

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação**

VIVIANE CÁSSIA TEIXEIRA REIS

**ASPECTOS DA DIDÁTICA NA ESCOLA NORMAL LEÔNIDAS DO AMARAL
VIEIRA (1928-1949)**

**Marília-SP
2021**

VIVIANE CÁSSIA TEIXEIRA REIS

**ASPECTOS DA DIDÁTICA NA ESCOLA NORMAL LEÔNIDAS DO AMARAL
VIEIRA (1928-1949)**

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha: História e Filosofia da Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Dr^a. Rosane Michelli de Castro.

Marília- SP.

2021

R375a Reis, Viviane Cássia Teixeira
ASPECTOS DA DIDÁTICA NA ESCOLA NORMAL
LEÔNIDAS DO AMARAL VIEIRA (1928-1949) / Viviane Cássia
Teixeira Reis. -- Marília, 2021
186 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Rosane Michelli de Castro

1. História das disciplinas de Didática.. 2. Instituições de formação
de professores no Brasil.. 3. Escola Normal Leônidas do Amaral
Vieira.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VIVIANE CÁSSIA TEIXEIRA REIS

**ASPECTOS DA DIDÁTICA NA ESCOLA NORMAL LEÔNIDAS DO AMARAL
VIEIRA (1928-1949)**

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Dr^a. Rosane Michelli de Castro

Comissão avaliadora

Orientadora: Dr^a. Rosane Michelli de Castro
(FFC- Unesp- Marília)

Examinadora: Dr^a. Ana Clara Nery
(FFC- Unesp- Marília)

Examinadora: Dr^a. Macioniro Celeste Filho
(FFC- Unesp- Marília)

Examinadora: Dr^a. Katiene Nogueira
(USP – Universidade de São Paulo)

Examinadora: Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana
(UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)

Marília, 17 de março de 2021

A Deus que me deu forças para a caminhada e aos meus pais que me deram a vida.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço a Deus, por me iluminar, me guiar e me sustentar até aqui; aos meus pais por serem a minha base e me incentivarem nesta jornada;

à minha irmã Gislaine, que me ajudou tornando possível a escrita;

à Professora, orientadora Rosane Michelli de Castro, meu agradecimento pela orientação, cuidadosa correção e atenção dispensada;

aos amigos (as) e professores (as) de Doutorado, em especial Aline de Novaes Conceição e Vânia Pieretti Julião pessoas que compartilharam comigo momentos de aprendizado, e que contribuíram para a minha formação pessoal e intelectual;

à minha família de amigos e amigas, que me acompanham, torcem por mim e que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis;

às professoras e professores da banca examinadora, Katiene Nogueira, Maria Silvia Rosa Santana, Ana Clara Nery, Macioniro Celeste Filho pela contribuição;

aos funcionários da Escola Estadual “Leônidas do Amaral Vieira” por disponibilizar o acervo para consulta;

aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, e Escritório de Pesquisa da FFC-UNESP-Marília, pelas orientações;

aos integrantes do HIDEA-Brasil História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil;

e por fim e não menos importante, aos educadores e educadoras dos Colégios Cristo Rei e Chaminade-Bauru que tanto contribuíram para minha construção como educadora e gestora escolar, minha admiração e agradecimento. E por acreditarem na educação como meio de transformação social.

REIS, Viviane Cássia Teixeira. *Aspectos da Didática na Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira (1928-1949)*. 2021. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Orientadora: Dra. Rosane Michelli de Castro.

RESUMO

Esta tese é resultante da pesquisa de Doutorado desenvolvida com o objetivo geral compreender e interpretar elementos da constituição do campo da Didática entre 1928 e 1940, mediante impressos localizados no acervo bibliotecal da Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira. As investigações voltaram-se para a valorização do lugar de apropriação dos manuais de Didática, considerando que tais apropriações ocorreram dentro das instituições de formação de professores, cada qual com suas especificidades. As investigações foram motivadas pelo seguinte questionamento: Como os saberes da Didática se tornaram escolares, mediante disciplinas, sendo produtos, na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, entre 1928 e 1949, e, ao mesmo tempo, produtoras de outros movimentos no interior do campo educacional? A hipótese norteadora foi a de que sua configuração, como disciplina ou corpo de saberes sobre o “como fazer” docente nessa escola e recorte temporal delimitado, é capaz de revelar elementos constitutivos do campo disciplinar de formação de professores no Brasil, em enfrentamento, tanto aos problemas educacionais e do ensino, quanto à constituição do campo de discussões, a partir da década de 1930. Para a análise do “como” ensinar, ou seja, da Didática, nos manuais pedagógicos, objeto da pesquisa, se impôs a investigação centrada em seus elementos constitutivos, como: o currículo prescrito no Programa de Ensino das Escolas Normais do Estado de São Paulo, à luz dos conceitos de Chervel (1990), sobre “finalidades de objetivos”, e de Goodson (2001), sobre prescrições para o currículo no campo de formação de Professores no Estado de São Paulo, entre 1928 e 1949; a história da Instituição e da cultura escolar, à partir de Julia (2001), as análises das práticas em circulação para a materialização desse currículo na instituição, à luz das “finalidades reais” (CHERVEL, 1990), ressaltando os manuais pedagógicos sobre Didática que constituíram o acervo bibliotecal da escola estudada, entre 1928 e 1949. Igualmente, as análises foram direcionadas para os possíveis indícios capazes de conduzir à busca de respostas aos questionamentos motivadores da pesquisa, num movimento de compreensão do encadeamento das informações que constituem elementos importantes para uma história sobre o “como” ensinar, ou seja, sobre a Didática. Portanto, as análises foram desenvolvidas à luz do Paradigma Indiciário, segundo Carlo Ginzburg. Ao final, entre outros aspectos, foi possível afirmar a tese de que, tanto a prática, quanto os seus pressupostos teóricos, foram constituintes da Didática na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, entre 1929 e 1944, constituindo um campo de conhecimento que assim e peculiarmente, se constituiu no campo maior da formação de professores no Brasil, em busca de promover a relação essencial entre as teorias e as práticas que caracterizaram o que se esperava da ação pedagógica que importava à sociedade do período estudado.

Palavras-chave: História das disciplinas de Didática. Instituições de formação de professores no Brasil. Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira.

REIS, Viviane Cassia Teixeira. *Aspects of Didactics at the Leônidas do Amaral Vieira (1928-1949)*. 2021. 186 f. Thesis (Doctored in Education) - Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília. Advisor: Dr. Rosane Michelli de Castro.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to understand and interpret elements of the constitution of the Didactics field between 1928 and 1940, through printed material located in the library collection of Leônidas do Amaral Vieira school. The investigations focused on valuing the place of appropriation of the Didactics manuals, considering that such appropriations occurred within teacher training institutions, each with its own specificities. The studies were motivated by the following question: How the knowledge of Didactics became school, through disciplines, being products, in the Regular School “Leônidas do Amaral Vieira”, between 1928 and 1949, and, at the same time, producers of other movements in the interior from the educational field? The guiding hypothesis was that its configuration, as a discipline or body of knowledge about the "how to do" teachers in this school and a delimited time frame, is capable of revealing constitutive elements of the disciplinary field of teacher education in Brazil, in confrontation, both to educational and teaching problems, as well as to the constitution of the discussion field, from the 1930s onwards. For the analysis of the "how" to teach, that is, Didactics, in the pedagogical manuals, object of the research, an investigation centered on its constituent elements was imposed, such as: the curriculum prescribed in the Teaching Program of the Regular Schools of the State of São Paulo, in the light of the concepts of Chervel (1990), about “purposes of objectives”, and Goodson (2001), about curriculum prescriptions in the field of teacher education in the State of São Paulo, between 1928 and 1949; the history of the Institution and school culture, from Julia (2001), the analysis of practices in circulation for the materialization of this curriculum in the institution, in the light of "real purposes" (CHERVEL, 1990), highlighting the pedagogical manuals on Didactics which constituted the library collection of the school studied, between 1928 and 1949. Likewise, the analyzes were directed to the possible clues capable of leading to the search for answers to the questions motivating the research, in a movement to understand the chain of information that constitute important elements for a story about the "how" to teach, that is, about the Didactics. Therefore, the analyzes were developed in the light of the Evidence Paradigm, according to Carlo Ginzburg. In the end, among other aspects, it was possible to affirm the thesis that both the practice and its theoretical assumptions were part of Didactics at the “Leônidas do Amaral Vieira” school, between 1929 and 1944, constituting a field of knowledge that thus, and peculiarly, it constituted the largest field of teacher education in Brazil, seeking to promote the essential relationship between theories and practices that characterized what was expected of the pedagogical action that mattered to society in the period studied.

Keywords: History of Didactics disciplines. Teacher training institutions in Brazil. “Leônidas do Amaral Vieira” regular school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do Grupo Escolar de Santa Cruz do Rio Pardo	40
Figura 2 – Número de aulas nas escolas normais em 1920.....	58
Figura 3: Plano de Ensino.....	86
Figura 4: Plano de Ensino.....	87
Figura 5: Plano de Ensino.....	87
Figura 6: Plano de Ensino.....	88
Figura 7: “o ensino da taboada”.....	91
Figura 8: “o ensino da taboada”.....	91
Figura 9: “o ensino da taboada”.....	92
Figura 10: “o ensino da taboada”.....	92
Figura 11: “Planos de Arithmetica”.....	96
Figura 12: “Planos de Arithmetica”.....	97
Figura 13: “Planos de Arithmetica”.....	98
Figura 14: “O methodo Decroly”.....	99
Figura 15: “O methodo Decroly”.....	100
Figura 16: “Alfabetização das crianças anormais”.....	102
Figura 17: “Alfabetização das crianças anormais”.....	102
Figura 18: “Methodo de projectos”.....	104
Figura 19: “Como ensinar a ler”.....	107
Figura 20: “Ensino primário (plano de aula)”.....	108
Figura 21: “Ensino primário (plano de aula)”.....	109
Figura 22: “Como ensinar algarismos romanos”.....	110
Figura 23: “Como ensinar algarismos romanos”.....	111
Figura 24: “A Escrita na Escola Primária – A Caligrafia”.....	114
Figura 25: “A Escrita na Escola Primária – A Caligrafia”.....	115
Figura 26: “A Escrita na Escola Primária – Caligrafia”.....	116
Figura 27: “A Escrita na Escola Primária – Caligrafia”.....	117
Figura 28: “A Escrita na Escola Primária – Caligrafia”.....	118
Figura 29: Capa do livro <i>Como ensinar Leitura e Linguagem</i>	126
Figura 30: Capa do livro <i>La Educación Activa</i>	130
Figura 31: Contracapa do livro <i>La Educación Activa</i>	130
Figura 32: Capa do livro <i>Fundamentos Filosóficos de la Pedagogia</i>	131
Figura 33: Contracapa do livro <i>Fundamentos Filosóficos de la Pedagogia</i>	131
Figura 34: Capa do livro <i>Prácticas Escolares</i>	132

Figura 35: Contracapa do livro <i>Prácticas Escolares</i>	132
Figura 36: Capa livro <i>Prácticas Escolares</i>	133
Figura 37: Contracapa livro <i>Prácticas Escolares</i>	133
Figura 38: Capa do livro <i>Psicologia del Niño</i>	136
Figura 39: Capa do livro <i>Psicologia del Niño</i>	136
Figura 40: Capa do livro <i>Pedagogia Experimental</i>	137
Figura 41: Contracapa do livro <i>Pedagogia Experimental</i>	137
Figura 42: Capa do livro <i>Escola Brasileira</i>	139
Figura 43: Contracapa do Livro <i>Escola Brasileira</i>	139
Figura 44: Capa do livro <i>La libertad Del Niño en la Escuela Activa</i>	140
Figura 45: Contracapa do livro <i>La libertad Del Niño en la Escuela Activa</i>	140
Figura 46: Capa do livro <i>Manual de Pedagogia</i>	143
Figura 47: Contracapa do livro <i>Manual de Pedagogia</i>	143
Figura 48: Capa do livro <i>A Escola Activa e os Trabalhos Manuaes</i>	145
Figura 49: Contracapa do livro <i>A Escola Activa e os Trabalhos Manuaes</i>	145
Figura 50: Capa do livro <i>Vida e Educação</i>	146
Figura 51: Contracapa do livro <i>Vida e Educação</i>	146
Figura 52: Capa do livro <i>Tests</i>	148
Figura 53: Contracapa do livro <i>Tests</i>	148
Figura 54: Capa do livro <i>Lecciones de Didáctica</i>	149
Figura 55: Contracapa do livro <i>Lecciones de Didáctica</i>	149
Figura 56: Capa do livro <i>A construção científica dos programas</i>	151
Figura 57: Contracapa do livro <i>A construção científica dos programas</i>	151
Figura 58: Capa do livro <i>As modernas directrizes da didactica</i>	152
Figura 59: Contracapa do livro <i>As modernas directrizes da didactica</i>	152
Figura 60: Capa do livro <i>A orientação do ensino</i>	153
Figura 61: Contracapa do livro <i>A orientação do ensino</i>	153
Figura 62: Capa do livro <i>A Formação dos Habitots</i>	154
Figura 63: Contracapa do livro <i>A Formação dos Habitots</i>	154
Figura 64: Capa do livro <i>Tendências da Educação Brasileira</i>	155
Figura 65: Contracapa do livro <i>Tendências da Educação Brasileira</i>	155
Figura 66: Capa do livro <i>Pedagogia Experimental</i>	157
Figura 67: Contracapa do livro <i>Pedagogia Experimental</i>	157
Figura 68: Capa do livro <i>Educação e Cultura</i>	158
Figura 69: Contracapa do livro <i>Educação e Cultura</i>	158

Figura 70: Capa do livro <i>Manual de Pedagogia</i>	159
Figura 71: Contracapa do livro <i>Manual de Pedagogia</i>	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características, concepções e princípios pedagógicos escolanovistas.....	83
--	----

SUMÁRIO

1	Introdução.....	13
2	A escola normal “Leônidas do Amaral Vieira - Santa Cruz do Rio Pardo” (1928-1949), a formação de professores no Brasil e os saberes professorais.....	33
2.1	Santa Cruz do Rio Pardo - SP: a cidade e a formação de seus professores..	33
2.2	Formação de professores, as Escolas Normais e seus saberes.....	44
2.3	Organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo e o currículo das Escolas Normais.....	55
2.4	Os Programas da Escola Normal.....	61
2.5	O Programa do Curso Primário	64
3	Indícios da configuração dos saberes da Didática no currículo da escola normal no Brasil: uma análise à luz das discussões educacionais que “banhavam a sociedade ambiente” (1920-1940).....	76
3.1	A delimitação dos saberes e a ambiência educacional brasileira de uma nova Forma escolar.....	77
3.2	A Didática para evitar o erro dos alunos e dos professores.....	84
3.3	A mecanização do trabalho docente.....	86
4	Os manuais pedagógicos na escola normal “Leônidas do Amaral Vieira”: indícios da configuração dos saberes da didática na formação de professores de Santa Cruz do Rio Pardo e no Brasil.....	122
4.1	O “Como Ensinar”: Teoria e prática nos Manuais Pedagógicos.....	123
4.2	O “como ensinar”, a Didática, nos manuais na Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira.....	125
4.3	Os Manuais Pedagógicos, a Didática e suas especificidades na constituição do campo de conhecimentos sobre formação de professores...	160
5	Conclusão.....	164
6	Referências.....	167

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2012, iniciei o Mestrado em Educação como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp-Marília. No período posterior à aprovação e já como aluna regular, passei a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado *A história da Didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira – Santa Cruz do Rio Pardo (1953-1975)*. A pesquisa teve como objetivo geral localizar, identificar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar, e interpretar aspectos do corpo de saberes da Didática no Instituto de Educação “Leônidas do Amaral Vieira”, da cidade de Santa Cruz do Rio Pardo - SP, entre os anos de 1953 e 1975. O período delimitado para o desenvolvimento da pesquisa foi o funcionamento do Instituto, quando coexistiram, na região da cidade, dois modelos de cursos centrados na formação de professores primários: um considerado de nível médio, as escolas normais, e outro de nível superior, o curso de Pedagogia.

O interesse pela investigação histórica sobre Didática, como disciplina ou corpo de saberes sobre o “como fazer” docente, surgiu no ano de 2010, ao realizar o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Unesp-Marília, intitulado *A Revista Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP: (1988-1996)*. Nesse momento, a preocupação era evidenciar a importância da circulação desse periódico para a área de educação, em especial, para a formação de professores. A Revista *Didática* desempenhou um importante papel no diálogo entre discentes, docentes e professores dos vários níveis de ensino e, sobretudo, o periódico divulgou os resultados das pesquisas produzidas por esses docentes e discentes.

Em 2011, ao vincular-me ao Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, passei a integrar uma de suas linhas de pesquisa, “História da formação de professores no Brasil”. Regularmente integrando as discussões, e as reuniões do GP FORME – Formação do Educador, fui convidada a elaborar um projeto de mestrado, junto à linha de pesquisa “História da formação de professores no Brasil” e no âmbito do Programa de Pesquisa “História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 a 2011)”. Desenvolvi o projeto ao longo dos 24 meses pesquisa, cuja dissertação foi intitulada *A história da Didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira – Santa Cruz do Rio Pardo (1953-1975)*. O Instituto de Educação foi selecionado a partir de dois aspectos: o primeiro, por ser reconhecido, segundo Labegolini

(2009), como um dos Institutos mais antigos e influentes do Interior Paulista; o segundo, por conter fontes do período estudado.

A busca por uma ressignificação, para além de um caráter prático, apenas se tornou possível para a Didática, quando perspectivada, ainda que somente de forma discursiva no plano de ensino, na direção de uma Didática Fundamental¹, situação em que teria avançado, para atender de forma rápida às demandas do Ensino Primário da época, portanto, como disciplina ou corpo de saberes sobre o “como fazer” docente, fundamental aos então futuros professores que atuariam nesse nível de ensino, sobretudo no sistema de ensino público daquele momento.

Em nível de Doutorado, a pesquisa sobre história da Didática se desenvolveu em continuidade às minhas indagações, decorrentes do processo de mestrado, ou seja, também a partir da História dos saberes da Didática, como disciplina ou corpos de saberes sobre o “como fazer” docente, no entanto, agora na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, entre 1928 e 1949, para a compreensão do campo disciplinar de formação de professores, portador de um saber próprio, sistematizado, ainda que em articulação com os demais campos de conhecimento.

Em Reis (2015, p. 16), há a afirmou de que:

[...] segundo Garcia (2000), no período em foco, tratava-se de também a educação atender “[...] às exigências de processo de modernização da sociedade que reclamava a expansão e modernização do aparelho escolar e, conseqüentemente, a constituição de uma categoria própria de produtores e também de consumidores de um discurso e de um saber-fazer especializado. Tais sujeitos, em sua maioria exercendo função junto ao magistério público paulista, tiveram importante atuação em reuniões e conferências sobre educação, até a elaboração e publicação de artigos em periódicos educacionais, onde buscavam legitimar e fazer circular suas ideias no **campo**. (Grifos nossos).

Nesse mesmo sentido de “campo”, Garcia (2000) atribuiu ao campo educacional que ia se constituindo a partir de 1930 no Brasil, com estrutura e com funcionamento próprios e sistematizados, considere que, também, o campo disciplinar de formação de professores passou, nesse mesmo período, a constituir-se mediante estrutura e

¹ Termo utilizado a partir da década de 1970. Dá Didática Instrumental a uma Didática Fundamental, segundo Candau (2012): Mas a crítica a visão exclusivamente instrumental da didática não pode se reduzir a sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma didática fundamental. A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.

funcionamento próprios, ao encontro das teorizações de Bourdieu (1983a. 1987a.), sobre a estrutura e o funcionamento do campo intelectual e científico. Por conseguinte, afirmar que no recorte temporal da pesquisa é possível identificar a constituição de um campo disciplinar de formação de professores no Brasil, no sentido bourdiano, constituído por elementos da Didática, disciplina ou corpo de saberes sobre o “como fazer” docente, imprescindíveis para a sua compreensão.

Os agentes desse campo disciplinar teriam sido autores europeus que fizeram parte do movimento pedagógico modernizador e se constituíram como instâncias de produção e de veiculação de saberes em seus aspectos psicológicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos e, teriam ainda fundamentado o modelo de Escola Normal. A propósito, ressalto que, no período político brasileiro anterior, conhecido como Primeira República (1890-1930), não teria havido, segundo Fernando de Azevedo, uma renovação dos intelectuais das elites culturais e políticas, pois poucos faziam parte desses grupos e os professores, por sua vez, não eram considerados como intelectuais, no sentido bourdiano (BOURDIEU, 1983a. 1987a.), pois não exerciam algum tipo de poder no campo a que pertenciam.

Segundo Silva (2018), o diálogo com as ciências fez com que a circulação de saberes articulasse conhecimentos do campo pedagógico e:

Esse movimento de ideias caracterizou a escrita dos manuais e construiu os vários componentes do modelo escolar - professores, instituição, alunos, métodos de ensino -, pois a articulação entre diversos conhecimentos permitiu justificar as proposições de trabalho dessa instituição. (SILVA, 2018, p. 18).

A circulação dos manuais pedagógicos, a sua materialidade e o uso na constituição de um modelo escolar promoveram as tendências e os nomes daqueles que, naquele momento, tinham prestígios pelos títulos, cargos, participação em associações e movimentos. Dessa maneira, as ideias pedagógicas circularam, seguindo as mudanças sociais e necessidades de cada período.

Um dos meios responsáveis pela circulação dessas ideias pedagógicas, centralmente sobre a configuração do “como se ensina”, ou seja, daquilo que, posteriormente, ficou conhecido como Didática, teriam sido os manuais pedagógicos que circularam, principalmente nas instituições de formação de professores.

Como impressos, esses manuais pedagógicos carregam discursos, representações e disputas, consolidando-os como objetos culturais. Segundo Nascimento, Feldens e Almeida (2013, p. 89), trata-se de objetos culturais “que moldaram o

comportamento de grupos sociais, via difusão de impressos.” Esses impressos desvelam práticas culturais que circularam na sociedade e dão pistas das práticas educativas que foram indicadas para serem implementadas nas instituições educacionais. “Elencar os impressos como fonte e objeto de pesquisa implica analisá-los na sua materialidade, como suporte material de práticas de leitura e de seus usos em espaços educativos [...]” (NASCIMENTO; FELDENS; ALMEIDA, 2013, p. 89).

De certo modo, os impressos trazem o que era discutido, pesquisado e veiculado em determinado momento histórico. Possibilitaram a circulação da cultura e do conhecimento, indícios do que se esperava como ideário pedagógico, indícios das ideias pedagógicas dos que estavam à frente da política e da educação no país. Por meio dos impressos, é possível visualizar os conflitos inerentes às diferentes posições teórico-políticas e de poder.

Trazer os impressos, sua materialidade e o que os compõem como objeto de investigação das práticas e das intencionalidades para área da educação abre caminhos para a pesquisa e dá subsídio para pesquisas correlatas. Segundo Pelegrini, Nery e Honorato (2016), “Os novos objetos e possibilidades investigativas referem-se à história da leitura e dos impressos escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas, entre outros.” (p. 8).

Também, os impressos podem constituir-se como paradigmas indiciários, revelam indícios do desenvolvimento e do avanço do conhecimento para a área educacional, trazendo teias e possibilidades de análise do que ainda não foi explorado.

Segundo Catani e Bastos (p. 5) os periódicos:

[...] concentram todo um conjunto de teorias e práticas” de origens diversas, oficiais e privadas que permitem revelar as múltiplas facetas dos atores sociais envolvidos com sua produção e compreender a multiplicidade de posições e disputas no campo. As revistas constituem um “testemunho vivo” de métodos e concepções, um observatório de moralidades e valores acionados por grupos específicos para impor sua autoridade.

Trazem as vozes e os saberes que circulavam e ajudam a compreender o conteúdo que chegava nas instituições, quem falava e a quem se endereçava. Segundo Chartier, (2002) os impressos conferem identidade ao grupo social. Os sujeitos, a partir dos seus espaços de atuação, mostram a intervenção da imprensa escolar.

A imprensa permite ao “pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a

ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar.” (CARVALHO, 2002, p.74 -75).

É um novo olhar que trata as ações humanas por diferentes formas de conhecimento, de possibilidades e de transformações da sociedade. O pesquisador da história da educação traz para o diálogo as falas dos sujeitos históricos que permitem revelar suas concepções por meio das suas publicações.

As fontes tornam-se objetos para [...] estudos que investigam, não somente o ensino e a escola – objetos tradicionais da disciplina – mas também, as crianças e os jovens, o livro e a literatura, as mulheres, a violência, entre tantos outros sujeitos e objetos que contribuem para melhor compreensão do processo educativo do passado (LOPES e GALVÃO, 2001, p.34). Qual imprensa se constitui como fonte desse texto? A imprensa que chega a uma pequena parcela da sociedade. Fonte documental que revela a expressão humana, dentro de um processo histórico e educacional, que pode associar e dissociar dos discursos produzidos no tempo e no espaço que circularam.

Para Nóvoa (2002), a imprensa pedagógica permite a compreensão da dificuldade que pode existir entre a teoria e a prática, “perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir de diversos actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc.)” (NÓVOA, 2002, p.13).

E assim, ao analisarmos os escritos é possível, apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um *corpus* essencial para a história da educação, mas, também para a criação de uma outra cultura pedagógica. (NÓVOA, 2002, p.11).

Os impressos pedagógicos² constituem-se como fonte no interior de uma sociedade histórica e, portanto, há um investimento no campo da historiografia da educação, quanto aos elementos da materialidade, apresentação, circulação, apropriação,

² A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação. (...) São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o carácter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA, 1997, p. 31).

constituição dos campos e dos discursos constituintes desses impressos. Nesse sentido, têm sido tomados como fonte e objeto de pesquisa.

Segundo Catani e Bastos (1997, p. 7), os impressos pedagógicos também circularam no formato de jornais, boletins, revistas, entre outros e constituem-se em

[...] fonte historiográfica privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, posto que ela faz ‘circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas.

Com relação aos impressos caracterizados como manuais, esses remetem à palavra “manual”, a qual, por sua vez, refere-se ao propósito de “levar às mãos dos leitores, de forma clara e acessível, os saberes que fundamentam a prática docente.” (CATANI; SILVA, 2010, p. 1).

Desse modo, os manuais pedagógicos constituem-se de ideias, de métodos de ensino, de conteúdos específicos de determinada matéria, de noções e de lições. Os manuais pedagógicos se materializaram como suporte para a prática pedagógica e, segundo Silva, (2010), foram produzidos a partir dos programas oficiais.

Com os manuais pedagógicos, houve a possibilidade de delimitação do campo pedagógico, mediante a produção e circulação³ de ideias entre os países e no interior de cada país, dentre os quais, o Brasil.

Os manuais pedagógicos, que foram traduzidos e ou adaptados de autores franceses, ingleses, alemães e outros, e aqueles que, posteriormente, foram produzidos por autores brasileiros, traziam as marcas de diversas disputas, a saber: políticas e religiosas, filosóficas e com isso, havia a expressão de desejos pessoais e de grupos específicos. Todos os manuais pedagógicos, em todos os tempos, circularam nas escolas como processos e produtos autorizados para que ocorresse a escolarização do povo (SCHAFFRATH, 2011).

Segundo Silva (2018), os alunos da Escola Normal usaram os manuais pedagógico para estudarem, pela primeira vez, as questões relativas ao “ofício” de ensinar, encontrando, nesses textos, os saberes, a partir dos quais, conceberam sua profissão. Ainda, Silva (2018) afirmou que, há uma hierarquia de produção dos manuais

³ Segundo Chartier (2002), há um espaço que é de produção e um que é de produção de saberes, a produção de saberes está relacionada com a elaboração sistematizada e a circulação está relacionada com o contato com esses saberes por outras pessoas o que possibilita a apropriação.

pedagógicos, dos livros publicados pelos grandes pensadores e escritores, e dos livros que foram publicados e não foram tão conhecidos, segundo a autora, foram “obras menores”:

Poderíamos então destacar a hierarquia construída na literatura educacional dividindo os textos em dois níveis, um mais legítimo - ligado à produção de saberes teóricos - e outro mais relacionado às práticas docentes. Essa divisão estruturou os conteúdos dos manuais pedagógicos e foi reconhecida em afirmações como a de Rafael Grisi (1956), ele mesmo escritor de um manual, segundo as quais existiu uma “pedagogia dos céus”, feita pelos teóricos, em academias e bibliotecas, e uma “pedagogia da terra”, realizada pelos professores no dia a dia de suas atividades. Assim, os manuais dirigiram-se aos normalistas para falarem das ideias dos “grandes” pensadores, intermediando as relações entre ambos como “livro modestos” e nada “originais” - expressões comumente encontradas nos prefácios dos textos. Muitas vezes esses livros foram esquecidos porque não foram assinados pelos “grandes” pedagogos de uma época, mas sua posição intermediária e sua larga difusão entre os normalistas chamaram a atenção para a importância que assumem aqui como objeto de estudo. (SILVA, 2018, p. 45).

São com essas obras menores ou mais reconhecidas que muitas ideias circularam e influenciaram o pensamento pedagógico no Brasil, uma vez que, fazem-se e se fizeram presentes e puderam ser lidas nas bibliotecas de muitas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Os manuais pedagógicos estavam além dos programas de ensino das instituições. Contendo aspectos do como se ensina, para além do que se ensina, e, no caso específico da pesquisa em questão, considero-os como representativos da orientação organizada do trabalho do professorando e/ ou professor para a realização do trabalho docente.

Por meio dos autores dos manuais pedagógicos evidenciam-se os saberes específicos da profissão: ora saberes da prática, ora saberes científicos que demonstravam as mudanças que a Escola Normal passou e pelos autores que estavam dentro dela por meio do suporte material.

Ressalta-se que, é necessário diferenciar manuais pedagógicos de livros didáticos, considerando que, os livros didáticos são instrumentos pedagógicos para os alunos, com conteúdos programáticos e instrucionais, supostamente voltados à compreensão de conhecimentos e de técnicas em destaque no período, enquanto os manuais pedagógicos reúnem um corpo de saberes específicos aos professores, supostamente voltados à apropriação de saberes e às práticas referentes à determinada disciplina. Segundo Silva (2010, p. 2), os manuais pedagógicos “foram feitos para ensinar a ensinar, explicando a relação pedagógica, as regras da vida escolar, o uso de determinados métodos em sala de aula, o desenvolvimento social, psicológico e

fisiológico dos alunos.” Para chegar nesses textos, outros tantos textos teriam sido produzidos anteriormente e tantas outras práticas teriam sido discutidas antes dessas. Era o que se tinha de novo na educação.

Os manuais pedagógicos, centralmente circularam nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, eles possuíam o formato de livros físicos e constituíam a imprensa periódica educacional, juntamente com os jornais, os boletins, as revistas e os demais impressos.

Centrados, como mencionado, na veiculação e na disseminação de concepções e de práticas para professores e para professorandos, eram, ao mesmo tempo, produtos e produtores da cultura pedagógica do tempo e do espaço em que circularam. Nesse sentido, o acervo bibliotecal das instituições de formação de professores, à medida em que se constituíram por e com tais objetos, consolidou-se como espaço desses processos de produção da cultura pedagógica, como processos de apropriação pelas instituições dos discursos produzidos em outras instâncias da sociedade e de legitimação também pelas instituições desses discursos, por meio das práticas escolares.

Sobre tais processos, Carvalho (2007) afirmou que, as Escolas Normais são consideradas como centros de produção, de disseminação de saberes pedagógicos para os professores e que, são nas bibliotecas onde os saberes pedagógicos se “[...] organizam e constituem a cultura pedagógica representada como necessária ao desempenho escolar do seu destinatário, o professor.” (CARVALHO, 2007, p. 18).

As bibliotecas escolares aportam um repertório de saberes pedagógicos construindo uma cultura pedagógica.

As bibliotecas escolares são frutos de uma concepção de divulgação, sistematização e circulação de ideias pedagógicas, teorias educacionais, cultura escolar ou pedagógica que precisam ser legitimadas, seja pela sua relevância, seja pelas estratégias de implantação que vêm em forma de legislações, projeto/s ou novas ideias. Com isso, ao longo da história das bibliotecas escolares e de formação de professores, esses espaços são considerados espaços privilegiados de concentração e veiculação de saberes. (NERY, 2013, p. 4).

Nesse sentido, Nery (2008) afirmou que, a biblioteca foi pensada como um espaço específico para a produção, para a circulação e para a constituição de uma cultura pedagógica, uma forma de manter o professorado em constante contato com o movimento pedagógico modernizador.

A maioria dos manuais pedagógicos que circularam no Brasil, os quais são analisados neste texto, foi escrita por autores europeus, os quais, como mencionado,

teriam feito parte desse movimento pedagógico modernizador, constituíram-se como instâncias de produção e de veiculação de saberes em seus aspectos psicológicos, pedagógicos, didáticos e metodológicos e teriam fundamentado o modelo de Escola Normal.

Essas ideias revelam indícios, pistas de uma cultura escolar que se materializou por meio de uma “caixa de utensílios”, segundo Carvalho (2006), que foi apresentando/ofertando/impondo as ferramentas de acordo com urgências de cada época, algumas para o enfrentamento de problemas educacionais e do ensino; outras para o fortalecimento do campo de discussões entre seus sujeitos. Desse modo, o “[...] Manual configurado como caixa de utensílios se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor “coisas para usar” na sala de aula [...]”⁴ (CARVALHO, 2006, p. 2).

Segundo Carvalho (2006), as práticas de produção, de circulação e de apropriação dos modelos pedagógicos forneceram o que a autora intitula de novas chaves de compreensão para a História Cultural da escola e dos saberes no Brasil. Nesse sentido, para tratar dos discursos pedagógicos dispostos materialmente nos manuais de Pedagogia, a autora utiliza dois modelos de configuração material do impresso intitulados: a “Caixa de utensílios” e o “Tratado”. Para Carvalho (2006, p. 2), os manuais de Pedagogia “[...] organizam os saberes que propõem como necessários à prática docente.”

O manual de Pedagogia como “Caixa de utensílio”,

[...] se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor “coisas para usar” na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá. Nessa lógica, o Manual é composto como impresso cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dadas como regras culturalmente compartilhadas. Nesse sentido, a lógica que preside a composição desse tipo de Manual, que circulou nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, deve ser buscada no campo normativo das concepções pedagógicas que lhe são contemporâneas, que prescreviam a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos. (CARVALHO, 2006, p. 2).

Esse impresso se organizou, segundo Carvalho (2006), a partir do conjunto de regras e a partir de um movimento renovador, proposto pela Pedagogia Moderna e desenvolvido para a arte de ensinar.

⁴ Com isso, os manuais pedagógicos que circularam na instituição que fiz a pesquisa foram a “caixa de utensílios” exposta pela Carvalho (2006). Destaco que a autora em questão, também menciona que além da categorização em questão, os manuais pode ser Guia de Aconselhamento, Biblioteca e Tratado de Pedagogia.

São características apresentadas nos manuais de Pedagogia e compatíveis com a Pedagogia moderna: o ensino intuitivo, a Psicologia das faculdades mentais, o ensino simultâneo em classes numerosas.

O ensino intuitivo está presente no movimento de renovação no final século XIX, em autores como Pestalozzi e Froebel, referências para a educação do período.

O uso dos sentidos era utilizado como caminho para obtenção do conhecimento. Segundo Valdemarin (2004, p. 130):

Iniciando as lições sobre as formas com objetos presentes no cotidiano da criança, o programa de ensino progride até chegar a objetos industrializados ou elementos naturais, isto é, fabricados ou postos a serviço do homem. Nessa sequência de lições, é possível identificar a ênfase dada a um modelo social específico, qual seja, aquele pautado no trabalho industrial, portador de um modelo formativo que tem a racionalidade e a produção de objetos e mercadorias como seus valores prioritários.

Os manuais de Pedagogia condensavam, por meio das “lições de coisas”, materiais e formas de fazer, modelo de lições a serem seguidas pelos professores.

Como produto dessas tradições, o impresso configurado como caixa de utensílios teve o seu destino atrelado às necessidades de organização do trabalho docente em moldes que favorecessem o processo de constituição e expansão da escola primária seriada. Nesse processo, o seu destino esteve também atrelado às vicissitudes da aposta empirista, e, em muitos casos, evolucionista, na potencialidade educativa dos métodos de ensino intuitivo e na sua proliferante tradução em modelos de lições de coisas. (CARVALHO, 2006, p. 3).

Em contrapartida, no final do século XIX, o movimento intitulado por Carvalho (2006), como “Tratado de Pedagogia”, ganha força e

[...] nele, o impresso passa a ser organizado com a pretensão de totalizar e sistematizar doutrinariamente um campo de saberes – o da Pedagogia – investindo-o do caráter de *corpus* de conhecimentos dedutivamente derivados de conhecimentos filosóficos ou científicos. (CARVALHO, 2006, p. 6).

No “Tratado de Pedagogia”, os usos escolares do impresso eram regulados por normas distintas daquelas que prescrevem a arte de bem ensinar como boa cópia de modelos.” (CARVALHO, 2006, p. 8). Surgia, então, uma literatura pedagógica cuja preocupação era com o campo do saber científico. Os manuais pedagógicos, nessa perspectiva, são veiculadores de saberes pedagógicos e, ao mesmo tempo, mantenedores

de práticas e de representações dos seus produtores em várias partes do mundo, contribuindo para tal deslocamento.⁵

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida, ao encontro das pesquisas históricas educacionais, buscou compreender as decorrências desse deslocamento no processo de configuração do corpo de saberes constitutivos da Didática, centralmente como disciplina, e em uma dada instituição educativa, a saber, na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira” de 1928 a 1949, e por meio dos manuais sobre e de Didática que teriam norteado a formação de professores nessa instituição e nesse período. Nessa perspectiva, as minhas investigações desenvolvidas em nível de doutorado voltaram-se para a valorização do lugar de apropriação dos manuais de Didática, considerando que tais apropriações ocorreram dentro das instituições de formação de professores, cada qual com suas especificidades.

Assim sendo, e também com base nos resultados das minhas investigações em nível de mestrado, centradas na Didática em dada instituição de formação de professores como reveladora de elementos essenciais às demandas educacionais do período, considerei como hipótese para o desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado que a configuração da Didática, disciplina ou corpo de saberes sobre o “como fazer” docente na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, entre 1928 e 1949, é capaz de revelar elementos constitutivos do campo disciplinar de formação de professores do período no Brasil, em enfrentamento, tanto aos problemas educacionais e do ensino, quanto à constituição do campo de discussões entre seus sujeitos que ia acontecendo a partir da década de 1930 (GARCIA, 2000), como mencionado.

Como afirmam Souza Junior e Galvão (2005, p.393), na historiografia da educação, “tem sido crescente o número de estudos que buscam compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares”, portanto, dos estudos que enfocam as preocupações e as implicações dos processos constitutivos das disciplinas escolares, no âmbito da escola ou da instituição educativa. Segundo Souza Junior e Galvão (2005, p. 393) “[...] essas pesquisas têm contribuído, de maneira significativa, para um melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instancias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação de novas gerações.”

⁵ Igualmente, os periódicos educacionais circundantes à época também teriam contribuído para esse mesmo deslocamento. Esses impressos visavam o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino das disciplinas, a organização do sistema, as reivindicações dos professores e etc. (CATANI, 1996).

O processo de constituição da identidade da instituição e o registro histórico, possibilita a reflexão sobre o currículo, mostrando a seleção dos agentes sociais: o movimento de entrada e de saída dos conteúdos. Os discursos dos agentes sociais de determinado período presentes na imprensa periódica acompanhavam os modos de fazer e pensar.

Segundo Reis (2015, p. 30):

A instituição educativa é objeto do conhecimento construído pela história, objeto amplo, complexo, interdisciplinar, que segundo Magalhães (2005, p. 102) aprofunda “[...] um quadro investigativo de reflexão e de ação, focalizado na projeção e na reversibilidade entre teorias e práticas, no que se refere aos diversos planos de materialidade, representação e apropriação.”

Dessa maneira a instituição educativa não é neutra. “No interior da cultura e das práticas escolares, os sujeitos revelam-se seres frágeis que suportam a adaptação e a mudança, pelo que a educação e, por consequência, a escolarização são processos de colonização ideológica, cultural, afetiva.” (MAGALHÃES, 2004, p. 63).

Para Magalhães (2004), a instituição educativa é local de tradição e representação. Ainda, afirma que: O processo histórico de institucionalização da escola compreende uma complexificação crescente nos planos material e organizacional. A cultura escolar, suas bases normativas, culturais, organizacionais, metodológicas, relacionais, constituem uma cultura, uma doxa, uma gramática que consolida a estrutura escolar na sua internalidade e especificidade como também na relação sociocultural e política. (MAGALHÃES, 2004, p. 68).

A constituição dos programas segue o movimento de construção da cultura escolar da instituição e o movimento de circulação da produção da imprensa periódica.

Nesse sentido, é possível afirmar que, as investigações por mim desenvolvidas incidiram em preocupações do campo de pesquisa da História das Instituições, motivada pelo seguinte questionamento: Como os saberes escolares da Didática se tornaram saberes das disciplinas acadêmicas, sendo produtos, na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, entre 1928 e 1949, e, ao mesmo tempo, produtoras de outros movimentos no interior do campo educacional?

O caráter subjetivo que dá a qualidade das pesquisas na área das ciências humanas, sobretudo sobre os fenômenos educativos, produz por um lado a singularidade do inacabado, sendo as pesquisas subsídios para novas pesquisas e por outro, a necessidade de produzir as diretrizes orientadoras da pesquisa por meio do trabalho com o objeto. Ou seja, não é o pesquisador que define a metodologia, mas o objeto que direciona qual o modo de operar.

No entanto, situo minhas investigações no campo de estudo que tem se desenvolvido melhor no interior da história da educação, com a denominação de história das disciplinas escolares.

Nessa perspectiva, os estudos em História das disciplinas escolares no Brasil têm, em sua grande maioria, se pautado nas teorizações de Ivor Goodson e de André Chervel.

Para Goodson (1995, p. 118), o objeto dos estudos em história das disciplinas escolares está mais relacionado à construção social do currículo e do conhecimento e, nesse sentido, interessa-se em compreender como “o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina em direções específicas [...]”

Já para Chervel (1990), o objeto dos estudos em história das disciplinas escolares centra-se: na gênese, nas finalidades e nos resultados do ensino das disciplinas escolares. Para Chervel (1990, p. 184), esses estudos, ou seja, “a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural.”

Entretanto, tanto para Goodson quanto para Chervel, as disciplinas escolares não são apenas vulgarizações ou transposições do conhecimento de referência; são, antes, construções sociais. No Brasil, a história das disciplinas vem se desenvolvendo principalmente por fornecer um olhar novo para a escola do passado, percebendo assim que a “[...] educação vai além das histórias dos ideários e dos discursos pedagógicos.” (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005).

Nessa perspectiva, mediante um primeiro trabalho de revisão da literatura sobre a temática, ainda realizado no processo de mestrado (REIS, 2015), foi possível localizar um dos primeiros artigos brasileiros, denominado “História das disciplinas escolares: perspectivas de análise”, de Santos (1990). Também, ressaltos os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, junto aos grupos de pesquisa, dentre os quais: grupo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenado por Eurize Caldas Pessanha; o do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro coordenada por Antônio Flavio Moreira; o do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa e História da Educação – CDAPH, da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, por meio do qual foram publicados resultados de alguns trabalhos sobre a temática, dentre eles, o de Oliveira e Ranzi (2003), intitulado “História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate”, o

qual reúne trabalhos como de importantes pesquisadores que têm se dedicado à temática, como: Bittencourt (2003) intitulado “Disciplinas escolares: história e pesquisa”.

Para constituir o corpus documental da pesquisa, identifiquei, reuni, selecionei, sistematizei, analisei e interpretei aspectos da configuração dos saberes da Didática como campo disciplinar por meio de programas de ensino, observando o conceito de “finalidades reais” e de “finalidades de objetivos” de Chervel (1990).

Esperou-se identificar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos das fontes bibliográficas, publicadas nos vários formatos, sobretudo em livros, os quais acredito que contenham os conceitos, os conteúdos e os referenciais teóricos privilegiados na temática em estudo.

Com todo o corpus mencionado, foi elaborado inicialmente um instrumento de pesquisa. Segundo Bellotto (1979, p. 133), o instrumento de pesquisa se caracteriza como uma das “[...] vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.”. Tratou-se, portanto, de pesquisa documental quanto às fontes e de abordagem histórica, cujos resultados ora estão materializadas nesta tese.

Para a análise do corpo de saberes sobre “o como ensinar”, ou seja, da Didática, nos manuais pedagógicos, objeto da pesquisa, impôs-se a investigação centrada em seus elementos constitutivos, como: o currículo prescrito no Programa de Ensino das Escolas Normais do Estado de São Paulo, à luz dos conceitos de Chervel (1990), sobre “finalidades de objetivos”, e de Goodson (2001) sobre prescrições para o currículo no campo de formação de Professores no Estado de São Paulo entre 1928 e 1949; a história da Instituição e da cultura escolar, à partir de Julia (2001), as análises das práticas em circulação para a materialização desse currículo na instituição, à luz das “finalidades reais” (CHERVEL, 1990), ressaltando os manuais pedagógicos sobre Didática que constituíram o acervo bibliotecal da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, entre 1928 e 1949.

A questão da constituição do que vem a ser corpo de saberes da Didática perpassa os trabalhos de investigação em História das disciplinas Escolares, porque essa questão envolve diversos aspectos relacionados, tanto às suas fontes – referências de origem, quanto àqueles relacionados com a dinâmica sociocultural interna e externa à escola.

Essa questão que se coloca na intersecção entre a cultura escolar e um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado

momento histórico, possibilita, entender, com base tanto em Chervel (1990), quanto em Goodson (1995), a investigação sobre a história dos saberes da Didática, ou da disciplina de Didática e não com corpos de saberes da Didática. Isso porque, a busca perpassa pelas estruturas disciplinares, no caso da Didática, centradas no “como ensinar” que são decorrentes, como em toda disciplina escolar, de:

[...] processos de seleção e legitimação não [...] construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de [ensino e de aprendizagem], mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo, em um dado momento histórico. Assim, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica e educacional. (LOPES, 1998, p. 3).

Esses saberes são construídos historicamente e são determinados ou legitimados, a partir do conjunto de interesses, expressados pela relação de poder em dada sociedade e momento histórico, definindo o que entra e o que sai dos currículos. Porém, e segundo Chervel (1990, p. 194):

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema.

Por isso, para saber quais saberes foram se configurando como saberes da Didática em determinada instituição de ensino é preciso “[...] utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica.” (CHERVEL, 1990, p. 194). Ainda a análise dessa documentação, em geral,

[...] mostra facilmente que o sistema educacional não é protegido contra as crenças, os preconceitos, os erros, as concepções do mundo em que se banha a sociedade ambiente. Fazendo isso, ela passa à boa distância dos fenômenos propriamente “educativos” que resultam da execução das outras finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 195).

A apreensão da “realidade pedagógica” ou das discussões sobre os saberes que foram se configurando como da Didática, além das fontes bibliográficas sobre tais

discussões educacionais que “banhavam a sociedade ambiente” das décadas de 1920, 1930 e 1940, utilizei como fonte artigos da revista *Ensino*, contendo discussões sobre tais saberes realizadas por meio de um periódico educacional, números publicados nessas décadas, também integrante do acervo bibliotecal da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”.

Para Reis (2017, p. 32):

Trata-se, como mencionado, de análise de aspectos que concorrem para a produção dos sentidos das revistas, como suporte de textos.

No processo de produção de sentidos dos textos de um periódico, tais aspectos, ora apresentados nesta seção, concorrem juntamente com o conjunto de formações discursivas – o texto propriamente dito e o discurso, esse último produzido no contato do leitor com o texto e os vários contextos (CASTRO, 2005).

Para tanto, a exemplo das investigações em História da Educação que tomam as revistas periódicas educacionais como fonte e ou objeto, algumas das quais destaquei na introdução, ancorei-me em Chartier (1994, p. 17) para quem “[...] não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir) [...] não existe compreensão de um texto, qualquer que seja, que não dependa das formas por meio das quais ele atinge o seu leitor.”

Segundo a autora, concorrem para a produção de sentido sobre a compreensão de aspectos das discussões sobre Didática: a materialidade, as temáticas, a produção de diálogos sobre didática presentes nos aspectos discursivos e textuais.

Pelo exposto, foi **objetivo geral** da pesquisa, compreender e interpretar elementos da constituição do campo da Didática entre 1928 e 1940, nos impressos localizados no acervo bibliotecal da Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira. Ainda, foram **objetivos específicos**:

- Identificar aspectos da cidade e indícios da formação dos professores em Santa Cruz do Rio Pardo, indícios da Escola Normal sua organização, programa da Escola Normal, programa do curso primário e os saberes difundidos por meio das legislações e dos documentos oficiais.
- Apresentar artigos dos periódicos educacionais da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, fontes que configuraram o como ensinar no curso de formação de professores, centrando atenção na análise de elementos do movimento de configuração da Didática na imprensa periódica como meio de estruturação do campo disciplinar sobre formação de professores no Estado de São Paulo entre 1928 e 1949.
- Compreender o objeto da pesquisa, o *corpus* de saberes sobre Didática, nos manuais pedagógicos que fizeram parte do acervo da Escola Normal “Leônidas

do Amaral Vieira”, em busca de indícios da configuração dos saberes para professores em Santa Cruz do Rio Pardo, centralmente dos saberes da Didática na formação de professores no Brasil, mediante manuais pedagógicos.

Para compreender o percurso das pesquisas sobre as Escolas Normais do estado de São Paulo que se utilizam de quadros teórico-metodológicos que dialogam com as formulações que pautaram as minhas investigações, foi feito um mapeamento de teses e de dissertações da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse sentido, busquei compreender como os autores operam com os referenciais e perceber o movimento de crescimento do campo de pesquisa dessa natureza no estado de São Paulo, sobretudo pesquisas que abordam a história das disciplinas escolares em instituição de formação de professores, principalmente as disciplinas com o corpo de saberes que privilegiam o *como ensinar* e se aproximam do campo da Didática.

Para o mapeamento foram utilizados os seguintes critérios de recorte para chegar aos resultados: pesquisas do período em estudo - entre 1928 e 1949, período em que a escola Leônidas do Amaral Vieira funcionou como Escola Normal; Escolas Normais do estado de São Paulo; Formação de Professores na Escola Normal; currículo da Escola Normal; Saberes e Didática na Escola Normal; Prática de ensino na Escola Normal. Tais palavras-chave deram subsídio para encontrar pesquisas sobre as Escolas Normais do estado de São Paulo que investigam a formação de professores.

De um total de 3.504 pesquisas que aparecem na plataforma CAPES, dentro das grandes áreas: educação, história da educação, ensino e aprendizagem, Didática entre outras, apenas 23 se remetiam a alguma das palavras-chave citadas. Foram priorizadas as pesquisas que evidenciavam o conjunto das preocupações apresentadas à luz das formulações que constituem o quadro teórico-metodológico desta pesquisa.

No banco de teses e de dissertações da USP - Universidade de São Paulo, foi possível encontrar 11 pesquisas desenvolvidas e no banco de teses e de dissertações da Universidade Estadual Paulista (UNESP), foi possível encontrar 14 pesquisas desenvolvidas.

Para contribuir para o alargamento do campo sobre história das disciplinas escolares e, nesse sentido, também com o campo da História Cultural, as pesquisas localizadas consideram que, para além de estudos legislativos, organizacionais, ou de demandas de escolarização e até mesmo de pensamento pedagógico das instituições, deve-se avançar para compreender a necessidade da identificação e de análise das práticas

que se materializam por meio das disciplinas nas instituições, para compreensão da cultura escolar.

Em Reis (2015), foi possível apresentar o resultado da reunião de pesquisas *sobre e em* História das Disciplinas Escolares e ou acadêmicas. Nessa minha dissertação identifiquei que o número de pesquisas no campo da História das disciplinas escolares aumentou, porém, existem poucas pesquisas em História das Disciplinas escolares que investigam disciplinas específicas e a ausência de pesquisas em História das Disciplinas escolares de disciplinas Pedagógicas e da disciplina Didática. Corroborando com o breve mapeamento apresentado, Reis (2015) também identificou o movimento de crescimento de pesquisas em História Cultural.

Na história cultural, há movimentos diferentes de abordagens que contemplam a cultura popular, a historiografia e as representações, como movimentos sociais e do cotidiano, todas com o foco na cultura como objeto de investigação.

É possível afirmar que, o movimento de investigação dentro da Nova História Cultural está crescendo e ampliando as fontes para pesquisas, dando suporte metodológico para os pesquisadores que desenvolvem pesquisas a partir da micro-história.

São características da Nova História Cultural identificadas nas pesquisas: a responsabilidade do historiador reconstruir o fato histórico; as fontes históricas não se restringem aos documentos escritos, utilizam também a história oral e a iconografia; foco na cultura que é dinâmica e diversa; parte das abordagens estruturalistas para abordagens culturalistas; o tratamento das fontes não se dá apenas na historiografia econômica, política ou demográfica mas na relação entre formas simbólicas e o mundo real.

Pelo exposto, pareceu-me pertinente direcionar o meu olhar para os possíveis indícios capazes de conduzir à busca de respostas aos questionamentos que surgiram do objeto, o *corpus* de saberes sobre Didática, nos manuais que fizeram parte do acervo da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, num movimento de compreensão do encadeamento das informações que constituem elementos importantes para uma história do como se aprendeu a ensinar; ou seja, para uma história do que pode ter se constituído como Didática. Esse movimento elucidado pelo Paradigma Indiciário como metodologia, desenvolvido por Carlo Ginzburg, leva o pesquisador aos indícios que podem ser as hipóteses iniciais. Uma vez, com as hipóteses e os dados, é possível que o pesquisador possa compreender e interpretar o que se observa.

A propósito, a ideia de se percorrer indícios capazes de conduzir à busca de respostas aos questionamentos que surgiram do objeto, o *corpus* de saberes sobre Didática, nos manuais que fizeram parte do acervo da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira” está fundamentada no Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg⁶, o qual tem sido utilizado nas pesquisas como metodologia que embasa a análise, sobretudo de pesquisas históricas. A partir das documentações existentes é possível identificar os indícios das histórias, fontes que revelam detalhes minuciosos que nos levam a indícios que não foram pesquisados ou vistos por historiadores e por pesquisadores. A partir de situações cotidianas e pessoas comuns que ficaram documentadas, os indícios são as particularidades escondidas atrás do óbvio.

O Paradigma Indiciário está ancorado na micro-história, na história dos pormenores presente na corrente da Escola dos *Annales*. A micro-história tem como objetivo a investigação do micro: a microestrutura política, econômica e social e se atenta aos aspectos do cotidiano, à intimidade social e aos pequenos acontecimentos da história. O historiador busca vestígios, sinais, sintomas, acontecimentos históricos diferentes dos já evidenciados, o objetivo não é (re) produzir a história dos vencidos, mas (re)criar um pedaço da colcha de retalhos que unida a tantas outras histórias constitui o todo ainda pouco conhecido.

Pesquisadores de diversas áreas utilizam o Paradigma Indiciário como modelo de investigação. Esse modelo surgiu no final do século XIX, Ginzburg (1989, p.):

[...] procura demonstrar como diferentes áreas da ciência autorizam análises qualitativas baseadas na observação de detalhes. A ideia de investigar o particular, o diferente aproxima a semiologia médica à crítica de arte, à psicanálise e à investigação policial, embora se saiba que esse paradigma faça parte da própria história social do homem que, pela necessidade de sobrevivência, precisou interpretar e adaptar-se aos mais “insignificantes” sinais da natureza.

⁶ Ginzburg é historiador Italiano, nasceu em Turim em 1939 e morou até 1943 em Abruzzi. Filho de Leone Ginzburg - professor de literatura russa e Natalia Ginzburg - romancista. Formou-se na Scuola Normale Superiore e escolheu história por considerar que tem uma dimensão literária no trabalho do historiador. Gostava de estudar coisas novas e acreditava que “deve ter medo de ser ignorante [...] o que interessa é justamente a passagem da ignorância absoluta para a descoberta de algo novo.”. Escreve para um público distinto, para ele, se a pesquisa é importante por que deveria permanecer como apanágio de um grupo restrito de profissionais? Para o autor, pode-se interessar pessoas que não são profissionais se dividirmos com elas não apenas o resultado da pesquisa, mas também o caminho percorrido para chegar até ele. Às vezes a pesquisa pode ser mais fascinante do que o resultado (GINZBURG, 1989, p. 35).

Neste período, o olhar do pesquisador estava voltado para os resultados dos experimentos e, o rigor metodológico do Paradigma desvia o olhar para a singularidade dos dados, modificando a perspectiva e, sobretudo o caminho das pesquisas.⁷

Na perspectiva mencionada e para atingir os objetivos da pesquisa, elaborei e constitui esta tese com três capítulos, além desta introdução, dos aspectos pré-textuais e pós-textuais.

No primeiro capítulo, foi possível percorrer aspectos da cidade e indícios da formação dos professores em Santa Cruz do Rio Pardo, indícios da Escola Normal sua organização, programa da Escola Normal, programa do curso primário e os saberes difundidos por meio das legislações e dos documentos oficiais.

No segundo e terceiro capítulos, foi possível apresentar os manuais pedagógicos e os periódicos educacionais da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, fontes que podem ter configurado o como ensinar no curso de formação de professores, centrando atenção na análise de elementos do movimento de configuração da Didática.

Finalmente, apresentei as considerações finais.

⁷ No interior desse ‘rigor flexível’ entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas, interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados por meio de indícios. Por se ocupar da investigação de fatos que podem levar à hipóteses testáveis, esse modelo de investigação não se afasta das metodologias experimentais do século XIX, mas complementa as investigações desenvolvidas. “[...] o processo de aceitação de uma hipótese explicativa que determine as causas de um “fato surpreendente” exige constante trabalho lógico, implicando a observação criteriosa de qualquer fenômeno passível de constituir uma hipótese.” (GINZBURG, 1989, p. 155). A partir de documentos e narrativas que continham um determinado conceito-modelo práticas, crenças e discurso das camadas populares, o como e o por quê fazem parte dos questionamentos de pesquisa, a observação de imagens e de documentos se materializam. Quem, onde, e por quê, são perguntas que vão dando pistas e provas. O autor interessa-se por temas ligados à bruxaria, feitiçaria e caças às bruxas além de representar a abordagem de elementos da cultura popular, e não contar a história dos vencidos, mas contar sobre o seu cotidiano, modos de viver e pensar.

2 A ESCOLA NORMAL “LEÔNIDAS DO AMARAL VIEIRA - SANTA CRUZ DO RIO PARDO” (1928-1949), A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E OS SABERES PROFESSORAIS

Neste capítulo, apresento resultados dos trabalhos de identificação e de análise de elementos da história da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira” e da formação de professores no Brasil, no recorte temporal em foco. Assim, em Souza Junior e Galvão (2005, p. 393), tratou-se de identificar aspectos da identidade da escola no âmbito da sociedade e tempo histórico que a acolheu na formação de novas gerações, ressaltando as demandas advindas com as prescrições oficiais, quanto à organização e programas, às especificidades do ensino nas escolas normais paulistas e às demandas para a profissionalização dos seus professores e do Ensino Primário.

2.1 Santa Cruz do Rio Pardo - SP: a cidade e a formação de seus professores.

Em torno do rio Paranapanema, a região foi marcada por muitas sesmarias e se tornou passagem para os que iam rumo ao Sertão, buscando terras para morar e trabalhar. Desde o ano de 1887, já havia indígenas na região e, na década de 1850, o território começou a despontar e a crescer no distrito, Freguesia de Botucatu.

Segundo Prado (2014) memorialista que reside em Santa Cruz do Rio Pardo, o primeiro a chegar na região foi Manuel Francisco Soares⁸ que em sua fazenda construiu um espaço em que colocou uma cruz de madeira, com a chegada de Padre João Domingos Figueira na região, que começou a expandir, Padre João conseguiu de Soares "a doação

⁸ O pioneiro santacruzense declarou idade de 64 anos, em 1858, na sua qualificação eleitoral para o 7º Quarteirão do Rio Pardo, Freguesia de São Domingos, Município de Botucatu (DAESP, 1859, Ofícios Diversos para Botucatu). Teria, portanto, 57 anos em 1851 quando chegou ao sertão. Soares faleceu em São Domingos, conforme sugere registro de sepultamento de certo Manoel, aos 10 de outubro de 1872, declarado "viúvo, de idade muito avançada, e rezada recomendação, diz ser natural de Taubate, não lembrou família e morreo pobre na fazenda de Mecias d'Andrade" (Eclesial, SCR. Pardo). Os autores, esgotadas tecnicamente as possibilidades de homônimos 'Manoel', faixa etária dos 60 e mais anos, para Santa Cruz/São Domingos e adjacências, concluíram ser o pioneiro santacruzense, aquele identificado em óbito. A transferência de terras da Fazenda Salto da Boa Vista/Ribeirão Grande para o Padre João Domingos Figueira, em 1861/1862, indica ainda viva sua mulher Ignácia Porcina de Sene. Nascido ou não em Taubaté-SP, a primeira referência documentada sobre Manoel Francisco Soares aconteceu na província mineira, aos 08 de fevereiro de 1818, já casado com Ignacia Porcina de Sene, no batizado do filho Miguel, em Capela São João do Nepomuceno, Lavras-MG (Eclesial: Livro 1805-1829, Imagem 206). O documento religioso revela-o, com a mulher, "agregados do Capitão Andre Martins de Andrade." Documentos eclesiásticos revelam pardos os integrantes da família Sene/Soares.

Existe outro assento de batismo do mesmo Miguel (Eclesial, Livro 1805-1829, Imagem 218), em Capela de São Bento do Campo Belo, onde uma das fazendas do Capitão André Martins de Andrade (Inventário e Tutela – Projeto Compartilhar, citação) (PRADO, 2014).

de terrenos para o Patrimônio da Santa Cruz e, de imediato, saindo de um templo religioso colocou uma imagem de São Sebastião, doada pelo Soares" (PRADO, 2014, p. 7).

À sombra da Cruz e ao lado das águas do Rio Pardo, as terras começavam a ser chamadas de Santa Cruz do Rio Pardo, "uma denominação que aludia a presença da cruz plantada às margens do rio Pardo, nome popular que se dava à Capela de São Pedro." (JUNQUEIRA, 1994). A capela de São Pedro estava ligada à Paróquia de São Domingos, à qual fazia parte da Freguesia de Lençóis e de onde Manoel Francisco Soares partiu, passando pela capela de São João e São Pedro ao sul do Rio Turvo, encontrando ali o Rio Pardo.

A paróquia de São Domingos na região de Agudos era procurada pela população da região, habitantes de Espírito Santo do Turvo e do bairro de Santa Cruz, atual Santa Cruz do Rio Pardo. Segundo Junqueira (1994, p. 20),

[...] em 1857, uma Ata do dia 25 de junho registra o batismo de Anari, filho de Antônio Rodrigues de Moraes e Anna Aparecida da Conceição, mineiros que residiam no bairro de Santa Cruz, conforme o Livro I, página 5, São Domingos, citado por Frei Basílio. Esse batismo, em 1857, reforça a tese da existência de Santa Cruz do Rio Pardo muito antes de 1870, sua data oficial de fundação.

Registros que apontam para a história local de Santa Cruz do Rio Pardo indicam que ela nasceu oficialmente a partir da década de 1870, com a chegada de Manoel Francisco Soares a partir de 1872. Antes deste período já havia indícios de índios na região. Segundo Junqueira (1994), Santa Cruz do Rio Pardo foi elevada a primeira Capela pertencente a São Domingos, região de Agudos, tornando Santa Cruz do Rio Pardo Freguesia. "naquele mesmo ano de 1872, Santa Cruz do Rio Pardo foi elevada pela Câmara Episcopal de São Paulo à categoria de Paróquia." (JUNQUEIRA, 1994, P. 21).

De acordo com a lei de divisão administrativa, Lei n. 71, de 20 de Abril de 1872⁹, foi elevada à freguesia e ficou pertencendo a Comarca de Botucatu. Após, passou

⁹ "Tendo a Assembleia Legislativa Provincial por lei n. 71 de 20 d'abril de 1872 elevado à Cathogoria de Freguesia (Paróquia) esta Capella de Santa Cruz do Rio Pardo do Município de Lençóis, e attendendo ao que me representou Joaquim Antonio da Silva por parte do povo d'aquela lugar, hei por bem pela presente confirmar como por esta Provisão confirmo, erijo e canonicamente instituo aquella Freguesia na forma do Sagrado Concílio Tridentino, concedendo-lhe todos os direitos, privilégios, honras, insígnias distinções que lhe pertencem como Egreja Parochial, que de hoje em diante fica sendo, vigorando as mesmas divisas pelo que diz respeito a Estolla, que pelo Poder civil lhe foram dadas. Esta será publicada à estação da Missa Conventual dum dia festivo e registrada no livro do Tombo da Matriz para a todo tempo constar. Dada na Câmara Episcopal de S. Paulo, sob meu signal e sellos das armas, aos 13 de janeiro de 1873." (Debate, 16/01/2005, Frei Lourenço Maria Papin, Festa de São Sebastião) (SATO PRADO, 2015, n.p.).

a município, em 1876, e foi instalada em 1877, tornando-se comarca em 1890, e como município pela Lei nº 7 de 13 de fevereiro de 1884.

A cidade de Santa Cruz começou a expandir, de acordo com Prado (2014, s/n), pois o censo de 1874 apontava 3623 habitantes livres na Paróquia de Santa Cruz do Rio Pardo, sendo 1948 homens e 1675 mulheres, 209 escravos, sendo 109 homens e 100 mulheres.

Acreditava-se que Santa Cruz do Rio Pardo teria potencial para expansão da industrialização naquela região, com a estrada de ferro Sorocabana, aumentaram as possibilidades econômicas por meio da cultura cafeeira, mas as autoridades políticas da época não fizeram a opção pela expansão e industrialização, fortalecendo a atividade agrícola. Na década de 1950, a zona rural tinha 42.980 habitantes e 11.890 na cidade, evidenciando a força da atividade agrária. A partir da década de 1950, começou a expansão da industrialização na região.

As primeiras escolas surgiram em Santa Cruz do Rio Pardo no ano de 1876. Era obrigatória a frequência para todos e também para filhos de escravos que, de acordo com a Lei n. 2040, de 28 de setembro de 1871, declarava livre os filhos de mulher escrava.

Segundo Prado (2014), os primeiros professores de Santa Cruz do Rio Pardo foram: José Amaro de Castro¹⁰, Maria Perpétua Ferreira de Castro¹¹, no ano de 1882, Professor Pedro Flamínio da Veiga¹², Godofredo José da Piedade¹³ em 1883, em 1885 João Castanho de Almeida e sua esposa Clementina Etelvina de Almeida¹⁴, em 1892 José

¹⁰ O Curso de Primeiras Letras em Santa Cruz iniciou-se no exercício de 1879, com a nomeação do Professor José Amaro de Castro, para classe do sexo masculino, com 28 [vinte e oito] alunos matriculados (RG, BN 1024, 1879/1880: A-11, p. 34-35). O Professor José Amaro lecionara antes em Paranapanema. (PRADO, 2014, n.p.)

¹¹ Pela Lei Provincial 33, de 07 de abril de 1879, criou-se a classe para o sexo feminino, cadeira ocupada pela Professora Maria Perpétua Ferreira de Castro (RG, BN 1024, 1879/1880: A-11, p.50/5), casada com José Amaro, e igualmente ministrara aulas em Paranapanema (RG, BN 1024, 1879/1880: A-11: 66). (PRADO, 2014, s/n)

¹² No ano de 1882 o Professor Pedro Flaminio da Veiga assumiu cadeira (Correio Paulistano, 02/08/1882, p. 2), e no mesmo ano o casal Castro obteve deferimento, "como requerem", de remoção para São Sebastião do Tijuco Preto – Piraju (Correio Paulistano, 08/10/1882, p. 1). No entanto, ainda em 1884, Maria Ferreira de Castro permanecia titular em Santa Cruz (Correio Paulistano, 10/02/ 1884: 3) (PRADO, 2014, s/n)

¹³ Por Despacho de Governo, de 11 de setembro de 1883, foi nomeado Professor Público de Primeiras Letras para Santa Cruz, Godofredo José da Piedade (RG, BN 1028, 1883/1884: 12), filho do Coronel Emygdio José da Piedade.

¹⁴ Por Despacho Provincial de 11 de dezembro de 1885 constam nomeados professores para Santa Cruz o casal João Castanho de Almeida e sua mulher Clementina Etelvina de Almeida, respectivamente para o sexo masculino e feminino (RG, BN 1030, 1885/1886, p. 22 e 40). O professor João Castanho de Almeida faleceria pouco depois, em 1886 (RG, U 1139, 1887/1887, p. 68) (PRADO, 2014, s/n)

Feliciano de Almeida¹⁵, Antônio Mariano Galvão de Moura Lacerda¹⁶. Os professores eram concursados e tinham o Curso Normal.

Havia outros cargos, como o cargo de Inspetor Literário, que era escolhido por nomeação política, pelo delegado ou subdelegado de Polícia:

A Inspeção Literária elaborava propostas de criações, localizações, desdobramentos, transferências, conversões ou supressões de escolas ou classes, de acordo com o recenseamento escolar, além dos pedidos de recursos humanos e bens móveis para as escolas. Todos os atos da Inspeção eram referendados ou não pela Câmara Municipal. (PRADO, 2014, p. 209).

Esse inspetor verificava os cadernos dos alunos, notas e acompanhavam se estavam aprendendo, vistoriava o prédio, acompanhava a vida dos professores. Com esses relatórios solicitava melhorias junto à Câmara Municipal. As inspeções das aulas causavam constrangimentos aos professores e alunos.

O primeiro Inspetor Literário foi Emygdio José da Piedade, nomeado aos 29 de abril de 1877 (Diário de São Paulo, 27/04/1877: 1), sendo ele o responsável pela instalação do ensino em Santa Cruz do Rio Pardo. Emygdio foi exonerado aos 31 de julho de 1878, substituído por Francisco de Paula Martins, nomeado por Ato Provincial (Diário de São Paulo, 03/08/1878: 2). Após Francisco de Paula Martins foi designado Marcello Gonçalves de Oliveira (Correio Paulistano, 12/04/1882: 1), exonerado, aos 21 de maio de 1882 (RG U 1133, 1882/1883: 12), e em seu lugar Jacob Antonio Molitor (Correio Paulistano, 02/04/1884: 2), ignorado se algum nome entre eles. (PRADO, 2014, p. 210).

Nesse período, para ocupar a cadeira de Inspetor, o profissional deveria ser do sexo masculino e apenas em 1892, veio a ser instalada a cadeira de Inspeção para o sexo feminino.

Na década de 1874, foi criado o Conselho de Instrução para fiscalizar se todas as crianças tinham frequência em idade escolar. O conselho deveria inspecionar frequência dos alunos, nacionalidade, filiação, grau de instrução, verificar a estrutura das escolas e da sala de aulas e acompanhar os exames finais.

Foram os primeiros em Santa Cruz: Joaquim Manoel de Andrade, Presidente da Câmara eleito em 1876 – legislatura 1877/1880; o Tenente Coronel Emygdio José da Piedade – Inspetor Literário nomeado aos 29 de abril de 1877; e o Padre João Domingos Figueira, como 3º membro, por Ato da Presidência da Província, de 13 de junho de 1877 (Diário de São Paulo, 23/06/1877: 2), e o substituto Salvador

¹⁵ O Professor José Feliciano de Oliveira Rocha teve nomeação deferida em 1892 (DOSP, 20/09/1892).

¹⁶ Professor Antonio Mariano Galvão de Moura Lacerda, nomeado pelo Decreto Estadual, de 19 de agosto de 1902, que, sem sala de aula, acomodou seus alunos no andar superior do abandonado prédio, em madeira, que servira a Câmara Municipal e outras repartições públicas. (SATO PRADO, 2014, s/n).

José Domingues Melchior, por Ato Provincial de 13 (DOSP, 26/08/1877: 1). (PRADO, 2014, p. 211).

Para que houvesse as reformas no estado de São Paulo, o governo consultava os dados e relatórios referentes às Câmaras Municipais e Inspetorias, pois a Reforma da Instrução Pública de 1892 definia:

Artigo 1.º - O ensino público no Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primário, ensino secundário e ensino superior.

§ 1.º - O ensino primário compreenderá dois cursos: um preliminar, outro complementar.

§ 2.º - O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7.

§ 3.º - O ensino complementar destina-se aos alumnos que se mostrarem habilitados nas materias do ensino preliminar.

Da organização escolar

Artigo 2.º - Em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40 alumnos matriculaveis haverá uma escola preliminar.

§ **unico.** - Si o numero de alumnos fôr inferior a 80, haverá duas escolas, e, si fôr superior, serão creadas tantas escolas, quantas sejam necessarias na proporção de 40 alumnos para cada escola.

Artigo 3.º - Nos logares em que o numero de alumnos ou alumnas matriculaveis fôr inferior a 20, será creada uma escola mixta.

§ **unico.** - Nos logares em que as circunstancias o exigirem, a juizo do conselho-director, será creada nma escola ambulante.

Artigo 4.º - As escolas que tiverem mais de trinta alumnos terão um professor e um adjuncto.

Artigo 5.º - Cada escola preliminar, além de uma área bastante espaços, para recreios e exerícios phisicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuaes e os objectos e aparelhos necessarios para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema metrico e da gymnastica. (SÃO PAULO, 1892 - REFORMA A INSTRUCÇÃO PUBLICA DO ESTADO).

Assim, para a elaboração e à implantação da reforma pretendida na década de 1892, os responsáveis pela instrução em Santa Cruz enviaram as seguintes informações:

Existe nesta Parocohia quatro escolas regidas por professores e professoras públicas, assim distintas": "Sexo masculino; 1ª. Cadeira 57 alunos matriculados com uma media de 33 frequencias; 2ª. Cadeira, 27 matriculados, com frequencia media de 17 alunos". "Sexo feminino, 1ª. Cadeira 34 alunas matriculadas com uma media de 18 frequencias; 2ª. Cadeira com 27 alumnas matriculadas com media de 21 frequencias. (Câmara, Livro Ata, sessão ordinária, 10/05/1893). (SATO PRADO, 2014 p. 211).

Segundo Prado (2014), Santa Cruz apresentava baixo índice de analfabetismo em sua população infanto-juvenil, porém era a minoria, uma vez que na zona rural onde os alunos residiam, mais de $\frac{2}{3}$ da população total, havia carência de salas de aula. Dessa

maneira, com a reforma, houve a necessidade de ampliação dos espaços e oferta de educação, visando, em Santa Cruz e região, “ampliar instalações de salas de aulas, primeiro para as localidades que ganhavam autonomia, e depois as escolas dos distritos e bairros rurais.” (PRADO, 2014 p. 212).

Em 1896, com o Decreto n. 330, de 18 de janeiro que dividiu o Estado em 40 distritos escolares, Santa Cruz ficou do Rio Pardo em 33°. Para inspeção do distrito foi criado o cargo de Inspetor Técnico Remunerado. Diferentemente dos Inspetores que eram remunerados, esses deveriam ser formados na área da educação.

No início do século XX, segundo Prado (2014), quatro mil crianças em idade escolar estavam fora da sala de aula nas localidades vinculadas à Santa Cruz, havendo a necessidade de abertura de mais salas de aula para atender às necessidades e para o progresso da região.

Para que a ampliação fosse possível, era necessário a criação de um Grupo Escolar para agrupamento das classes existentes.

Para isto aguardava-se a visita do Inspetor Escolar, Emilio Mario de Arantes, para tratar do assunto com os Vereadores (05/04/1902: 2). No ano de 1906 a municipalidade envidava esforços junto ao Governo do Estado para levar salas de aulas para zona rural e bairros do município (O Progresso, 19/02/1905: 2). Uma sala de aula 'preliminar' funcionava, em 1906, no Largo do Rosário (Livro Ata - 1ª Escola Masculina - Exames: 1906) – atual Praça Octaviano Botelho de Souza. (PRADO, 2014 p. 212).

O objetivo era agrupar as classes existentes e abrir outras de acordo com a necessidade, abrir o 2º grau (Curso Ginásial), inexistente no município até esse momento. Segundo Sato Prado (2014, p. 212), em 1908, havia 13 professores na rede pública, sendo 8 estaduais e 04 municipais.

No dia 15 de setembro de 1909, enfim, lavrou-se a escritura de doação de terreno feita pela Câmara Municipal ao Governo do Estado para a construção do 1º Grupo Escolar, assinando a escritura, pelo Governo do Estado o Dr. Eduardo Fontes – Subprocurador do Tesouro, e por parte da Câmara o Dr. Joaquim Silvado – seu advogado (Cidade de Santa Cruz, 18/09/1909: 1). Enquanto a construção do Grupo Escolar para a zona urbana, a Câmara Municipal, em sessão ordinária de 15 de outubro de 1912, criava outras seis escolas municipais mistas, nos bairros Francisco Sodré – Sodrélia, Lageado, Figueira, Boa Vista, Irapé e Chavantes (Cidade de Santa Cruz, 17/10/1912: 1), além da manutenção das escolas rurais, as isoladas, onde nada incomum alguma construção anexa ao prédio escolar, para servir de moradia ao professor ou à professora, solução benfazeja naqueles tempos de caminhos difíceis e distantes. (PRADO, 2014, p. 212).

A obra foi concluída no ano de 1913, de acordo com relatório do governo, para agrupamento das escolas existentes e futuras, incluindo a alfabetização de adultos, que de acordo com a lei n.1430, de 4 de dezembro de 1914, cria e converte escolas preliminares - “§ 4.º - Nocturnas para adultos: uma na sede do município de Santa Cruz do Rio Pardo” (BRASIL, 1914).

Entretanto, matéria jornalística de 04 de abril de 1913 informava que o prédio ainda não estava coberto e a construção paralisada desde o início de 1912, em completo abandono (Correio Paulistano, 04/04/1913: 4), e a conclusão somente aconteceria em 1914, para inauguração no ano próximo, pelo Decreto de 12 de Janeiro de 1915 (DOSP, 13/01/1915: 1). (SATO PRADO, 2014 p. 213).

Para assumir o cargo de Diretor, foi nomeado pelo Governo, Plínio de Paula Braga e, como professores: José Martins, Cesar Alvez Cruz, Cornélio Martins, Elias Lopes Monteiro, Maria Lydia da Fonseca, Luiza Lopes de Oliveira, Maria Joaquina do Espírito Santo e Amelia Molitor da Rocha, além dos substitutos Abilio Fontes e Amandina D'Ávila Benedicta Fusato, todos em 1915, e depois, em 1916, a Professora Primitiva de Oliveira.

Embora a inauguração oficial aos 13 de maio de 1915 (DOSP, 12/05/1917: 1) o Grupo Escolar começou a funcionar em 1º de fevereiro daquele ano. O 1º Grupo Escolar de Santa Cruz recebeu denominação 'Sinharinha Camarinha' conforme Decreto nº 23.328, de 6 e publicado aos 11/05/1954, em homenagem à memória da professora Percília Camarinha Nascimento (Sinharinha Camarinha). (PRADO, 2014 p. 213).

O prédio da primeira escola pública de Santa Cruz do Rio Pardo, da Figura 1, da sequência, fez parte do projeto “Tipo Faxina”, as plantas da escola eram as mesmas de outras escolas e o arquiteto reelaborava apenas a fachada.

O prédio destinado à primeira escola pública do município de Santa Cruz do Rio Pardo fez parte do Projeto “Tipo Faxina” (atual Itapeva), implantado em 10 municípios (Faxina, Jardinópolis, Santa Cruz do Rio Pardo, Salto de Itu, Santa Rita do Passa Quatro, Dois Córregos, Serra Negra, Cruzeiro, Itararé e Bebedouro): as plantas eram as mesmas, com as fachadas reelaboradas por diversos arquitetos. Em Santa Cruz do Rio Pardo, o projeto foi assinado por José Van Humbeeck e Manuel Sabater. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – CRE MÁRIO COVAS).¹⁷

¹⁷ A partir de 1977, o edifício abrigou a Delegacia de Ensino “Professor Gentil Marques Válio”, até sua extinção, em 09 de junho de 1999. Para abrigar o Centro de Formação Continuada de Gestores, o prédio, que havia sofrido pequenas alterações em seu projeto original, foi reformado no final de 1996. Conforme publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 7 de agosto de 2002, páginas 1 e 52, juntamente com outras 122 escolas públicas da capital e do interior, este prédio, considerado o único da região

Figura 1 – Imagem do Grupo Escolar de Santa Cruz do Rio Pardo

1915

Grupo Escolar de Santa Cruz do Rio Pardo

Atual: extinta

Santa Cruz do Rio Pardo – SP



Fonte:
Arquitetura
escolar paulista:
1890 – 1920, de
Maria Elizabeth
Peirão Corrêa, et
al.1991

Fonte: Arquitetura escolar paulista: 1890 – 1920, de Maria Elizabeth Peirão Corrêa, *et al.*1991.

A Escola Normal livre de Santa Cruz do Rio Pardo foi implantada em 1929, como Normal livre foi até 1939 e as aulas eram ministradas por estudantes normalistas como atividades práticas, “[...] com certificação dada aos alunos ginasianos aprovados em exames, realizados no local, por professores de escola oficial [...]” (PRADO, 2014 p. 214).

As Escolas Normais Livres tinham como objetivo formar professores de forma rápida e com poucos recursos, dessa forma, solucionaria outro problema, o atendimento de crianças em idade escolar sem escolarização. Os professores formados tiveram como meta a erradicação da alfabetização. O curso reduzido e aligeirado não garantiu diplomação a todos os alunos que se formaram, pois era exigido horas de exercício em escolas rurais e grupos escolares. Tais medidas foram justificadas pelo diretor do ensino, “como iniciativa tomada a bem do interesse do ensino, visando eliminar anomalias verificadas, como o favoritismo político, interferindo na localização de escolas e nomeação de professores sem adequação às necessidades do sistema escolar e o

sorocabana em perfeito estado de conservação, que abriga em uma das suas salas um Museu Histórico Pedagógico, foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), pelo alto valor histórico na evolução educacional do Estado de São Paulo. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – CRE 'MÁRIO COVAS).

favorecimento de professores leigos em detrimento dos profissionais qualificados.” (SOUZA, 2009, p. 187).

As Escolas Normais livres tinham um curso de três anos de duração, diferentemente das Escolas Normais Oficiais que o curso tinha duração de cinco anos. Essas mudanças foram decorrentes da Reforma da Instrução Pública do Estado em 1927:

DAS ESCOLAS NORMAES: **Artigo 1.º** - O curso das Escolas Normaes será de trez annos e seu programma comprehenderá as seguintes disciplinas: portuguez, calliphasia, francez, geographia, historia da civilização historia do Brasil, educação civica, arithmetica, algebra, geometria, physica, chimica historia natural, hygiene, psychicologia, pedagogia, didactica, musica, desenho, gymoastka e tiabalhng mannaes. (SÃO PAULO, 1927 - Reforma a Instrucção Publica do Estado).

Em 1927, Francisco Campos promulgou o Decreto 7.970, Reforma do Ensino Primário, Técnico-profissional e Normal, em Minas Gerais. E, segundo Vidal e Faria Filho (2002) caracterizou:

[...] em termos educativos como sem sucesso, descrevendo como caótico o quadro educacional brasileiro. A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%) eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira. Muito estava por fazer: esse era o diagnóstico reiterado nas grande e pequena impressas e nos periódicos pedagógicos.

No mesmo período da promulgação do decreto, Fernando de Azevedo acreditava que o discurso que se apresentava era considerado renovador naquele momento, em duas vertentes, a Escola Moderna e a Escola Ativa, em meio à tradição católica.

Em Santa Cruz do Rio Pardo, a Lei Municipal n. 429, de 25 de agosto de 1928, cria a Escola Normal Livre e instala em 1929,

[...] sob a classificação de Escola Normal Livre, Municipal, conquista do então prefeito Leônidas do Amaral Vieira, com ata oficial de registro datada de 16 de maio de 1928, e o primeiro Diretor foi Agenor Soares de Camargo. A Escola, em seu início, situou-se num casarão hoje à Rua Coronel Emygdio José da Piedade, esquina com a Rua Catarina Etsuko Umezu, onde a atual Biblioteca Municipal (2012). Em 13 de maio de 1930 a entidade ocuparia prédio construído para tal finalidade, à Avenida Tiradentes esquina com a Rua Marechal Bittencourt (Correio Paulistano, 16/04/1930: 6), até instalar-se em próprios do Estado. (PRADO, 2014, p. 214).

O ingresso à Escola Normal Livre era feito por exames de admissão. Em Santa Cruz do Rio Pardo aguardou-se a oficialização do curso. O jornal local publicava sobre o

adiantamento de construções e desenvolvimento da Escola a fim de divulgar e de tornar pública para que se efetivasse tal feito.

Segundo Prado (2014, p. 215):

O Professor Joaquim Silverio Gomes dos Reis, quando no exercício do cargo de Prefeito, nomeado (1937/1938), determinou desconto de 40% nas mensalidades dos alunos filhos de funcionários municipais matriculados na Escola Normal Livre de Santa Cruz (Lei Municipal nº 34, de 06/09/1937). Apesar das pretensões, ano a ano ratificadas, apenas aos 21 de junho de 1939, por Ato do Interventor Federal, foi baixado o Decreto nº 10.336, criando a Escola Normal Oficial (DOSP, 27/06/1939), e administração Leônidas Camarinha manifestou-se: "creou-se nesta cidade uma Escola Normal Oficial à qual se anexarão 4 classes do grupo escolar local, passando o atual prédio da escola livre para o governo do Estado. Ter-se-ão assim um curso profissional, um fundamental e um primário, todos estaduais" (Prefeitura, Prestando Contas, 1940).

De acordo com a lei n. 255, de 12 de março de 1949 que dispõe sobre funcionamento, como colégio, do Curso Fundamental da Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo. "Artigo 1.º - Passa a funcionar como Colégio, uma vez obtida a autorização do Governo Federal, o curso fundamental da Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo. Parágrafo único - O 2.º ciclo do Colégio funcionará ao edifício da Escola Normal e em período noturno." (SÃO PAULO, 1949).

Com a equiparação das Escolas Normais Livres, em 1927, o final da década de 1920 foi marcada pela expansão das Escolas Normais paulistas:

Com o aumento do número de Escolas Normais, houve também a possibilidade de ampliação do Ensino Primário. Os dados da pesquisa apontam que tal expansão do Ensino Normal Livre e até mesmo das Escolas Normais Oficiais aconteceu, primeiramente, em regiões mais desenvolvidas do estado, isto é, a expansão não ocorreu de forma igual em todas as regiões devido às suas condições econômicas, políticas e socioculturais. A região oeste paulista, por exemplo, no início da década de 1930, quando as estradas de ferro começaram a se expandir, contava apenas com a Escola Normal Livre Guedes de Azevedo, em Bauru, criada em 1928; a Escola Normal Livre de Santa Cruz do Rio Pardo, criada em 1928, e a Escola Normal Livre Nossa S. Auxiliadora, de Lins, criada em 1929. Diante dos dados, não é possível afirmar que a expansão do Ensino Normal tenha ocorrido de forma homogênea em todo o estado. Pelo contrário, considero, pelas leituras dos Relatórios dos Inspectores de Ensino, que tal número era insuficiente e isso dificultava a abertura de novas classes de Ensino Primário. (INOUE, 2015, p. 76).

Mais tarde, a equiparação foi suspensa para garantir a qualidade da formação dos futuros professores.

É importante compreender que a Escola Normal Livre tem certa especificidade, por não ser Escola Normal Oficial, considerando que o município não apresentava responsabilidade com a escolarização, pelo fato do município não ser um ente federado e com isso, não ter responsabilidades administrativa e nem obrigatoriedade com a escolarização. Todavia, nesse momento, a Escola Normal Livre era municipal e particular, ou seja, cobravam mensalidades. Enquanto isso, como mencionado as “[...] Escolas Normais Oficiais eram escolas estaduais, criadas e mantidas pelo estado e ofereciam ensino gratuito.” (INOUE, 2015, p. 14).

Na Escola Normal Livre, o professor de Pedagogia era de responsabilidade do estado e não do município, e é o único que ocupava uma cadeira e garantia a formação nessa instituição, sendo responsável pelas lições relacionadas à Didática.

Em 1939, a Escola Normal Livre foi equiparada, tornando-se Escola Normal Oficial, de acordo com o decreto n. 10.336, de 21 de junho de 1939, que cria uma Escola Normal Oficial na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo,

Considerando que a cidade de Santa Cruz do Rio Pardo vem mantendo uma Escola Normal Municipal, que tem fornecido professores a toda a região em que se acha situada;

Considerando que a Prefeitura daquela cidade oferece o prédio em que funciona atualmente a Escola Normal Municipal, convenientemente adaptado às necessidades de um estabelecimento oficial,

Decreta:

Artigo 1.º - Fica criada, na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, uma Escola Normal Oficial, a ser instalada em 1940, com organização idêntica às demais já existentes no interior do Estado.

Artigo 2.º - O Curso Primário da Escola Normal ora criada funcionará, de início, com quatro (4) classes, transferidas do Grupo Escolar local.

Artigo 3.º - A Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Rio Pardo fica obrigada à execução das obras que se fizerem necessárias à instalação da Escola Normal Oficial, atendendo às exigências da legislação federal referente ao ensino secundário.

Parágrafo único - Fica ainda a Prefeitura obrigada a doar ao Estado o material didático indispensável ao funcionamento da Escola ora criada.

Artigo 4.º - A Prefeitura Municipal transferirá para o Estado, depois de convenientemente adaptado, o prédio em apreço, bem como o terreno em que está situado.

Artigo 5.º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 21 de Junho de 1939.
ADHEMAR DE BARROS. Alvaro Figueiredo Guião. Publicado na Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, em 21 de junho de 1939. Aluizio Lopes de Oliveira, Diretor Geral. (DECRETO N. 10.336, DE 21 DE JUNHO DE 1939).

Na década de 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 9 de abril de 1942, houve a reforma conhecida como Reforma Capanema, em que o Ensino Secundário passou a ocorrer com dois ciclos, o Ginásial, de quatro anos de duração, e o ciclo de três anos, dividido em clássico e científico.

Em 1949, com a Lei Estadual de n. 598, de 31 de dezembro, denominou-se a Escola Normal de “Escola Normal Estadual Leônidas do Amaral Vieira” e os cursos clássico e científico passaram a funcionar no período noturno.

Em 1942, o curso colegial passou a oferecer as modalidades: Clássico e Científico. E, então, em um único complexo, foi transformada em Instituto de Educação segundo a Lei n. 2.274/53: Sua instalação, tendo em anexo o Curso Colegial, Ginásial, Normal e Primário, na qualidade de Instituto de Educação, ocorre no início de 1954, e progressivamente são instalados os cursos de Post-Graduados a que alude a Lei 2.274/53, a saber: março de 1954; Aperfeiçoamento; março de 1958; Especialização em Educação Pré- Primária; março de 1958, Administradores Escolares. Em 1968, foi criado o Ginásio Pluricurricular, em prédio próprio anexo ao Instituto de Educação, extinto mais tarde. (Regimento Escolar, 2012, p. 4-5). (REIS, 2015, p. 41).

Em Santa Cruz do Rio Pardo, a escola de Ensino Secundário foi sede dos exames oficiais para alunos maiores que 19 anos que não frequentaram a escola em idade escolar, medida que durou até meados de 1957, década em que a Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira” foi transformada em Instituto de Educação, conforme excerto acima.

Como foi possível observar, a cidade de Santa Cruz do Rio Pardo esteve envolta e buscou responder exigências quanto à formação das novas gerações, à formação de professores e à ocupação de cargos na escola, correspondentes às exigências do campo educacional como um todo, e, ainda, evidenciando e proporcionando a presença de agentes sociais mantenedores desse campo.

2.2 Formação de professores, as Escolas Normais e seus saberes.

Com o enfraquecimento da centralização no fim do Império, a escolarização era vista pela população como um meio de garantir às crianças e aos jovens um futuro promissor. Na área da educação, houve a euforia dos Intelectuais que participaram de perto da instalação da República, em discutir as mudanças necessárias, dar maior poder para os Estados. Com a República, tal estado de euforia tem continuidade. A propósito, é possível citar as discussões da “Conferência Interestadual de Ensino Primário” – convocada pelo Governo Federal em 1921”. Segundo a conclusão da Comissão:

A União, em sua missão constitucional de animar no paiz o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, tem competencia para collaborar com os Estados na diffusão do ensino primario e no combate ao analphabetismo.

2.a conclusão da comissão - A fórmula preferivel para que se effective essa collaboração é a do accôrdo entre a União e os Estados, mediante as seguintes bases: a) a União concederá aos Estados, aos municipios ou á iniciativa particular subvenções e outros favores compatíveis com a sua acção constitucional; b) os Estados manterão providas todas as escolas actualmente existentes e as creadas até á data do accôrdo e se comprometterão a elevar gradualmente as suas despezas com a instrucção primaria até pelo menos 10% da sua receita, assim como a despendere com te serviço 20% pelo menos, dos seus saldos orçamentários. (ACTAS E TRABALHOS DA CONFERENCIA - CONFERENCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMARIO, 1921, p. 145-146).

A ideia propagada era a de que a expansão do Ensino Elementar seria a solução para os problemas da época. No estado de São Paulo, a ausência de participação federal levou a avanços qualitativos:

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados [...] (TANURI, 2000, p. 68).

Em 1835, quando foi criada a Escola Normal de Niterói, na província fluminense, foi o momento em que se pensou na criação da primeira Escola Normal de São Paulo. Mas, o projeto foi apresentado em 20 de janeiro de 1843 e modificado e estabelecido em 16 de março de 1846. A escola formava professores primários, apenas do sexo masculino e durante 20 anos formou 40 professores.

Em 1847, com a Lei n. 5, criou-se a Escola Normal feminina que foi suprimida por lei após nove anos, na gestão do presidente Manoel da Fonseca Lima e Silva,

Art. 1.º Fica creada no seminario de Educandas desta capital uma escola normal de instrucção primaria para o sexo feminino, na qual se ensinarão em um curso de de dous annos as seguintes materias: grammatica de lingua nacional, theoria e pratica das quatro operações de arithmetica, principio, e doutrina da religião do Estado, a lingua franceza, e musica vocal e instrumental, para nella se habilitarem as educandas, que forem idoneas para o magisterio, e outras pessoas do mesmo sexo que quizerem frequenta-la. (BRASIL, 1847, lei n. 5).

As primeiras Escolas Normais, criadas no período republicano, constituíam o desabrochar do tradicional estabelecimento de ensino da Praça da República:

Vieram elas dar alcance educacional ao seu trabalho estendendo-se por todos os recantos do Estado. A sua razão de ser, que foi a inovação do ensino, quer dos métodos e processos como da capacidade e cultura do magistério, tornou-se justificativa bastante para que ela se desdobrasse nas pioneiras que penetraram pelo interior, interessando a alfabetização e a educação de cidadãos e rurícolas que apenas dispunham para sua cultura de escolas com professores de emergência. Assim as normais vieram iniciar a solução do analfabetismo em nosso Estado, dando oportunidade a que a gente da própria zona obtivesse, num instituto especializado, a técnica e a cultura necessária para difundir nas dobras do ABC os elementos educativos necessários para elevar automaticamente - como aconteceu - o nível mental do povo. Desse modo São Paulo edificou-se no conceito nacional e foi exemplo vivo de quanto pode a cultura de um povo. (POLIANTEIA COMEMORATIVA DO PRIMEIRO CENTENÁRIO DO ENSINO NORMAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1946).

Influenciado pela reforma paulista de 1890, o currículo da Escola Normal foi ampliado na década de 1920, a Escola Normal foi criada para preparar professores públicos primários com duração de três anos. O curso para alunas do sexo feminino funcionava separadamente e tinha algumas cadeiras que eram substituídas como por exemplo: prendas e exercícios escolares, em substituição dos militares no primeiro ano e, no segundo ano, economia doméstica e prendas, em substituição do estudo de álgebra e escrituração mercantil.

Para ser admitido o aluno deveria:

Artigo 8.º Para ser admittido á matricula no 1.º anno da Escola Normal, provará o pretendente perante o Director :

1.º Ser maior de 15 annos de idade, si fôr mulher e de 17 annos, si fôr homem.

2.º Ter sido approved em rudimentos de portuguez, francez, arithmetica, geographia e calligraphia, em exames prestados na Escola Normal, nos lyceus de instrucção publica que se crearem no Estado, ou nos cursos su-periores da Republica. (SÃO PAULO, 1890).

Anexas à Escola Normal, funcionavam duas escolas modelo, uma para cada sexo. Segundo Tanuri (2000, p. 69), “nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana.” As ideias de Pestalozzi, Froebel e Herbat se difundiram, para esses intelectuais “[...] ensinar é acostumar a criança raciocinar por si fazendo-a descobrir as verdades que lhe são necessárias.” (SOUZA CAMPOS, 1990).

As Escolas Normais foram criadas a partir do movimento de instrução primária ocorrida segunda a Lei de 15 de outubro de 1827, que se instituiu em todo país a fundação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Com isso, é possível afirmar a

necessidade de profissionais que atuassem nessas escolas para dar conta da demanda, ou seja, surge a necessidade de preparar mestres para a escola primária.

Inoue (2015) apresenta docentes da Escola Normal Livre de Santa Cruz do Rio Pardo, mencionando que os professores eram nomeados pelo prefeito municipal com exceção do professor de Pedagogia e de Didática. Segundo a autora, em 1930, havia Antônio D' Avila que ministrava Psicologia, Didática e Desenho, Francisco Pereira Júnior que ministrava Português e História, Henriqueta Corrêa Neto que ministrava Música e Trabalhos, Amadeu Damato que ministrava Matemática, Albino Mello de Oliveira que ministrava Ginástica, Zumira Rodriguez, que ministrava Francês, José de Queiroz que ministrava Física e Química e Gracilio de Castro que ministrava trabalhos para meninos. O professor Antônio D' Avila¹⁸ foi um nome importante na área da educação, tendo escritos livros relacionados com práticas escolares.

Os estados de São Paulo e Rio de Janeiro foram os primeiros a pensar em reformas para a instrução primária. Em São Paulo houve a expansão e criação de 130 grupos escolares e a implantação de 10 Escolas Normais.

No Brasil, este modelo, denominado de Grupo Escolar, foi implantado pela primeira vez no Estado de São Paulo, em 1893. Este tipo de instituição previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios. Foi notório, em particular no caso paulista, a importância da experiência da Escola-modelo que funcionava na Escola Normal. Tal experiência orientou não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele Estado, mas também, em pouco tempo, foram adotados por todo o país. (SCHENA; STENTZLER, 2010. p. 1).

Segundo Vicentino e Iugli (2009, p.39):

Pode-se dizer que se tratava muito mais de instituições nas quais eram estabelecidos os padrões do conhecimento pedagógico adequado do que efetivamente de lugares de formação do quadro de professores da República. Esses cursos funcionavam em número insuficiente para formar todos os professores necessários. Diante dessas limitações, a tentativa de garantir que todos os alunos tivessem ao menos professores minimamente preparados para lecionar resultou a transformação do Curso Primário Complementar em curso de formação de professores.

Após o curso de primeiras letras, pretendeu-se oferecer uma cultura geral e uma formação técnica. Segundo Filho (2001, p. 33):

¹⁸ Para detalhes da biografia do autor, consultar Trevisan (2007).

A brevidade do curso, o exíguo preparo dos alunos, por ocasião da matrícula inicial, nas escolas normais, e a inadequação dos processos de ensino, principalmente nas matérias de cunho técnico, têm impedido que essa preparação se tenha podido fazer de modo cabal. As matérias de cunho profissional, na maioria das escolas, têm-se limitado a duas ou três, enquanto as de ensino propedêutico, dadas de mistura com essas, têm sido 10 ou 12, absorvendo o tempo e as preocupações do estudante, que não as pode distinguir nem hierarquizar.

Nery (2009) afirmou que, nas escolas normais paulistas, emergiram autores que passaram a constituir o campo pedagógico:

Além de pensar a Escola Normal como espaço de produção e circulação de saberes, enquanto produção dos professores, ela também pode ser compreendida como lugar de constituição de uma cultura pedagógica, arquitetada num espaço cultural singular: a biblioteca escolar. As primeiras bibliotecas das Escolas Normais começam a se constituir, de fato, a partir 20 da ampliação das escolas de formação de professores em São Paulo, em 1911, momento em que passam a contar com recursos específicos para a aquisição de livros e de móveis. O estudo da organização de tais bibliotecas, voltadas para a formação do professor, traz à tona elementos constitutivos da formação cultural e pedagógica e do estabelecimento de práticas específicas, que permitem uma melhor compreensão do período em foco. (NERY, 2009, p.124).

A década de 1928 é marcada pela reorganização do curso de formação de professores, iniciativa de Fernando Azevedo que participou da reformulação da instrução pública no Distrito Federal em 1927.

De acordo com Carvalho (2000), houve dois modelos pedagógicos no Estado de São Paulo que influenciaram na formação de professores são discursos pedagógicos que circularam nas primeiras décadas de 1920. Segundo Carvalho (2000), esses modelos buscaram legitimar-se como saber pedagógico de tipo *novo, moderno, experimental e científico*, produzindo estratégias concorrentes de configuração do campo dos saberes representados como necessários à prática docente.

É com a reforma Sampaio Dória¹⁹, de 1920, que desencadeiam discussões, opondo-se duas posições que Carvalho (2000) afirmou terem reivindicado o estatuto de Pedagogia Moderna e Nova.

Em sua administração, Sampaio Dória teve uma passagem significativa para o desenvolvimento da educação em São Paulo, inaugurando uma série de práticas, instaurou uma nova atitude e criou novos serviços educacionais.

¹⁹ Foi Bacharel em Direito, jurista, professor de Psicologia, Pedagogia e educação Cívica com estudos sociais da Escola Normal secundária da capital.

E, para Fernando de Azevedo, a reforma de 1920 encerrou-se com a exoneração de Sampaio Dória, embora as bases ideológicas da reforma tenham permanecido até o final do governo Washington Luís.

Sampaio Dória tinha convicções republicanas e democrático-liberais; acreditava na democracia liberal e representativa, com o objetivo de elevar o nível de educação do povo brasileiro inicialmente com a alfabetização popular, agindo de forma progressiva. Para Sampaio Dória, iniciaria:

Primeiro, a educação elementar a todos; depois, a educação primária integral, aos dos centros populosos, e por fim, a educação secundária e superior aos das cidades de vida mais intensa. Só assim se terá preparado a pureza democrática, à prosperidade Econômica, a civilização geral. (ANTUNHA, 1976, p. 148).

Para Sampaio Dória, a educação deveria ser pública e obrigatória. O embate não era apenas contra o analfabetismo, mas o oferecimento de possibilidades profissionais para enriquecimento Industrial do país.

Segundo Antunha (1976, p. 151), algumas ideias de Sampaio Dória foram fundamentais e tiveram repercussões no campo pedagógico e refletiram na reforma de 1920, a saber:

- 1º - A educação popular é primeiro dever do Estado, embora os particulares deverão ter assegurada liberdade de promover-la;
- 2º - Torna-se necessário que, não apenas as unidades da Federação, mas também o governo Central contribua para educar o povo;
- 3º - A solução desse problema Nacional deverá partir de São Paulo, pois com os elementos que possuem está em condições de estabelecer o modelo a ser seguido pelos outros Estados;
- 4º - Torna-se indispensável tomar medidas urgentes para resolver esse problema de salvação nacional;
- 5º - A educação popular é a condição básica e a garantia (a) da prosperidade Econômica; (b) da grandeza militar; (c) da integridade nacional; (d) do respeito à liberdade individual;
- 6º - a educação do Povo, embora não seja privativa do Estado, mas dever supletivo da insuficiência particular, é a condição primeira da Democracia integral e pura. A democracia não vinga senão nos povos instruídos. A instrução é o gênio misterioso que conduz os povos a independência, a liberdade e a riqueza.

Com relação às medidas nacionalizadoras de alfabetização, houve modificações relacionadas à escola normal, administração do ensino e inspeção escolar. Escolas normais foram unificadas porque houve uma superprodução de professores e aumento da exigência na formação do magistério primário. 15 delegacias regionais de ensino foram criadas elevando a 35 o número de inspetores escolares, apesar de serem extintas durante

anos, retornaram e mantiveram-se. Os inspetores escolares ficaram incumbidos de orientar e supervisionar o ensino no Estado de São Paulo.

Nesse contexto, assumindo a condição de renovadores da Educação, colocaram-se no lugar daqueles que advogavam a favor da Pedagogia Tradicional, seus opositores, e dos quais encontraram forte resistência.

Com a República, o movimento no Estado de São Paulo foi de investimento na área da Educação para institucionalização de um modelo escolar Paulista com a ideia de modernização. Assim, a República ganharia espaço e visibilidade na federação, o investimento para realização do sistema modelar, força não só no Estado de São Paulo, mas em outros estados com iniciativas de remodelação.

Para Carvalho (2000), a institucionalização do modelo escolar Paulista entendida como a arte de ensinar, tinha por base uma pedagogia que se estruturou sob a opção pela visibilidade, entendeu-se que a arte era a imitação de modelos.

Na configuração da Escola Normal, tinha-se a Escola Modelo que era anexa, o material era importado e a arquitetura era por excelência representativa, por meio da sua localização, as escolas normais projetavam o exemplo e a influência que exercia sobre toda a sociedade e eram vistas como uma instituição nuclear que criava novos moldes de ensino.

Os normalistas aprenderam por meio da arte de ensinar, observando como as crianças eram ensinadas, instruídas. Esse modo de aprender era, segundo Carvalho (2000, p. 112),

[...] centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas, esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimentos de vigilância e orientação, acionados nos dispositivos de Inspeção Escolar, produziram a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar. Dispositivos de produção de visibilidade de práticas exemplares, demonstrações na Escola Modelo, Relatórios de Inspetores e Anuários do Ensino testemunham o intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução no processo de institucionalização do sistema escolar.

Esse modelo paulista foi exportado para outros estados da federação, correspondendo ao ensino seriado, classes homogêneas, classes reunidas em um mesmo prédio, com uma única direção em que os métodos pedagógicos modernos utilizados na escola modelo anexa traziam como objetivo a ideia de Progresso.

Com o modelo escolar Paulista, os outros estados mobilizaram uma rotina para que os responsáveis pela instrução pública tomassem a iniciativa de remodelação escolar, com isso, viagens de estudo e empréstimo de técnicos e especialistas tornaram-se rotina administrativa.

Na década de 1890, de acordo com os relatos de Gabriel Prestes, o ensino era intuitivo, marcado por uma Psicologia das faculdades mentais, uma Pedagogia moderna que viabilizaria à escola de massas o ensino simultâneo em classes numerosas. É de acordo com esse modelo que as escolas modelos se organizaram.

Perpassando por Carvalho (2000), é com essas características que se estabeleceu uma rotina escolar; o tempo foi organizado de acordo com o horário e a aprendizagem se estabeleceu a partir de um programa disciplinar de estudos e de um currículo. As classes, a partir da quantidade de alunos, adquiriram um perfil e um espaço adequado por meio de uma estrutura pensada com base na arquitetura dessas escolas.

Nessa perspectiva, foram-se desenvolvendo os objetivos para esse ensino modelar que, segundo Carvalho (2000), foram instruir e desenvolver as faculdades naturais da criança. “É assim que, no Relatório, uma engenharia minudente estrutura o dia-a-dia escolar, dosando os exercícios, segundo critérios de medida das faculdades mentais das crianças e compondo-os de maneira a se valer de sua natural atividade.” (CARVALHO, 2000, p. 113).

Arte de ensino configurada neste modelo de escola tinha como objetivo a observação das práticas de ensinar, extraindo os princípios e aplicando na prática. De acordo com Carvalho (2000), havia uma lógica de organização dos impressos, como exemplo as revistas que se estruturavam como caixas de utensílios que eram disponibilizados para uso dos Professores, revistas com um repertório de incertezas pedagógicas na organização do ingresso com uma caixa de utensílios para a promoção da atividade do aluno por meio do exercício.

A Arte de ensinar na Pedagogia Moderna ocorria por meio da prática, os normalistas aprendiam um exercício de competência; era a arte de saber fazer ensino e a aprendizagem tinha como suporte os objetos. Os normalistas eram ensinados de acordo com os modelos que eram importados, modelos que utilizavam os materiais como suporte, modelos com roteiros de lições, modelos presentes nas prescrições nos manuais de Pedagogia, modelos presentes nas práticas das escolas modelos.

A iniciativa de implantação de laboratório nas escolas normais promoveu o processo de mudança de concepção do método de ensino, a mudança para uma Pedagogia

Científica e a neutralização da Pedagogia como arte de ensinar foram o gatilho para a criação de estudos teóricos e práticos no campo da Pedagogia. As práticas de laboratório seriam o primeiro passo para construção da Pedagogia Científica. Com isso, mudaria o foco da Pedagogia como arte de ensinar, pois não se dissociava o método da prática.

De acordo com Carvalho (2000, p. 114):

Com toda a precaução que a matéria exige, é possível sustentar que a autonomização dos métodos que marca o solapamento dessa pedagogia como arte de ensinar deu-se em duas direções distintas, mas complementares: a de um progressivo didatismo; e a de uma hipervalorização das “ciências” da educação como fundamentos da prática docente. Nesse processo, o impresso pedagógico didatiza-se em uma proliferação de discursos sobre os métodos ou sobre os fundamentos da prática docente.

Nesse período, e com a Reforma de 1920 de Sampaio Dória, o método que ganhava força era o intuitivo, defendido por Dória em sua tese para o concurso da Escola Normal em 1914. A texto faz parte das estratégias republicanas de composição do sistema de educação pública do Estado de São Paulo, “demonstrando tratar-se de método fundado no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade.” (CARVALHO, 2010, p. 20).

O método intuitivo foi adotado na segunda metade do século XIX nas escolas europeias, americanas e brasileiras, foram influenciadores do método nos manuais didáticos e nos compêndios de pedagogia, os autores Pestalozzi e Froebel.

Esses autores publicaram um manual didático que teve como objetivo orientar a prática pedagógica de professores do Ensino Primário. Esse manual era como um direcionador da prática, um guia para que as ações fossem efetivadas e os passos foram descritos, metodicamente, com sequências de atividades a serem desenvolvidas.

Segundo Valdemarin (1998), outro manual didático teve como objetivo a implantação do método do ensino intuitivo no Brasil na década de 1880, foi um método didático concomitante com a renovação pedagógica que acontecia na Europa e nos Estados Unidos e seus efeitos chegaram ao Brasil. Norman Allison Calkins escreveu “Primeira Lição de Coisas”. Dentro das propostas do ideário Republicano estava presente o método “Lição de coisas” ou “método intuitivo”, disseminado por Sampaio Dória no Brasil.

Na Europa, o método intuitivo foi entendido como um instrumento pedagógico “capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, assim pontuada: formar os alunos com domínio insuficiente de leitura e de escrita e com noções de cálculo insatisfatórias

principalmente pelo fato de alicerçar aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão impor conteúdo sem exame e sem discussão.” (VALDEMARIN, 1998, p. 67). A preocupação não era com a compreensão, mas com a capacidade de repetição.

No exterior, a ineficiência dos métodos refletiu a economia com os altos índices de desemprego e a dificuldade de encontrar pessoas qualificadas para a indústria. Esse quadro refletiu a forma negativa no mercado.

O método intuitivo ou *Lições de coisas* se caracterizava como um método concreto que levaria à renovação esperada. A nova abordagem sugeria a utilização de materiais concretos no ensino, nesse sentido, os manuais surgiam para orientar a prática pedagógica.

Segundo os autores dos manuais, para o método em questão:

Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar, implica a adoção de uma descoberta genial creditada à Froebel, que consiste em fazer do ensino e da Educação na infância uma oportunidade para realização de atividades concretas similares àquelas da vida adulta aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir. (VALDEMARIN, 1998, p. 69).

No Brasil, o método intuitivo foi amplamente divulgado pelas publicações de Sampaio Dória. Para ele, a observação do fenômeno levaria à aprendizagem, a experiência prática levaria à aprendizagem, com isso, o ensino abstrato por meio da exposição e memorização de nomenclaturas não levaria os alunos à aprendizagem.

Os exemplos presentes nos escritos do autor explicam o conhecimento para desenvolver a inteligência a partir do contato com a natureza e o exercício das faculdades perceptivas. Nesse método, o professor dirige a atividade do educando; neste processo há uma substituição de ideias e inicia-se pelo ponto de partida que é a noção geral sobre o todo que se observa. Em seguida, devem-se fazer as considerações sobre as partes do objeto e à medida que essas considerações são feitas, as noções anteriores se substituem por noções mais claras, ficando as anteriores esquecidas. Ocorre, segundo Dória (1928), uma mudança por intuição, os alunos adquirem as ideias certas, os objetos devem ser estudados por partes porque iniciam o conhecimento e são as análises que os aperfeiçoam.

Trata-se de obter a percepção, cada vez mais clara, mais exata e mais completa, ou trata-se de obter uma generalidade, uma regra, uma inferência, a mudança da intuição,

ou mudança de estágio que nesse método é sempre regida por leis de análises que se compõe de considerações sobre as partes e os elementos do objeto, ocorrência ou fenômeno que se estuda.

Para Sampaio Dória (1928), o método é o caminho para o alcance dos fins, o caminho para que se alcancem os fins educativos necessita da cooperação do professor com a atividade do aluno. Essa cooperação se efetua ensinando e sugerindo atividades. A capacidade de ensino do professor para atingir os objetivos educacionais depende da sua conformidade com a capacidade humana de conhecer. Essa capacidade é exercida, de natureza, sem contato da inteligência, que aprende, como coisas a conhecer, isso é, mediante uma intuição. O método de ensino por sua vez é, na sua ausência, a intuição. Para o autor, a inteligência ocorre pela presença material, ou ilustrada, das coisas, ou por meio de imagens, que reproduzam impressões sensoriais. Nas crianças predomina a ação dos sentidos, a intuição, que lhe cabe, é a da apresentação material ou ilustrada, das realidades, e, à medida que, com a experiência, a atividade interna for crescendo, as realidades se podem apresentar por meio de imagens. De modo que, a intuição é, de começo, sensorial, e, depois, super sensorial. Segundo Dória (1928), os objetos do conhecimento são naturalmente reais, se encontram na natureza e, só depois, os alunos poderão decompor mentalmente e confrontar para obter generalidades, regras ou leis. A intuição tem que começar pelo todo, passando por todos os passos da análise, podendo denominar-se de intuição-analítica.

Com o método intuitivo, enraizava-se a ideia de que a prática docente estava no campo discursivo das prescrições metodológicas deduzidas de fundamentos científicos, modificando a ideia da Pedagogia como arte de ensinar. O professor desejado passa a ser aquele que ensina a partir das descobertas dos próprios alunos, possibilitando que eles ajam, observando e tendo experiência com o objeto do conhecimento; seria aquele professor que possibilitaria experiências concretas para os alunos e não aquele que expõe o conteúdo e exige a memorização, mas aquele que vivencia com os alunos o que se deseja ensinar para que haja a aprendizagem.

No final da década de 1920, a Pedagogia como arte de ensino demonstrou a continuação como método de ensino e a capacidade de pautar a escolaridade no Estado de São Paulo. Com isso, os impressos ganham nova estruturação, não mais com as práticas de formação docente e modelos pedagógicos. Com as novas ideias pedagógicas, circulando no país por meio dos impressos, relatórios, inquéritos, o que se tinha era a discussão para uma nova Pedagogia, intitulada como moderna, sobrepondo-se aos saberes

pedagógicos produzidos pela então Pedagogia como a arte de ensinar que se tornara tradicional.

2.3 Organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo e o currículo das Escolas Normais

A Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892 reformou a instrução pública do estado, dividindo o ensino em: Primário, Secundário e Superior. O Primário compreendendo dois cursos, um preliminar e outro complementar. O curso preliminar poderia acontecer em qualquer localidade que tivesse de 20 a 40 alunos com intenção de matrícula a partir dos 7 anos de idade, o curso preliminar era até os 12 anos, as escolas que tivessem mais de 30 alunos teriam um professor e um adjunto. Segundo Tanuri (2000, p.65):

Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais.

Já as escolas complementares foram instaladas nos municípios que se comprometeram a oferecer prédios e terrenos apropriados para o desenvolvimento das atividades, a contagem foi feita de acordo com número de escolas preliminares, para cada dez escola preliminares e seria instalada uma complementar.

Segue a relação²⁰ das dez Escolas Normais criadas no estado de São Paulo em ordem cronológica com ano de criação e transformação: (1846-1911) Escola Normal Secundária da Capital; (1897-1911) Escola normal Secundária de Itapetininga; (1897-1911) Escola Normal Primária de Piracicaba; (1903-1911) Escola Normal Primária de Guaratinguetá; (1902-1911) Escola Normal Primária de Campinas; (1910) Escola Normal Primária de Pirassununga; (1911) Escola Normal Primária de Botucatu; (1911) Escola Normal Secundária de São Carlos; (1912) Escola Normal Primária da Casa Branca e (1912) Escola Normal Primária do Brás.

²⁰ Relação encontrada na Poliantéia Comemorativa do Primeiro Centenário do Ensino Normal do Estado de São Paulo (1946), em Mascaro (1956) e na tese de Inoue (2015).

Segundo Mascaro (1956, p. 26), com a expansão das Escolas Normais no estado exigiu-se formação de um maior número de professores e essas escolas mantiveram-se estáveis até o ano de 1928. A partir de 1928:

[...] o Governo do estado, desejando combater, segundo dizia, crise de carência de professores e estando empenhado em imprimir um novo ritmo à criação de escolas primárias para atender aos reclamos da população, decidiu reformar o Ensino Normal, mediante duas medidas de suma gravidade: a) reduziu a um triênio a duração do curso de formação de professores, que já houvera sido de quatro e era então de cinco anos; e b) abriu as portas à participação do particular e do município na formação do professor primário. E, a partir do ano de 1928 inicia-se um processo de crescimento acelerado da rede de Escolas Normais Livres, só no ano de 1928, 13 escolas foram criadas. É possível afirmar que a Escola Normal ia se estabelecendo como lócus de formação e especialização dos professores. No ano de 1949 o Ministério da Educação procurou ampliar a rede de escolas normais com a construção de 45 novas escolas.

O currículo das primeiras Escolas Normais era bem simples, geralmente com um ou dois professores não ultrapassava os conteúdos do Ensino Primário. Com relação à formação pedagógica, havia uma disciplina denominada Pedagogia ou Métodos de Ensino, com caráter prescritivo.

Segundo Tanuri (2000, p. 65) “[...] a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras”, a falta de interesse pela profissão docente, falta de valorização da questão financeira, levou ao insucesso das primeiras Escolas Normais. As províncias que não tinham a formação para professores passaram a contratar por meio de exames e concursos, mas a escassez de profissionais qualificados levou a contratação de pessoal sem qualificação.

A partir de então, os presidentes das províncias e inspetores de Instrução pensaram nos Professores Adjuntos.

Segundo a autora, no país, em seus primeiros cinquenta anos de Escolas Normais, tivemos modelos de escolas malsucedidos e rudimentares.

De acordo com a Lei n. 2095, de 24 de dezembro de 1925, que modificou o decreto n. 3858, de 11 de junho de 1925, e que reformou instrução pública do Estado, regulamentou o ensino em geral: -é considerado público, o ensino ministrado nas escolas, cursos e estabelecimentos criados e mantidos pelo Estado, e privado, o ensino mantido nas escolas, cursos, estabelecimentos e institutos criados pelos municípios indivíduos e associações particulares e, também, ministrados no seio das famílias.

O ensino público organizava-se em: Primário, Complementar, Profissional e Superior. O Ensino Primário compreendia 4 anos de curso nos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas e reunidas, sendo obrigatório e gratuito para as crianças de 7 a 12 anos de idade. O Ensino Complementar compreendia dois anos de curso e era ministrado nas escolas complementares. O Ensino Secundário era ministrado nas escolas normais e compreendia um curso de 5 anos, enquanto os cursos nos ginásios do Estado compreendiam 6 anos. O Ensino Profissional, que se destinava a maiores de 12 anos, era ministrado em escolas profissionais mantidas pelo Estado e, um Ensino Superior, ministrado nas academias e faculdades superiores. O governo mantinha o Jardim de Infância anexo à Escola Normal. O primeiro jardim de infância foi pensado para a Escola Normal “Caetano de Campos”, da Praça da República, e os outros foram instalados de acordo com a necessidade. Criou escolas maternais e creches, junto às fábricas e os diretores ajudaram na sua instalação.

O Ensino Público Primário era ministrado nas escolas isoladas rurais diurnas; escolas isoladas urbanas diurnas; escolas reunidas diurnas, rurais ou urbanas; grupos escolares; escolas e cursos noturnos. Ainda, em escolas-modelo e escolas isoladas-modelo, anexas às escolas normais. Os grupos escolares eram instalados com no mínimo 300 crianças, a serem matriculadas dentro de uma área de 2 km, e as escolas reunidas eram instaladas como mínimo 120 crianças a serem matriculadas. O que se tinha, era de três a quatro classes nas escolas reunidas em que o professor dos professores acumulava a direção; nas escolas reunidas com 5, 6 ou 7 classes funcionavam em dois períodos e um dos professores acumulava a direção com uma gratificação maior. Nas escolas reunidas e nos grupos escolares, as classes eram formadas com 30 a 40 alunos.

De acordo com as instruções dos inspetores escolares de 12 de setembro de 1939, o registro de seus pedidos de ensino era feito por meio de um requerimento do diretor-geral do Departamento de Educação. Era necessário: documento de habilitação – diploma de normalista ou de comprovação de experiência, certidão de idade, de nacionalidade, atestado de boa conduta, emitido por autoridades policiais, laudo de saúde e fotografia.

Para os candidatos que não eram diplomados o que se tinha era um exame de habilitação em todas as antigas delegacias regionais de ensino. Os candidatos declaravam no requerimento de habilitação para o grau do ensino que desejavam ser habilitados: Pré-Primário, Primário Fundamental ou Primário Complementar e eram submetidos a exames escritos: de Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Ciências

Físicas e Naturais, Desenhos. Exame oral de Português era com aula prática de 20 minutos, com temas comuns a todos que era sorteado para cada turma, com antecedência de um dia. Numa lista de 20 temas organizados pela banca examinadora, constava de cada um a classe a matéria e o ponto correspondente do programa oficial de ensino para o Curso Primário

Antunha (1920) evidenciam-se as mudanças estruturais a partir da Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920 e do Decreto 3356 de 31 de maio de 1921. A lei n. 1750 definia o ensino público no estado de São Paulo, com relação à gratuidade e à obrigatoriedade, explicativa sobre o ensino particular, a inspeção escolar, inspeção médico escolar, e as escolas normais.

Sobre as escolas normais, ficou definido o número de aulas semanais em cada seção masculina ou feminina:

Figura 2 – Número de aulas nas escolas normais em 1920.

Para portuguez.....	8
Para latim (6) e literatura (3).....	9
Para francez.....	6
Para mathematica.....	6
Para physica e chimica.....	6
Para biologia vegetal e animal, bygiene e anatomia e physiologia humanas.....	6
Para geographia, cosmographia e chorographia do Brasil	5
Para historia do Brasil e geral.....	5
Para psychologia e pedagogia.....	7
Para pratica pedagogica.....	10
Para musica.....	8
Para desenho.....	8
Para gymnastica,.....	11

Fonte: Lei n. 1750 de 8 de dezembro de 1920.

Para a organização dos programas, ficou autorizado pelo governo a reorganização do período de aula e os programas da instrução pública. Instituiu-se autonomia máxima didática, compatível com a unidade de ensino. Também legislou como escolas primárias, as escolas profissionais, a faculdade de educação, a assistência escolar e sobre as disposições Gerais: salário dos Professores, substituição de professores, abertura de curso noturno, entre outras disposições.

Com decreto 3356, de 31 de Maio de 1921. ficou regulamentado o ensino no país. Para as escolas normais, no capítulo 2, definiu-se as cadeiras e os programas:

Artigo 246. - O curso das escolas normaes é de quatro annos.

Artigo 247. - O programa das escolas normaes comprehende as seguintes cadeiras:

1º Portuguez, com oito aulas por semana, em cada secção masculina e feminina;
 2º Latim (6) e Literatura (3);
 3º Francez (6);
 4º Mathematica (6);
 5º Psysica e chimica (6);
 6º Anatomia e Physiologia Humana; Biologia Vegetal e Animal; Hygiene (6);
 7º Cosmografia, Geografia Geral, Chorographia do Brasil (5);
 8º Historia do Brasil e Geral (5);
 9º Psychologia e Pedagogia (7);
 10º Medologia didactica (Pratica Pedagogica) (10).

No primeiro ano os alunos da Escola Normal tinham 24 aulas por semana, no segundo ano, 24 aulas por semana, sendo duas de Prática Pedagógica, no terceiro ano, 24 aulas por semana, sendo 03 de Prática Pedagógica, e no quarto ano, 23 aulas por semana, com uma cadeira intitulada Didática, considerada como Regência de Classe, com 05 aulas por semana, e uma cadeira intitulada Pedagogia, com 4 aulas por semana.

De acordo com o decreto, “**Artigo 251.** - As aulas de didáctica (...) são realizadas na Escola Normal da Capital.”

Os programas das cadeiras das escolas normais eram organizados pelos professores, seguindo as bases do capítulo 3, do Decreto 3356, nos artigos 255 e 256:

Capitulo III

DO ESPIRITO E ORIENTAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS NORMAES

Artigo 255. O ensino nas escolas normaes deve ser feito, tanto quanto possivel, pelo apprendizado activo e individual do educando, e além do fim de applicação utilitaria de cada cadeira ou aula, deve procurar desenvolver o espirito do alumno, dando-lhe iniciativa intellectual e faculdade critica.

Artigo 256. - A educação cívica será ministrada aos alunos sob a forma de um exercício único, fazendo-se, por um só grau, por meio de exercícios representativos, do ensino sobre as nossas instituições.

A preocupação na década de 1920 era com o analfabetismo. Com a lei n. 1751, decreto 3356, foram introduzidas algumas medidas para extinção do analfabetismo, dentre as quais: modificação na Educação Básica, redução do Ensino Primário para 2 anos e criação do Ensino Médio de 2 anos de duração, obrigatoriedade da frequência escolar primária para crianças de 9 e 10 anos de idade, taxaço do Curso Médio, unificação das escolas isoladas para o modelo de 2 anos, reorganização dos Professores alfabetizadores, organização das escolas isoladas, isenção aos pobres das caixas em todos os graus de ensino, crianças de 7 e 8 anos deixaram de ser obrigados a frequência escolar e a criação de duas mil escolas isoladas.

Segundo Antunha (1920), nem todas as medidas apontadas se efetivariam como proposto, porque a criação de novas escolas dependeria da liberação do tesouro estadual para novos gastos com instrução pública e a economia era um dos fatores decisivos para as mudanças.

Segundo Tanuri (2000), os estados se organizaram de forma independente seguindo as ideias dos seus reformadores e dos seus sistemas.

Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros.

Com a reforma, o que se pretendia era "[...] a reorganização do sistema público de ensino para a distribuição equitativa dos benefícios da educação a todas as crianças paulistas." (ANTUNHA, p. 164, 1920). Diante da realidade do ensino paulista e de acordo como a liberação dos recursos financeiros para área da Educação, não foi possível a criação de unidades escolares em número suficiente para todas as crianças. Com as alterações na reforma, as crianças passaram a ser escolarizadas, gradativamente, garantindo o que previa a Constituição, que determinou que crianças entre 7 e 12 anos de idade deveriam realizar o Ensino Primário. Apesar das alterações, o que se tinha era: por um lado não conseguiria manter crianças de 7 a 12 anos ao mesmo tempo na escola, prejudicando a metade, porque elas não passariam pelo Curso Elementar. Porém, a maioria frequentava os dois primeiros anos primários e o terceiro e quarto anos recebiam poucos alunos, considerados privilegiados. Então, como afirmou Antunha (1920, p. 164), "[...] mesmo nos grupos escolares a maioria das crianças recebiam no máximo educação correspondente a dois anos de idade."

Segundo Tanuri (2000), neste período, no curso de formação de professores:

Com a unificação, já em 1920 o Estado passou a contar com dez escolas normais públicas, o que foi de fundamental importância para satisfazer às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época. Evidenciava-se assim a tendência de progressiva elevação do nível do curso normal dentro da estrutura vertical do sistema de ensino. Dentro dessa tendência situam-se, além da unificação, o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos complementares como

intermediários entre o primário e o normal, em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920.

2.4 Os Programas da Escola Normal

A Lei n. 2095, de 24 de dezembro de 1925, aprovou, com modificações, o Decreto n. 3858, de 11 de junho de 1925, da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Esse regulamento foi escrito e publicado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, publicado nas oficinas do Diário Oficial de São Paulo no ano de 1926.

Na página 92, no título XV, que dispõe sobre as escolas normais - "Da natureza e fins" das escolas normais, o Artigo n. 340 trata sobre a formação de professores e prescreve que, para formar professores de cursos preliminares e complementares, haveria no Estado de São Paulo, além da Escola Normal "Caetano de Campos", da Praça da República, mas outras escolas normais iguais entre si. O artigo 341 orientava que, enquanto as escolas normais não comportarem a sessão masculina separada, funcionaram as escolas normais com classes mistas, exceto a dobrar, que seria feminina. Em seu parágrafo único, a prescrição era a de que, as escolas normais que não estiverem matriculados 100 alunos pelo menos, serão gradativamente, por anos, substituídas por escolas profissionais mistas ou de um sexo apenas. No Capítulo 2, sobre as cadeiras cursos e programas, o Artigo n. 342 dispunha que o curso das escolas normais era de 5 anos. O Artigo n. 343 dispunha sobre as cadeiras da Escola Normal "Caetano de Campos", da Praça da República: Primeira: Português e Caligrafia; Segunda: Português, Literatura História da Língua; Terceira: Latim; Quarta: Francês; Quinta: Inglês; Sexta: Geografia Geral, Cosmografia, Geografia da América e, principalmente, do Brasil; 7º: História da Civilização; 8º História da América, especialmente do Brasil, e noções de Direito Usual; Nona: Matemática; Décima: Matemática; 11ª: Física e Química; 12ª: Anatomia e Fisiologia Humanas, Biologia, Higiene e Noções de Puericultura; 13ª: Psicologia e Pedagogia; 14ª Didática.

O artigo n. 344 dispunha sobre as aulas: Desenho, na seção feminina; Desenho na sessão masculina; Música; Trabalhos Manuais, na seção feminina; Trabalhos Manuais, na sessão masculina; Ginástica, na seção Feminina; Ginástica na sessão masculina. O parágrafo primeiro explicava que seriam conservados os professores efetivos nas suas cadeiras, mesmo se houvesse mudança. No parágrafo segundo, prescrevia-se que, para as cadeiras da Escola Normal do Brás, o governo poderia designar as professoras em disponibilidade da respectiva matéria, adidas ao estabelecimento. O parágrafo terceiro

dispunha que as escolas normais que funcionassem como classes mistas, bem como na escola do Brás, o quadro das cadeiras e aulas sofreria as seguintes alterações, enquanto funcionassem: Cadeiras: Primeira: Português e Caligrafia; 2ª: Português, Literatura, História da Língua Latim; 3ª: Francês e Inglês; 4ª: de Geografia Geral, Cosmografia, Geografia da América e, especialmente, do Brasil; Quinta: História da Civilização, História da América, especialmente, do Brasil e noções de Direito Usual; Sexta: Matemática; 7º: Física e Química; 8º: Anatomia e Fisiologia Humana, Biologia, Higiene e Noções de Puericultura; Nona: e Psicologia e Pedagogia; Décima: Didática. Aulas: Primeira: Desenho; 2ª: Música; 3ª: Trabalhos Manuais para cada sessão; Quarta: Ginástica para cada seção. O parágrafo 4º dispunha que os programas básicos das escolas normais seriam aprovados pelo Secretário do Interior. No Artigo n. 345 dispunha que o número de aulas semanais das diferentes matérias, distribuídas pelos 5 anos da escola das escolas normais.

Essa distribuição de matérias e número de aulas entrou em vigor a partir do ano letivo de 1927. Na Escola Normal “Caetano de Campos”, da Praça da República, as aulas de Português do terceiro ano foram ministradas pelo professor da segunda cadeira e, nas outras, pelo professor da primeira cadeira. O artigo 346 dispunha que cada escola normal teria um orfeão escolar formado por todos os alunos e regido pelo professor de Música. Segundo esse artigo, o orfeão escolar tinha por fim a divulgação da Música Nacional, cultivar o sentimento patriótico e despertar o gosto estético. A música era escolhida de produções de autores nacionais, exceto os hinos de outras nações e as não escolares não seriam permitidas, assim como as letras em outros idiomas, a não ser o Nacional, e o artigo 347 dispunha que os alunos do 1º ao 5º ano das escolas normais ficariam sujeitos às aulas de orfeão, para passar de um ano para o outro.

No Boletim n. 17, da Secretaria da Educação e da Saúde Pública da Directoria do Ensino, foi publicado os Programmas das Escolas Normaes - Organizados por uma Comissão de Professores e Revistos pela Directoria do Ensino, no ano de 1938 em São Paulo. A Directoria do Ensino era composta pelo Director de Ensino, Antonio de Almeida Junior, Director da Secretaria - vago; Chefes de Serviço, Luiz de Gonzaga de Camargo Fleury, Eusebio de Paula Marcondes, Luiz Galhanone, Franciso Jarussi, Luiz da Motta Mercier e Fabiano Lozano.

A implementação dos Programmas das Escolas Normaes em Santa Cruz do Rio Pardo ficou a cargo do Delegado Regional Salvador Ovidio de Arruda.

De acordo com os programas das escolas normais de 1938, o curso profissional das 9 escolas normais oficiais e das 40 escolas normais livres fiscalizadas reservou-se ao estado o direito de fixar as linhas mestras da orientação e do programa de trabalho, tanto para estabelecer o conteúdo mínimo do seu curso, quanto ao referente, a unidade de Formação Espiritual do seu professorado.²¹

Segundo o programa, na organização escolar Paulista, a formação técnica do professor primário assentava-se sobre a base do curso secundário Nacional, de 5 anos. Segundo programa de 1938, a base do curso secundário Nacional era insegura porque exigia conseqüentemente contínuo revigoração, através de revisões de estudos complementares.

Nesse momento, a ênfase recaiu sobre a língua Pátria por reconhecer que a Escola Técnica precisaria retomar pela importância e a dificuldade com que vinha do Curso Secundário. Os docentes deveriam procurar corrigir e aprimorar a linguagem dos futuros mestres, lembrando-se de que a palavra falada era o principal instrumento de ação do professor.

O programa salientava que, não deveria se perder de vista que o curso era técnico, visando formar técnicos do Ensino Primário. Fazia-se à custa de qualidades inatas, de cultura geral e de Formação técnica. A formação se daria pela observação de bons modelos e pelo treino pessoal, pelo estudo de noções teóricas diversas, organizadas e sistematizadas em vista do fim comum. Afirmava que qualquer professor que não conseguisse manter essa chama caminhar para a extinção.

Segundo o programa, as escolas normais representavam espírito vanguardista do ensino primário no Brasil, nelas que mediam as práticas e as ideias novas que pouco a pouco se infiltraram no aparelho geral da educação popular. É nas escolas normais que se faziam as pesquisas, apuravam-se as observações, vivia-se e melhorava as experiências geradoras de novas diretrizes. As escolas normais que não se encaixassem nesses requisitos, não estaria cumprindo seu dever.

Era função da Escola Normal não só a parte pedagógica, mas a função social dentro e fora da sala de aula, o aluno mestre deveria ser orientado a conhecer. As instituições auxiliares da escola e dos seus trabalhos de assistência, as visitas domiciliares e a prática de atividade socialmente úteis, como os cursos populares, a colaboração dos trabalhos de profilaxia, a realização de festas educativas nas escolas rurais.

²¹ Formação Espiritual como diretrizes moralizantes para a prática.

O professor precisaria possuir não só autoridade da posição oficial, era indispensável, entre outros requisitos, a boa apresentação social, as boas maneiras, portanto, a arte de conversar diretamente com professor que, no meio em que atuar, se eu saberia manter-se em linha Impecável de Conduta, já possuía alguns pontos. Era dever da Escola Normal direcionar ao caminho do exemplo e do ensino.

As escolas normais e as autoridades administrativas não deveriam estar longe uma das outras, assim como as autoridades administrativas devem estar sempre à disposição da Escola Normal, para prestar-lhe auxílio, assim também a Escola Normal deveria colaborar com as autoridades do ensino, em suas iniciativas.

As escolas normais eram em suas cidades, um centro de auxílio à população local, por suas festas, pelas conferências dos seus professores, por suas associações, por sua biblioteca aberta a todos, deveria dar o que estivesse ao seu alcance, um favor do desenvolvimento cultural da localidade.

Segundo as pesquisas, no município em que funcionava o Instituto, todos os professores tinham materiais para observação e para estudo de questões sobre educação, sobre sociologia, sobre higiene e sobre estatística. Esses materiais contribuiriam para um melhor conhecimento do país e para a solução adequada dos seus problemas, de acordo com programa.

Os programas ainda indicavam que os professores, nas escolas normais, organizassem um serviço pelo qual acompanhassem a Vida Prática dos alunos egressos e deveriam manter com eles correspondência periódica, estabelecendo-se dupla corrente de serviços: da escola, orientando Professor novato em suas dificuldades e trazendo ou informado dos Progressos técnicos; do professor, apresentando a escola, como material de trabalho, os problemas concretos da vida profissional.

Em Santa Cruz do Rio Pardo, a implementação dos “Programas das Escolas Normas” ficou a cargo do Delegado Regional Salvador Ovidio de Arruda. Nesta tese pretendia-se verificar se era algo passível de ser compreendido a partir da documentação da Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira, tais fontes não foram encontradas no acervo da escola, por isso, não foi possível até o momento apresentar tais informações para análise.

2.5 O Programa do Curso Primário

O programa do curso preliminar do Ensino Primário na década de 1920 compreendia: leitura e conhecimento dos preceitos de linguagem, exercícios de

linguagem escrita, caligrafia, desenho e geometria prática, com as noções necessárias para suas aplicações comuns, cálculo aritmético sobre inteiros e frações ordinárias e decimais, sistema métrico, proporções, regra de três e suas aplicações práticas. Ainda, compreendia noções de Cosmografia e de Geografia Geral, de Ciências Físicas e Naturais, em suas mais simples aplicações à higiene, à lavoura e às indústrias, Geografia do Brasil e do Estado de São Paulo, História do Brasil e comentários sobre a vida de seus grandes homens, breves noções sobre a Constituição Federal e a Estadual; canto e solfejo, Educação Moral, exercícios ginásticos e trabalhos manuais adaptados à idade e ao sexo.

Nos cursos noturnos, o ensino ficava limitado a leitura, linguagem oral e escrita, cálculo, Geografia e História do Brasil, e Desenho para as indústrias. Os cursos noturnos eram instalados a partir da verificação da existência de 30 a 40 alunos considerados analfabetos e maiores de 12 anos, em que um professor ficaria responsável.

Na década de 1930, João Toledo²² publicou a 2ª edição do livro “Didáctica (nas escolas primárias)”, com o objetivo de discutir o “Novo Rumo Didático”. O autor retoma que o *como ensinar* era um velho problema que a Didática vinha procurando resolver e que, ao longo do tempo, vinha se transformando em outro problema, o de *como educar*.

Para o autor:

O intuito que os formulou foi o mesmo - a preparação para a vida. Mas, as atitudes do homem, em face de outros homens, sofreram modificações impostas por exigências materiais e sociais, criadas pela cultura crescente e por embates de interesses contrários. A conformidade dessas atitudes com as novas condições que regem a existência em comum, mudou a essência da preparação reclamada, e, daí, a nova forma de expôr o problema e o novo processo que o encaminha à solução. (TOLEDO, 1930 p. 9).

É possível afirmar que o movimento de embate do *como ensinar* e do *como educar* está presente, tanto na formação inicial das crianças, de acordo com Toledo (1930) e, nos programas das Escolas Normais, ao mencionarem o professor como uma figura que deve ser exemplar que direcionará a vida acadêmica e pessoal dos futuros alunos. O que se mostra é a mudança do olhar sobre a escola, fato que se deu pela mudança da sociedade, direcionando a educação, não apenas para as questões acadêmicas, mas também para as condutas sociais. De acordo com Toledo (1930), houve a transição da escola que ensinava, para a escola que educa e que os processos (teorias e práticas) para o ensino buscavam um equilíbrio para alcançar o ideal.

²² Inspetor Geral do Ensino no Estado de São Paulo.

Para Toledo (1930), dois conceitos caracterizam a escola tradicional: assimilação de um programa e a transmissão do conhecimento pelo mestre. “Séries de noções, relativas a coisas e fenômenos, eram tabulados em ordem lógica e comunicados as crianças, como conteúdo de uma educação conveniente.” (p.10).

Segundo o autor, as crianças deveriam ficar sentadas e bem quietinhas, olhando para o professor, escutando o que seria ministrado pelo mestre, observando o que ele mostrasse; o aluno deveria escutar e ver e o esforço seria do professor para preparar as noções ou as lições que ofereceria para desenvolver a inteligência dos alunos; cabia aos mestres dar matéria e explicar muito bem por repetição. Os professores sentiam a falta de preparação técnica, ausência de finalidade educativa segura e bem definida (p. 11). Acreditava-se que o erro era fruto da ignorância e esperava-se que novos educadores a extinguisse, sem que os princípios fossem deixados no esquecimento, princípios considerados como verdades.

Nota-se que a ênfase e a defesa da repetição estão alinhadas às orientações aos professores, a uma certa obediência intelectual. Ao mesmo tempo que se torna um paradoxo porque os professores pediam por finalidade educativa e preparação.

A escola educativa caracterizava-se, de acordo com Toledo (1930), por dois conceitos fundamentais: o de criança como centro das preocupações educativas e de que é o próprio aluno quem realiza o seu aprendizado, diferindo-se da escola tradicional, em que o mestre era o centro do processo.

Para Toledo (1930, p. 12), de acordo com a escola educativa:

[...] atividade escolar tem, como instrumentos, leitura, escripta, o cálculo, as noções communs, gymnástica, o desenho, o canto, o exemplo do professor, que ensina o educando a viver com os outros; a trabalhar com elles, para si e para elles; a sentir e a gozar o bello; a promover e conservar a saúde e o equilibrio das idéas e dos Sentimentos. Estas são as ambições de educação: para attingí-las, as matérias de estudos são meros instrumentos e só como tal devem ser encarados. As melhoras todas, que as crianças possam alcançar, centraliza aos cuidados do mestre e não as qualidades de um programma determinado, como outrora acontecia.

De acordo com o autor, é possível afirmar que, as mudanças ocorridas na escola tradicional se direcionavam para a valorização da atividade do educando e não para memorização dos conteúdos contidos nos programas de ensino. Nessa perspectiva, o aluno deveria esforçar-se, pensando, para chegar às conclusões e aplicá-las às exigências da vida. O aluno não recebia passivamente os conhecimentos comunicados pelo professor

e, a partir das sugestões, elaborava os conhecimentos “observando, comparando, concluindo” (TOLEDO, 1930, p.12). Ao professor cabia estimular a iniciativa, reduzir as dificuldades, orientar e guiar as tentativas e animar com seu entusiasmo e com a sua dedicação. “Assim, ele não ensina: ampara e auxilia os que aprendem.” (TOLEDO, 1930, p.13).

Para o autor, o período de transição que considerou como problemática o “como educar” e não mais o “como ensinar” iniciou-se a partir da reforma Caetano de Campos de 1891. Nesse período histórico, considerado como de transição política educacional, acreditava-se que era a criança que estava no centro do “como educar” e não o conteúdo e o currículo; considerava-se que o conteúdo do currículo escolar era instrumento para promover a formação física, intelectual e moral do educando e que o aluno deveria estar no centro da atividade e não o mestre, desenvolvendo assim o ato educativo.

Essas ideias pedagógicas eram consideradas como conceitos reformadores que revolucionaram a Didática. Para o autor, essa transição aconteceria de forma rápida, os professores receberiam amparo técnico e aos que estavam em sala de aula poderiam consultar as publicações oficiais (instruções, revistas, livros), as orientações dos inspetores de ensino e dos que ocupavam cadeiras de Pedagogia e de Didática das escolas normais.

Segundo a propaganda da Escola Nova, teria que demonstrar ao professorado os verdadeiros fundamentos da Educação, indicando as necessidades materiais e sociais do meio em que as crianças viviam bem como as possibilidades que as elas têm de se educar melhorar a si mesmas e de melhorar as condições do seu meio. Para o autor, professores deveriam estimular com ânimo e com coragem para romper com o passado, fazendo com que os educandos se esforçassem para alcançar tais melhoras.

Segundo o autor, o pensamento das famílias dificultava e atrasava a prática da escola, pois, para os pais, a escola teria que cumprir o objetivo de ensinar. Também, o que se pretendia era a transformação e a cooperação entre a escola e a família.

As escolas normais foram crescendo no interior dos Estados, possuíam uma estrutura grandiosa e, ao longo do tempo, aumentou o número de matrícula, em algumas escolas, superlotando a sala de aula e dificultando, assim, o trabalho que a Escola Nova propusera. Nesse momento, há a diminuição da disciplina rígida, os professores tentavam passar confiança e respeito, estimulando a iniciativa dos alunos para discussão.

Nas escolas normais, os programas de ensino tinham uma função determinada e deveriam funcionar como uma locomotiva, a máquina da escola, e a flexibilidade dos

programas fez com que a ideia de um padrão rígido não se efetivasse e os programas iam se tornando orientadores da prática sem muito rigor. Para algumas instâncias, tal flexibilidade colaborava para que os programas não fossem seguidos como deveria e prejudicava os alunos:

a) as classes numerosas progredem mais lentamente que as menores; o auxílio do mestre, distribuído por muitos alunos, diminui as oportunidades de se aproximar ele de cada um, e reduz, com prejuízo de todos, o tempo dessa aproximação. b) em alguns lugares, as crianças vão mais cedo para escola; é, quanto mais novinhas, menos matéria se lhes dá. Mas se concretiza o ensino mais devagar se caminha. c) levam as crianças para escola maior ou menor base aperceptiva, de acordo com estado cultural do meio. Quanto melhor essa base, mais rápido e mais fácil a educação; quanto mais eficiente, tanto mais ronceira e difícil ela se faz. d) a proximidade dos Campos de observação e o material apropriado a concretização das divisões são recursos valiosos que abreviam e facilitam o aprendizado. (TOLEDO, p. 17, 1930).

Para o autor, o mestre teria que ter o poder de suscitar o interesse das crianças pela lição. Se o professor se empenhasse, haveria empenho das crianças para observar e acompanhar as explicações. O professor deveria estar entusiasmado, deixando o ensino mais agradável; deveria ter uma cultura geral que fornecesse recursos para esclarecimento dos fatos que estariam em observação, recursos mais difíceis para explicação dos problemas mais elaborados.

É possível perceber que os programas do Ensino Primário, de acordo com Toledo (1930), propõem eixos regulamentares que norteiam os assuntos. Os professores poderiam ampliar ou abreviar, de acordo com a necessidade, suprimindo ou acrescentando atividades, assuntos, tópicos mantendo a ligação entre os conteúdos propostos e o centro de interesse do programa, que deveria ser respeitado. Os programas representavam o roteiro para o professor, seria o ponto de partida e o objetivo a ser alcançado, e, ao mesmo tempo, deveriam ser seguidos de forma rigorosa.

Segundo Toledo (1930), a problemática sobre "o que ensinar" ocasionou graves perigos didáticos, o inchaço de conteúdos considerados indispensáveis aos alunos fez com que privilegiassem os conteúdos em detrimento da capacidade assimiladora dos alunos, considerando o curto espaço de tempo. Conteúdos como: higiene, transporte, agricultura, radiologia, nacionalismo entre outros, foram tomando os programas ensino primário.

Com isso, o que teve foi à fragmentação do ensino, a preocupação era em ensinar as noções mais úteis ao indivíduo, em contrapartida, não se tinha atenção às atividades físicas e às atitudes morais.

Um dos objetivos da reforma do programa para a transição da escola tradicional para a escola nova preocupou-se com “o que” e “como” os alunos aprendiam e não somente como esses conteúdos eram ensinados pelos professores. De acordo com Toledo (1930), isso desenvolveria aptidões nos alunos, fazendo com que se desenvolvessem em um ambiente natural em contato com as coisas e com a sociedade. O objetivo era de nivelar o ensino para que ricos e pobres tivessem acesso aos conceitos relativos ao trabalho e ao seu produto.

As escolas (instaladas em grandes prédios com espaço) tinham que ter de acordo com o programa: atividade sensorial e física, exame de visão, exames de audição, treino de sociabilidade, boas ações, atividade cognoscente.

Os professores davam as aulas de noções comuns e outras matérias de ensino como Geografia, na mesma sala, as dificuldades de ter um espaço adequado para ministrar algumas aulas fazia com que o professor buscasse alternativas para cumprir com os processos de ensino e as normas recomendadas nos programas.

Toledo (1930) explícita que cada matéria de ensino tem o seu método e seus processos a serem estudados pelos professores, o autor explica esses métodos na sessão de "Didáctica Especial", e explica também sobre as normas gerais que eram comuns a todo o currículo, as etapas do método indutivo e dedutivo, a observação, a comparação, abstração e a generalização para deduzir.

Segundo Faria filho (2011), as discussões em torno dos métodos de ensino focavam a organização da classe, e o papel do professor com relação aos processos de aprendizagem dos alunos "o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno". (p. 143).

Levando os debates ao método intuitivo que enfatizada os ritmos de aprendizagem dos alunos:

O assim chamado "método intuitivo" deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam a intuição, a observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma como foram apropriadas e divulgadas por Pestalozzi, os Defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos Sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar. (FARIA FILHO, 2011, P. 143).

O raciocínio partiu da ideia geral memorizada, poderia ser uma máxima, uma regra, um princípio ou uma lei, o professor verificaria se a ação do aluno era mecânica ou

se ele agia de forma pensante. Este modo de pensar partir de uma ideia geral para chegar ao conhecimento particular.

Para Toledo (1930), se o ensino fosse de forma narrada e descritiva visaria apenas a intuição e raramente o raciocínio, de acordo com o autor:

Para ensinar, o professor 1º) expõe, 2º) argúe, 3º) expõe e, em seguida, argúe. O primeiro processo, de simples exposição, está condenado na escola primária e na secundária, e banido já da primeira. Tolerável em alguns cursos superiores, vae elle perdendo terreno, dia a dia, nos de medicina e engenharia. O segundo impõe-se pelas suas virtudes educativas: - força a criança a pensar, e, pensando, ella chega às conclusões procuradas pela lição. O esforço do mestre é posto no sentido de provocar a observação; de força-lá de novo, quando os pormenores procurados não forem bem percebidos; de encaminhar a comparação e auxiliar o encontro da Fórmula verbal que melhor exprime a generalização. Nos casos de deducção, elle procura avisar a memória das imagens e dos conceitos adquiridos; insiste na integralização do objecto de exame no círculo de conhecimentos já formados e faz que a criança verifique a justeza do resultado ao qual chegou.

Em "Didáctica Especial", Toledo (1930) explica sobre cada matéria de ensino e como ser trabalhada com os alunos. Com a rubrica "Noções communs" os professores deveriam trabalhar todos os ramos da ciência: Zoologia, Botânica, Física, Química, Higiene e Moral, associando a vida das crianças as condições do seu meio, explicando as relações que objetivam a vida do homem.

Na rubrica da linguagem, segundo o autor:

[...] a linguagem do professor é mais rica de todas as escolas, como as crianças tiram a sua: - Todos os que realmente aprenderam realizam muito mais pela imitação do que por qualquer outro meio. Dahi os ajustes de quem fala para os pequeninos, e que podem ser assim sintetizados: - a) falar pouco, b) falar baixo, c) articular bem as palavras, d) usar a linguagem simples, mas correta e apropriada à lição. (TOLEDO, 1930, p.137).

Na rubrica Cálculo, [...] as operações fundamentais devem ser apreendidas em processos de resolução de problemas. De facto é o que pensamos. "Entanto, não é possível fugir em absoluto as explicações de aspecto teórico e às vezes ao cálculo formal." (TOLEDO, 1930, p. 195).

Na rubrica Geographia:

1.º) O ensino de geographia a crianças orienta-se por princípios geraes, cuja estensão deve ser definida. (...) consideremos, em primeiro lugar,

que os alumnos devem ser conduzidos do conhecido para o meio conhecido e deste para o desconhecido. 2º) Um outro princípio - do próximo para o remoto - tem applicação muito limitada o ensino da geographia. Deveríamos considerar próximo o que está do domínio da observação directa e immediata da criança, e remoto o mais que ella não vê e que é quasi tudo. Entanto, é preciso estabelecer uma graduação entre estes dois pontos: entre o que se vê todos os dias e o que não se vê, ficam coisas que podem ser vistas com maior ou menor facilidade. Dahi o recommendar-se o início do estudo pelo logar da escola, depois passar-se ao município, e em seguida, ao estado. 3º) Com relação as lições, observamos que o ensino é quantitativo, Isto é, as noções referentes a um mesmo objecto, superficiaes em começo, vão recebendo, no correr do curso, explanações complementares, de modo que o conhecimento avança, aprofundando-se estendendo-se, a medida que crescem as possibilidades a perceptivos do alumno. Toma assim uma feição progressiva. 4º) Nunca se percam de vista ao professor a estensão da matéria ensinar e o tempo consagrado ao seu ensino. Da conjugação desses dois factores resulta a medida exacta que a disciplina pode ter, para que sejam estudados, de modo uniforme e com igual amplitude, todos os pontos enfeixados pelo programma. Seria êrro insistir demoradamente sobre alguns aspectos da matéria e passar por outros com pressa de chegar ao fim, ou ainda relegar ao esquecimento outros reputados de menor valia. (TOLEDO, 1930, p. 195).

Na rubrica História:

O processo tradicional de treinamento mental, desviado para uma diretriz proposta sofre profunda reconstrucção. Desapparecem descrições massudas de guerras, as fiadas de nomes em significativos e de datas precisas; pois a róta indicada foge ao conhecimento puro e simples de um episódio histórico que, para as legitimas ambições da escola, não tem valor apreciavel, porque não exerce influencia sobre o educando e não modifica, por isso, as suas predisposições. Dos nomes de logares e de pêssoas que entram em sua trama, só retém o do theatro da acção e o da figura principal, para individualizar o facto e facilitar sua objectivação; das datas, uma apenas solicita, indicativa do anno, para localizar no tempo os acontecimentos e esboçar a lei de causalidade dos mesmos, o que permite apreciá-los no ambiente próprio de cada época. Sem dispensar a memória, dá-lhe encargo mais suave, mais proveitoso e muito agradavel. (TOLEDO, 1930, p. 196).

Na rubrica Exercícios Physicos:

Para facilitar o trabalho, deve o professor ter em vista um eschema modelo que servirá de padrão aos planos de todas as aulas. Guiando-se por elle, os exercícios são dados, quanto possível, na mesma ordem. A lição começa sempre por exercícios faceis (exercícios iniciaes), continua com exercícios de esforço crescente (exercícios principaes), e termina por um ou mais exercícios calmantes (exercícios finaes). (TOLEDO, 1930, p.198).

Na rubrica Desenho:

[...] Examinando as funções didáticas do desenho, interessa-nos pesquisar até onde e como ellas actuam sobre o desenvolvimento e a organização da intelligencia. É a elucidação dos conceitos elementares, formadores da cultura básica ministrada na escola do povo, o que, principalmente, determina o nosso empenho. (TOLEDO, 1930, p. 306).

Para Toledo (1930), o “Governo da classe” é muito importante porque o bom comportamento é parte magna e resultantes do treinamento ao qual a escola sujeita a capacidade complexa de sentir, de querer e de pensar. Para garantir o governo da classe, o professor deve conservar os alunos sempre ocupados, interessar-se pela escola e por tudo o que fizer, criar um ambiente de simpatia e de confiança no meio escolar, fazer da escola um centro alegre e bonito, onde todos se sintam bem. Seguem alguns conselhos práticos para os que iniciavam a carreira:

- a) Falar pouco em classe e em voz média, quasi baixa, é condição essencial de disciplina. Não gritar, jamais gritar, por motivo algum. Os gritos são damnosos, e mais damnosos nas repreensões.
- b) Não infantilizar demasiado a linguagem e os gestos: o ridículo em face de crianças, e especialmente em face de alumnos, é perigoso; elle póde acarretar, senão a pêrda, ao menos, diminuição consideravel do prestígio da mestra.
- c) Conservar-se, quanto possível de pé; só assentar-se por exepção; andar lentamente entre as carteiras, para previnir, por uma vigilancia activa, faltas possiveis; evitar assim um êrro para não ter que o corrigir ou castigar.
- d) Ser assídua, só faltar ás aulas por necessidade absoluta. Ser pontual, nunca chegar tarde. Não se retirar da classe senão por instantes e, retirando-se, não deixar crianças encarregadas da fiscalização.
- e) Dar mais exemplos, muito mais, do que conselhos: aquelles penetram pelos olhos, vibram dentro d’alma e ahi ficam para sempre; estes entram pelos ouvidos, soam quasi no vácuo e desaparecem como bôlhas de sabão.

É possível afirmar que a partir da década de 1920, surgia um discurso renovador. As publicações direcionavam as discussões para um novo olhar e uma nova forma de fazer a educação, surgia um paradigma; por um lado objetivava-se um movimento de renovação e por outro, poucos avanços aconteciam no interior das escolas.

O "como ensinar" e o "como educar" apareciam como pontos antagônicos na justificativa da mudança de sociedade e tais pontos foram direcionando as mudanças no ensino primário e modificando o papel da criança nesse processo modificando a prática para alcançar tais ideais "escolanovistas".

A escola que ensinava era caracterizada pela ordem, disciplina e silêncio, o mestre o detentor do conhecimento e o erro como fruto da ignorância, a negação desse modelo

escolar fez com que o professor deixasse de ser o foco e, a centralidade passava para a criança nos processos de aprendizagem. A mudança de visão para o como educar foi, aos poucos, sendo introduzida nos programas das escolas primárias como normas de higiene e disciplinarização dos corpos.

Segundo Vidal (2003, p. 497):

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças da firmados como novidades pelo "escolanovismo" nos anos 20 povoaram o Imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas de higiene na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

Além disso, as Escolas Normais enfrentavam outros problemas ocasionados pela expansão e pela bandeira escola para todos, mudança do caráter desigual da sociedade que trazia resquícios do feudalismo.

A democratização da educação era um movimento mundial que partia das exigências econômicas e políticas e, com o sistema fabril, a divisão entre pobres e ricos se acentua e inicia um novo processo de trabalho, movimento acentuado a partir do século XVIII. Na área da educação o método mútuo segue a mesma linha de produção das fábricas, o objetivo era a eficiência, prontidão, recebimento de ordens, disciplina e preparação para o trabalho.

De 1880 até os anos de 1930, a sociedade brasileira dinamizou-se muito. A nova configuração social representava o resultado imediato do crescimento geral da população com a política agressiva de incentivo à imigração estrangeira. Para completar, já na década de 1910 se observou um acelerado processo de substituição de importações - implementado durante a Primeira Guerra e no final desta -, o qual, unido à crise da agricultura, levou a que cidades e indústrias ganhassem importância renovada no cenário nacional. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 326)

A escola tradicional, autoritária e passiva ao aluno já não atendia às expectativas e às transformações da sociedade, já não podia considerar que todos os alunos aprendiam e trabalhavam da mesma forma como os trabalhadores das indústrias.

As novas teorias, influenciadas principalmente pelas correntes psicológicas e biológicas, começaram a surgir, impulsionando o movimento escola nova. O professor sai do centro do processo e o aluno passa ser o centro.

A criança é o centro de tudo resgata-se e aprimora-se a Revolução Copernicana da educação iniciada por Rosseau. Não mais o miniadulto

(nem a fábrica precisava mais dele!) mas um ser com características próprias; sobre ele convergem-se estudos, testes, medidas, programas, métodos e metodologias. (LOPES *In* MELLO, 1986, p. 25).

No Brasil as mudanças iniciaram na década de 1890 a partir do regime republicano que procurou implantar uma estrutura para um Estado democrático, a organização escolar é marcada nesse período, pelo início da renovação de métodos de ensino e técnicas.

Foi o momento de transformações não só no ensino primário, mas a influência e mudanças na Escola Normal Paulista se espalharam para outras unidades da federação, o movimento de educação popular, junto com o advento da República mostrava que o país recebia influência de outros países.

É nesse sentido que, em 1890, o programa de estudo da Escola Normal foi reformado juntamente com a criação da Escola Modelo, pelo Decreto de 12 de março “[...] os alunos normalistas do 3º ano exercerão, nas escolas-modelo, a prática do professorado na ordem que forem designados pelo diretor e sob a inspeção dos professores-diretores, aos quais compete a distribuição desse serviço e sua melhor aplicação.” (FARIA FILHO, 1995, p. 54).

Com a reorganização escolar e a expansão das Escolas Normais a carreira do professor primário ganhava *status*, o método mútuo²³ e o professor adjunto²⁴ não supriam mais as necessidades da época, com o estabelecimento das escolas modelo os futuros professores aprendiam na prática por meio da observação das aulas dentro da disciplina Prática Pedagógica até a década de 1920, e tinha 10 aulas, em 1921 com o decreto 3356 altera a rubrica para Metodologia Didactica.

O movimento de ideias apresentado nesse capítulo, norteador da formação de professores nos tempos/lugares históricos mencionados, foram desvelados pelos impressos, sobretudo pelos manuais pedagógicos, os quais, ao comporem o acervo bibliotecal das instituições escolares de formação de professores, podem ser tomados como indícios daquilo que foi acolhido pela instituição, a partir daquilo que foi projetado. E, quando de responsabilidade dos órgãos oficiais, tais impressos desvelam o que se

²³ Ao mesmo tempo que o aluno aprendia ele era monitor e aprendia o ofício de mestre.

²⁴ Art. 34. Haverá huma classe de professores adjuntos, cujo numero será marcado por hum Decreto, ouvidos o Inspector Geral e o Conselho Director.

Art. 35. A classe dos professores adjuntos será formada dos alumnos das escolas publicas, maiores de 12 annos de idade, dados por prompts com distincção nos exames annuaes, que tiverem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magisterio. (BRASIL, 1854, DECRETO Nº 1.331-A).

materializou na instituição escolar daquilo que foi prescrito, delimitando um campo de conhecimento responsável pela formação das novas gerações.

Nessa perspectiva, no capítulo 2, apresento dos saberes que por meio dos impressos se configuraram na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, de Santa Cruz do Rio Pardo - SP, centralmente por meio dos indícios da configuração dos saberes da Didática.

3 INDÍCIOS DA CONFIGURAÇÃO DOS SABERES DA DIDÁTICA NO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE À LUZ DAS DISCUSSÕES EDUCACIONAIS QUE “BANHAVAM A SOCIEDADE AMBIENTE” (1920-1940).

Como mencionado na introdução, a apreensão da “realidade pedagógica”, com base em Chervel (1990), ou das discussões sobre os saberes que foram se configurando como da Didática, além da bibliografia especializada sobre tais discussões educacionais que “banhavam a sociedade ambiente” das décadas de 1920, 1930 e 1940, utilizei como fonte as discussões sobre tais saberes realizadas por meio de um periódico educacional, a revista *Educação*, números publicados nessas décadas, centralmente os volumes publicados de novembro de 1927 a junho de 1945, também constituinte do acervo bibliotecal da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”.

Além disso, essa foi selecionada por apresentar em sua maioria artigos que se aproximam do “como ensinar”, planos de ensino, formação de professores e saberes que vão ao encontro da Didática e por apresentarem indícios de uso, uma vez que não consta informação de empréstimo.

Segundo Catani (1996, p. 117):

[...] as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares.

A revista *Educação* é resultado da fusão entre as revistas - *Revista Sociedade da Educação* e a *Revista Escolar*. “A responsabilidade deste novo periódico foi dividida, inicialmente, entre a Diretoria Geral da Instrução Pública e a Sociedade da Educação de São Paulo”. (NERY, 2009, p.8). O primeiro número da revista é de outubro de 1927, no número de 2 de 1927 e volume I na contra capa, consta a apresentação:

“EDUCAÇÃO” é um órgão destinado à livre exposição e crítica de assumptos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação directa e immediata. Nessas condições, franqueia suas paginas a todos quantos, professores de officio ou estudiosos dos

varios aspectos do problema educativo, desejem colaborar a serio numa obra de doordenação da nascente cultura pedagogica nacional. A simples condição de apresentar-se a um tempo, como órgão autorizado da Directoria do ensino official, em S. Paulo, e da Sociedade de Educação, define-lhe os propositos constructores e a acção renovadora de que deseja incumbir-se. Publicando a orientação official do ensino e os debates de maior importancia travados na Sociedade de Educação, como as communicações que forem sendoapresentadas a esse gremio, além de artigos de collaboration dos mais adeantados pedagogistas do paiz, "EDUCAÇÃO" pretende contribuir de maneira pratica e efficaz, tanto quanto lhe sejl, para o progresso scientifico do ensino, animando a renovação de seus processos e obstando a rotina. (EDUCAÇÃO, 1927, CONTRA CAPA).

Compuseram a comissão de redação da revista: Dr. Amadeu mendes; Dr. Roldão de Barros; Prof. João Toledo; Prof. Lourenço Filho; Professor Pinto e Silva. Foi publicada pelo Órgão da Directoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo e impressa pela Travessa da Beneficência Portuguesa, São Paulo.

3.1 A delimitação dos saberes e a ambiência educacional brasileira de uma nova Forma escolar

A forma escolar já prescrita em outros países fez com que houvesse no Brasil a busca para efetivação da nova Pedagogia, por recursos técnicos científicos e doutrinários, além de materiais e de técnicas para implantação, uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar.

Entre 1889 e 1930, permaneceu o espírito da educação formal ou dos ensinos literário e profissional, com algum desenvolvimento, o trabalho Industrial começaria a ser organizado, mas há um planejamento convencido que já era ministrado. O ensino primário apresentava um desenvolvimento relativo, o secundário tinha um crescimento menor, cuja finalidade era o preparo para os cursos superiores. Em Gonçalves e Faria Filho (2003), as afirmações são a de que, por um século, não houve um plano orgânico de ensino primário no Brasil, um plano sistemático de objetivos e de conteúdos nacionais parciais que mostrava afinidades maiores ou menores, era mais em virtude de fatores como a expressão cultural e não como em fatores propriamente da e para a escola.

Para Faria Filho (1940), a partir da década de 1910, iniciou-se um período em que a preocupação era adaptar o ensino à moderna Psicologia. Algumas obras com a temática foram publicadas nesse período, como "Ensaio de Psicologia e Pedagogia" de António Sérgio; trabalho de António Sampaio Dória sobre os testes em 1914; "Educação de crianças anormais da inteligência" elaborado por Basílio de Magalhães.

O movimento voltou-se para a adaptação do ensino rural. Em 1918 Antônio Carneiro Leão publicou o primeiro trabalho, com a ideia de dar à educação rural, um sentido prático com orientação ruralista. Na década de 1920, houve um movimento de redirecionamento social da Educação, baseado no espírito de nacionalização e de democratização do ensino, trabalhos de Sampaio Dória sobre as questões do ensino, de José Augusto e de Monteiro de Souza ganharam repercussão.

É a partir de 1926, com o documento sobre as tendências das ideias da Educação com cunho de inquérito, forçado por Fernando de Azevedo no Jornal *O Estado de S. Paulo*, ganharam força e desenvolvem-se os estudos psicológicos e os sociais, no sentido da Renovação pedagógica. Na década de 1930, houve uma agitação de ideias e de tendências pedagógica elevadas à discussão, por meio da "Associação Brasileira de educação", em diversos Estados, porém não havia uma tendência definida. Para Faria Filho 1940: "dentro dos quadros políticos do momento a coordenação de um pensamento Nacional devia encontrar, com encontrava, não pequenos obstáculos".

Para Carvalho (2004), o que tem se discutido na área da história da educação, sobretudo, são as questões sobre a escola nova que estão no âmbito das práticas discursivas e não discursivas. O que se discute é o papel da escola, a organização da cultura escolar, as propostas e os programas que contrapunham as ideias escolanovistas, principalmente nos anos de 1920 e 1930.

Um novo olhar recai sobre a escola pelos chamados pioneiros da Educação ou escolanovistas. Segundo Carvalho (2004, p. 92), tratava-se de:

[...] aposta numa sociedade nova, moderna, que as “lições da guerra,” mediamente aprendidas, faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e largamente baseada na ciência; temor da ascensão incontrolada das “massas” e conseqüente investimento em medidas de “racionalização” das relações sociais sob o modelo da fábrica; ênfase na escola e na expansão de seu raio de influência na sociedade, como recurso para contrapesar a força de “contágio” dos novos meios de comunicação, controlando-se o fluxo inédito de idéias e imagens postas em circulação pelo cinema, rádio e impresso de escala industrial.

A partir da década de 1930, a força doutrinária e política exerceu poder sobre o aparelho escolar, católicos e com os renovadores.

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os renovadores ganharam espaço no mercado editorial, publicando obras e artigos em revistas, defendendo suas ideias, um sistema escolar público, leigo e gratuito.

Os renovadores por meio da Associação Brasileira de Educação buscaram se fortalecer para se defender da força que os católicos fizeram em contrapartida à mobilização. De acordo com Carvalho (2004, p. 94), foram estratégias de ortopedia doutrinária no campo da Pedagogia: “Prescrição e proscricção de livros, modelização de práticas de leitura e catolicização do discurso e da *práxis* escolanovista”. Os católicos defendiam a ordem no projeto por meio de uma elite responsável.

Os renovadores inspirados em sistemas educacionais de outros países perceberam a necessidade de reorganizar o sistema educacional nacional, para os renovadores era necessário modernizar as ideias e práticas pedagógicas difundidas. Por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE), os intelectuais pensavam na remodelação pelo viés científico e pelas técnicas modernizadoras, as propostas traziam disciplina e hábitos para diminuição de vícios e, de regras sanitárias.

Com o desenvolvimento industrial, aumentou a necessidade de instruir a população por meio da escola pública e gratuita, para os renovadores, sendo dever do Estado a oferta. Nesse sentido, a instrução moral e cívica foi uma marca nesse período, sendo o Estado, a instância com o poder de deliberar e de responder pelas iniciativas.

No século XIX e no século XX, a educação tinha caráter elitista e privado, marcas de um Estado centralizador e feudal, a educação era um privilégio dos que faziam parte da nobreza.

No Brasil, na década de 1920, foram importados projetos de outros países, a educação era vista como tradicional do ponto de vista dos métodos e conservadora do ponto de vista político, com resquícios da velha república oligárquica. As Reformas na área de educação demoravam para se efetivarem, pela mudança pelas quais passava a sociedade, foi necessário redefinir os caminhos da Educação.

Para os escolanovistas, a escola era o local privilegiado para a educação como objetivo social, uma força para mudança. A escola nova discursava sobre os princípios científicos e sobre métodos ativos com objetivo de superar o empirismo e as tendências intelectualistas. Dando ênfase às vertentes científica e democrática, levava a dualidade quantidade versus qualidade.

A ampliação de Escolas no Brasil para os escolanovistas representava o possível combate à aristocracia agrária hegemônica, com seu caráter humanitarismo o objetivo era acabar com analfabetismo por meio da escolarização.

A reforma Sampaio Dória da década de 1920, colocou a educação como princípio democrático fundamental, com isso o governo optou pelo quantitativo com a

intenção de oferecer instrução primária a toda a população. As posições de caráter político divergiram-se na prática com as posições dos escolanovistas convencidos de que a educação deveria ser de qualidade para os que usufruíam. Nesse período, muitos estavam fora da escola, Dória que ocupava a Secretaria de Educação Pública Paulista, como Diretor da Instrução Pública, tinha como desafio a carência de vagas, pois havia muitas crianças para poucas escolas. Na educação esperava-se a solução de todos os problemas, em contrapartida o Governo de Washington Luiz deveria construir escolas para que tal objetivo fosse alcançado. Dória, por sua vez, opta por mobilizar esforços para a expansão.

Com a ressonância da Reforma de Dória em 1920, outras reformas tiveram repercussão em outros estados como: reforma de Pernambuco, em 1923, por Lourenço Filho, a reforma na Bahia com Anísio Teixeira, em 1925, em Minas Gerais com Francisco Campos e Mário Casassanta e no Rio de Janeiro com Fernando de Azevedo, em 1928.

Com a Reforma instituiu o ensino mínimo para todos, reduzindo de quatro para dois anos o curso primário em classes seriadas, compactando o conteúdo com o intuito de erradicar o analfabetismo; reduziu a carga horária para duas horas e meia por dia de aula, que ficou conhecido como tempo de eficiência com turnos de duas horas e meia; reduziu a obrigatoriedade para nove e dez anos; introduziu o método de ensino intuitivo analítico da lição de coisas; havia gratificação aos professores que alfabetizassem os alunos naquele ano; os alunos com menos de nove anos não podiam ter acesso à escola.

Segundo Nagle (1974, p. 210-2110):

o reformador não era um ‘técnico’ em assuntos educacionais, era, antes de tudo, um pensador voltado para problemas de natureza extra-escolar; contudo, a partir daí, começava a incursão dos ‘especialistas’ — daí por diante cada vez mais acentuada — que tentavam destruir uma obra eminentemente política com o emprego de argumentos pedagógicos ‘puros’, entremeados de freqüentes ilustrações do que se dizia e do que se executava nos ‘países mais cultos’ do mundo.

Um dos pontos centrais da reforma Sampaio Dória foi a reorganização do ensino primário, em que a obrigatoriedade passou para 9 anos de idade, com redução dos programas para dois anos. Segundo Azanha (2004, p. 338)

a compreensão que ela revelou de que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos. Esta trivialidade do credo democrático em educação, tão facilmente aceita no plano teórico, parece que causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino. Assim foi no caso de Sampaio Dória, cuja reorganização e redução do ensino primário provocou duras críticas e

protestos, não apenas na época (e que acabaram por levar à sua revogação), mas também ao longo dos anos da parte dos estudiosos que a analisaram.

Para Washington Luiz, a proposta de Dória vinha ao encontro dos seus objetivos, o então presidente tinha almejava ampliar a massa eleitoral no estado de São Paulo que deveria ser alfabetizada. Os estados perderam para o nordeste, quando Epiácio Pessoa se tornou presidente, saindo da órbita dominante da política café-com-leite que prevaleceu durante a Primeira República - caracterizada pela alternância da presidência entre os estados de São Paulo e Minas Gerais. Dória deixou a Instrução Pública no mesmo ano em 1920 e sua reforma vigorou até 1925 após a saída de Washington Luiz.

Sobre o documento escrito em 1932, Anísio Teixeira²⁵ foi um dos idealizadores mais influentes da Educação Nova no Brasil, entre os seus ideais estavam a educação igualitária, laica e obrigatória. O discurso seguia no sentido da superação da escola tradicional para a modernização. Os redatores que estiveram à frente, junto a Anísio Teixeira, foram Lourenço Filho²⁶ e Fernando de Azevedo²⁷. Outros intelectuais

²⁵ Anísio Teixeira cursou Direito na Universidade do Rio de Janeiro formando-se em 1922. De volta à Bahia, em 1924 foi nomeado Inspetor Geral de Ensino. No ano seguinte viajou pela Europa observando os sistemas de ensino. Esteve na Espanha, Bélgica, França e Itália. Regressou à Bahia e passou a desenvolver uma série de mudanças na educação do Estado. Em 1927, Anísio Teixeira foi aos Estados Unidos buscar conhecimentos sobre as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey. No ano seguinte demitiu-se do cargo por não ter o apoio do novo governador. Em 1928 voltou aos Estados Unidos e no ano seguinte graduou-se pelo *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde foi discípulo de John Dewey. Nesse mesmo ano regressou ao Brasil e assumiu a cadeira de filosofia e história da educação na Escola Normal de Salvador. Em 1931 mudou-se para o Rio de Janeiro onde trabalhou como funcionário do Ministério da Educação e Saúde Pública e logo depois como diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. (https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/).

²⁶ Realizou estudos primários em Porto Ferreira e em Santa Rita de Passa Quatro. Em 1910, matriculou-se no Ginásio de Campinas, curso que interrompeu para se inscrever na Escola Normal Primária de Pirassununga (1912). Concluído o curso da Escola Normal (1914), exerceu o magistério primário em sua cidade natal. (1915). No ano seguinte, transferiu-se para a capital paulista, onde estudou na Escola Normal Secundária (Praça da República) e obteve novo diploma de professor. Com a intenção de se dedicar à psiquiatria, ingressou na Faculdade de Medicina de São Paulo (1918); no final do segundo ano, desistiu do curso de medicina. Em 1929, recebeu o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo. A partir de 1920 iniciou, propriamente, sua vida profissional, até a morte, a serviço da psicologia e da educação. Lecionou educação cívica e pedagogia na Escola Normal Primária de São Paulo (1920); psicologia e pedagogia, na Escola Normal de Piracicaba (1921); psicologia educacional na USP (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935), posteriormente Universidade do Brasil (1937). (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100009)

²⁷ Foi Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); Membro da Comissão organizadora da Universidade de São Paulo (1934); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro

participaram da redação do Manifesto dos Pioneiros, são eles: Afranio Peixoto; Sampaio Doria; Roquette Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casasanta; C. Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Jr; Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão; Cecilia Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes.

Para os reformadores, as reformas econômicas e educacionais eram dissociadas no regime republicano, não havia uma continuidade e não criaram um sistema de organização escolar de acordo com as necessidades do país. Para os autores, faltavam planos e iniciativas que determinassem os fins da Educação, com relação aos aspectos filosóficos e sociais, os aspectos técnicos, os métodos científicos e os problemas da educação.

A falta de uma cultura própria não propiciava, de acordo com os escolanovistas, uma continuidade e unidade que levasse a organização e funcionamento de um modelo de educação. O professor teria a formação ampla de cunho científico que colaboraria com o feito da civilização.

Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo o gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaborados e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e técnicas que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); redator e crítico literário de O Estado de São Paulo (1923-26), jornal em que organizou e dirigiu, em 1926, dois inquéritos um sobre a arquitetura colonial, e outro sobre Educação Pública em São Paulo, abordando os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, e iniciando uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. No Distrito Federal (1926-30), projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino das mais radicais que se empreenderam no país. Traçou e executou um largo plano de construções escolares, entre as quais as dos edifícios na rua Mariz e Barros, destinados à antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação. Em 1933, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promoveu reformas, consubstanciadas no Código de Educação. (<http://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>)

De acordo com o documento produzido pelos escolanovistas, foi possível listar as características principais (gerais) 1932, p da proposta e as concepções e princípios pedagógicos que nortearam a execução.

Quadro 1 – Características, concepções e princípios pedagógicos escolanovistas

CARACTERÍSTICAS GERAIS	CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS
Surgiu com a reação contra o empirismo dominante	Educação como concepção de vida e ideal de acordo com os moldes sociais na qual os educandos deveriam se conformar
Crítica à República	Caráter biológico da educação - o indivíduo ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais
Descoberta dos problemas sociais a partir de ideias abstratas e princípios gerais	Uma educação que dirigi o desenvolvimento natural e integral do ser humano aliada à concepção de mundo
Culto à cientificidade	Aquisição ativa da cultura/ trabalho como fundamento da sociedade humana
Objetivo de formular documento que tivesse visibilidade e que constituísse a base e as diretrizes da posição do grupo	Defendiam a laicidade por uma escola que estivesse acima das crenças e disputas religiosas e dogmatismo doutrinário
Um programa com uma nova política que levaria à uma grande reforma	A escola unificada teve a separação pelas aptidões psicológicas e profissionais e não pelo sexo. Tornando este plano de educação mais econômico e exequível
Organizada para restabelecer o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação	Buscaram para a implementação a autonomia técnica, administrativa e econômica. Implicou no pedido de um fundo especial para realização da “obra”
O trabalho como produtor de homens úteis	Acreditaram que o desenvolvimento do aluno se dava de dentro para fora, considerando os processos mentais como funções vitais. Ou seja, consideraram que era um olhar funcional da educação, a criança se desenvolveria de forma natural levando ao trabalho e à ação.
Colaborar e estreitar a relação resgatando a confiança da família	A proposta foi na contramão das tendências passivas, intelectualistas e verbalistas consideradas pelos escolanovistas como tradicionalistas
Bandeira de “escola para todos”, “escola comum ou única” que não privilegiasse e uma minoria por questões financeiras	Nova abordagem: atividade espontânea, alegre e fecunda dirigida à satisfação do indivíduo, fator psicológico do interesse, estímulo constante, busca de recurso, programas que contemplassem a natureza e funcionamento do “espírito infantil”, o aluno tinha capacidade de se satisfazer por meio da criatividade e experimentação; trabalho como elemento formador.
Todas as crianças de 7 a 15 anos deveriam ter acesso a uma educação comum, igual para todos	Reorganização contra a formação excessivamente literária para um caráter científico e técnico sem negar a arte, a cultura e os valores sociais.
Gratuidade para o acesso tornando a instituição escola igualitária	Aquisição ativa de conhecimentos: observação, pesquisa e experiência
A obrigatoriedade passava pela gratuidade, só seria possível ser obrigatória, sê gratuita	Consideravam que os professores para a educação básica no Brasil não tinham preparação adequada, a formação nas escolas normais considerada uma formação propedêutica - cursos gerais e de especialização, não conseguia desenvolver nem a formação geral

Buscaram a descentralização ficando a responsabilidade aos estados e à União	Na nova proposta os professores deveriam ter nos estabelecimentos de ensino secundário uma formação pedagógica (cursos universitários, faculdades e escolas normais)
Organização: Escola Infantil de 4 a 6 anos; Educação primária de 6 a 12 anos; Educação secundária de 12 a 18 anos;	Formação de professores que propusesse uma unidade cultural para um ideal comum
Escola secundária: 3 anos de cultura geral e 3 anos de formação intelectual: humanidades; ciência física e matemática; ciência química e biológica - com preferência a cursos destinados à atividades profissionais	A escola como uma instituição necessária à vida

Fonte: *In* MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932. Quadro: a autora.

Apresentada como uma proposta inovadora²⁸ que salvaria o país do analfabetismo, o movimento Escola Nova propôs princípios e características diferentes do que se propunha. Tinha como objetivo o ensino científico, ao mesmo tempo que acreditavam na biologização da educação e na aquisição ativa de conhecimentos, de observação, de pesquisa e de experiências. A importação de modelos educacionais influenciou os rumos do escolanovismo no Brasil comprometendo sua base ideológica, no que diz respeito ao que era feito nas salas de aula.

3.2 A Didática para evitar o erro dos alunos e dos professores

Na revista *Educação*, em seu artigo “Corrigir trabalhos escritos” publicado em novembro de 1927 no vol. I n. 2, a autora Prof^a Noemy Sylveira questiona o cuidado exagerado de impedir que a criança cometa o erro pela primeira vez, afirma que a criança tem uma percepção errada causada pela visão do próprio erro. Para a autora a aquisição do hábito se faz pela repetição, a grafia errada da palavra ou da sentença deixam vestígios no cérebro que por serem os primeiros erros vão influir intensamente na formação do hábito.

²⁸ Inovações na educação, portanto, não são fenômenos corriqueiros, aparecendo apenas em condições sociais bastante específicas, e a maioria delas não surge como rupturas bruscas, mas como resultado de tensões entre as novas formas e as antigas ao longo de períodos bastante extensos. Apesar de as inovações realmente incorporadas ao sistema escolar não serem frequentes, alguns analistas mostram que a busca dessas inovações, pelo menos, parece ser a forma mesma assumida pela educação na modernidade. (...) A mudança, assim, está associada à ruptura com o passado e com a tradição do presente. A educação, ao se instituir como um mecanismo de mudança contínua, tende a ser vista como processo constante de afastamento da tradição. Do ponto de vista de Popkewitz, as reformas educativas, assim como toda a pedagogia, funcionam como mecanismos de regulação social. (CORDEIRO, 2002, p. 40-41).

Então, conclui que, o principal trabalho é evitar o erro. A professora do primeiro ano deve avaliar de forma vigilante, severa e atenta durante o período das primeiras atividades na "região gráfica cerebral" para a aquisição do hábito de expressão e de escrita correta.

Segundo a autora, nos dois primeiros anos de aprendizagem da linguagem escrita é o momento que a linguagem da criança se consolida como hábito, é nesse momento que compete ao professor a tarefa árdua de evitar os erros, sobretudo os de ortografia. A melhor proposta é a que corrige o espírito dos alunos, a forma como os alunos veem os erros, evitando os efeitos motores, visuais, auditivos, gráficos, da sensação e da forma que lhe conferirão ao cérebro um modo errado, imprimindo uma forma errada de fazer.

Para a autora, o papel do professor é corrigir a criança, para que ela não reproduza o erro. A autora indica como o professor pode fazer isso: o professor deve percorrer as fileiras em contato direto com a classe e chamar a atenção dos alunos para os erros cometidos, o objetivo é flagrar o erro, porém se as turmas são numerosas impossibilita tal ação. Nesse sentido, o professor tem que fazer a correção dos exercícios em casa, apenas indicando os erros. Para a autora, a correção dos erros com caneta vermelha será por parte do aluno uma recepção sem reação ou uma impressão sem expressão correlativa, o professor deve apenas fazer um traço sob a palavra ou expressão errada.

Ainda sugere que após marcar os erros, o professor pode distribuir os exercícios pela classe e irá de carteira em carteira verificar se o trabalho da descoberta do erro foi eficaz pelo aluno. O professor deve conduzir à autocorreção, os erros devem ser corrigidos a lápis pelo próprio aluno em cada exercício. A autora indica, que após a nova leitura, o professor deve pedir o auxílio da classe para correção dos erros, os alunos devem cobrir a tinta da caneta do professor, porque para a autora, o exercício deve ser um trabalho de aparato e que não deve apresentar rasuras pelas mãos dos alunos. O professor não deve escrever a palavra errada na lousa porque os alunos podem gravar a grafia errada.

A autora cita Lourenço Filho para reiterar sobre a educação pelo erro, para Filho (apud 1927) o erro era uma forma negativa de educar, para o autor não trazia resultados.

A autora finaliza o artigo destacando o valor da autocorreção e a importância de atribuir nota, pois se privar os alunos das notas, eles podem sentir que algo está incompleto, imperfeito, saber quanto vale o trabalho faz parte da atividade mental do aluno e não deve ser tolhido senão por motivos bem claros.

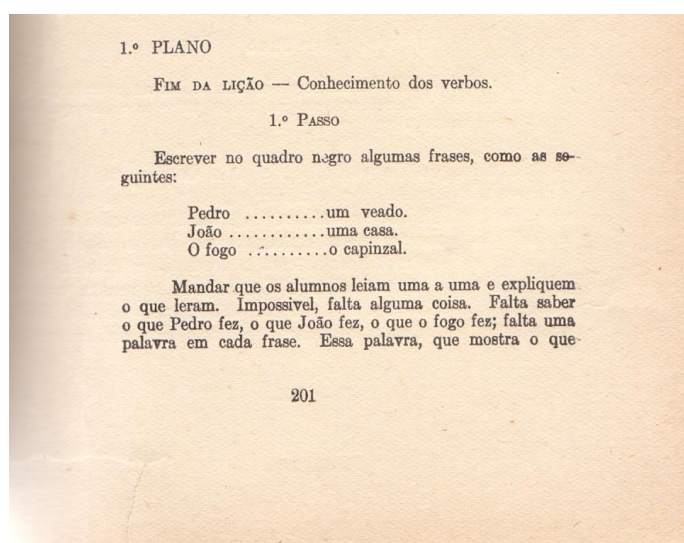
3.3 A mecanização do trabalho docente

É possível afirmar, à luz das discussões da Prof^a Noemy Sylveira, no seu artigo “Corrigir trabalhos escritos” publicado em novembro de 1927, v.I n. 2, da revista *Ensino*, uma ideia de Didática, do “como ensinar”, direcionado no sentido de um passo a passo para o professor, e a repetição pelo aluno. A autora explica como os professores têm que corrigir e como essa atividade é feita durante a aula, apesar de afirmar que a aprendizagem não pode acontecer de forma mecânica, as indicações levam a uma forma muito sistematizada de ensino durante as aulas.

Segundo Toledo (1927), em seu artigo sobre “Planos de Ensino”, publicado em novembro na revista *Educação* e na Seção Diretoria Geral da Instrução Pública, os três planos de lição para alunos que iniciam 4º ano preliminar são sugestões para o professor “inteligente” modificar os planos adaptando ao seu modo de relacionar os planos indicam um caminho a seguir entre muitos outros que é levar o aluno a entender com clareza o fato gramatical sem memorização de palavras.

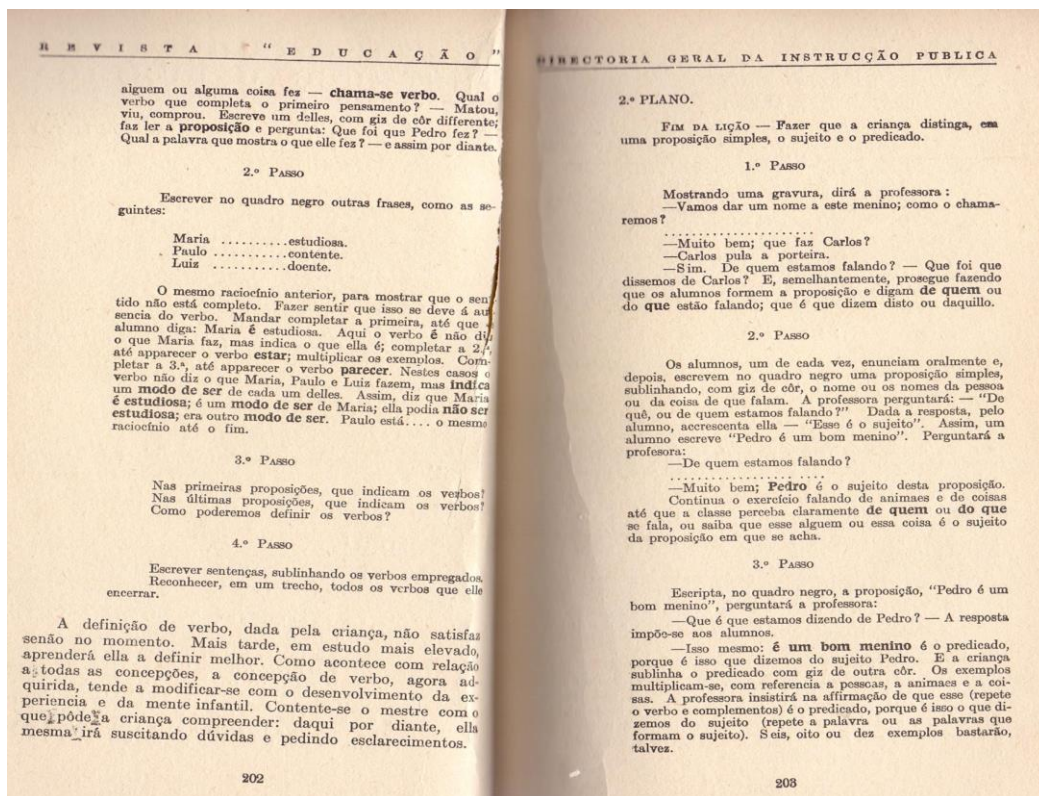
No primeiro plano, o autor indica que o fim da lição e o objetivo é o conhecimento dos verbos. Na segunda lição, o objetivo é fazer que a criança possa distinguir uma proposição simples, o sujeito e o predicado. No terceiro plano o objetivo é dar às crianças conhecimentos elementares dos verbos de predicação completa e dos verbos de predicação incompleta.

Figura 3: Plano de Ensino



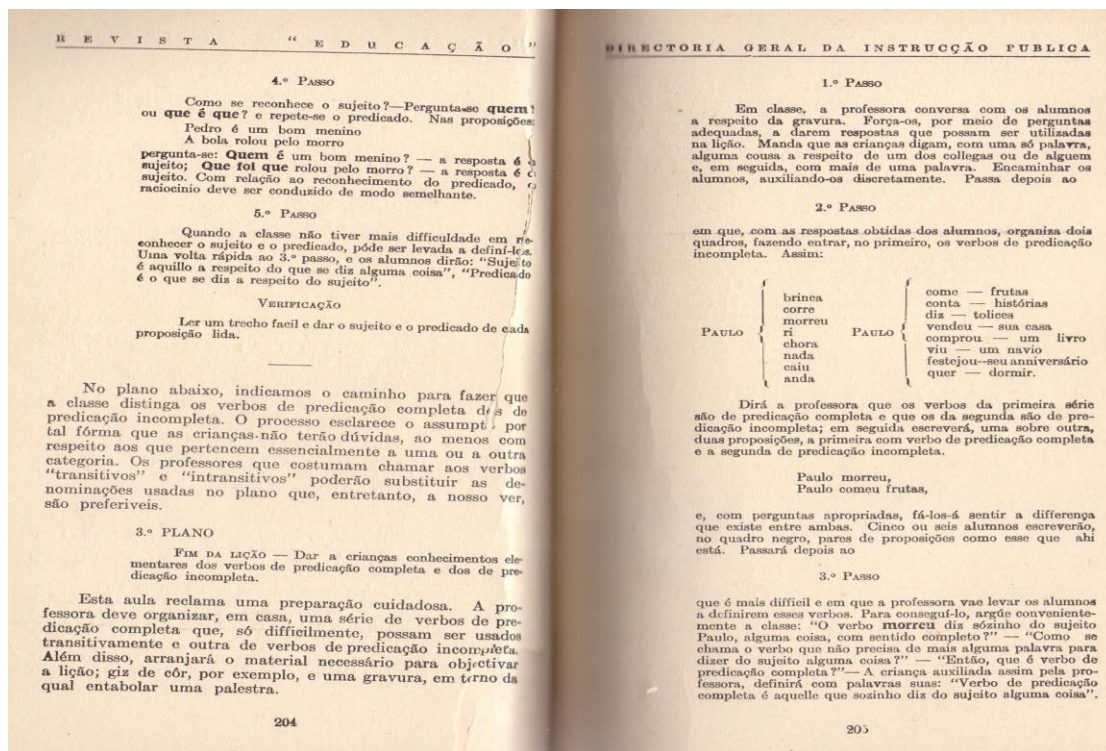
Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 4: Plano de Ensino

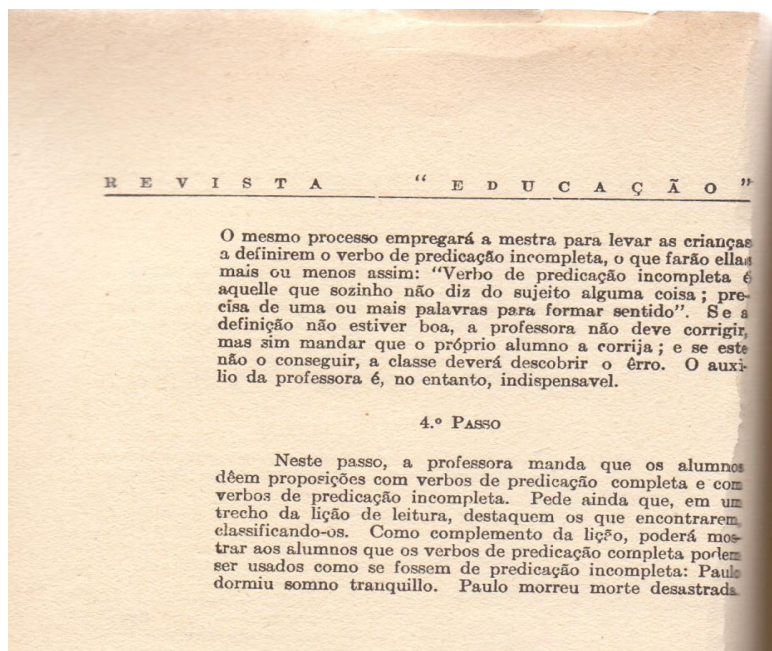


Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. "Leônidas do Amaral Vieira"

Figura 5: Plano de Ensino



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. "Leônidas do Amaral Vieira"

Figura 6: Plano de Ensino

Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. "Leônidas do Amaral Vieira"

Ainda que o autor afirme que é um caminho a seguir, é possível observar que o autor escreve no imperativo e que as atividades são fragmentadas e repetitivas, de completar e com pouca reflexão sobre o contexto.

A participação da criança é direcionada pela professora que "manda" os alunos responderem às questões, não se trata de participação ativa.

No artigo "A cultura do pensamento" publicado na revista Educação vol. I nº 3, Dória (1927) tem como finalidade indicar o objetivo da necessidade da cultura do pensamento e como realizar de acordo com as bases psicológicas, os exercícios gerais e específicos por meio da técnica de ensino.

Para o autor os professores têm que submeter o pensamento a exercícios, os exercícios são educadores do pensamento. Os professores podem contribuir com seu esforço para formação do espírito. Para o autor, mais do que erudito, vale ser inteligente porque a erudição pode ser remediada com as consultas, a inteligência não. Ainda salienta que, o trabalho do professor está em desenvolver um método de ensino e deve ter um método verdadeiro, acima dos caprichos, um método objetivo que a ciência demonstra. Esse método, segundo Dória, é intuitivo e analítico e é empregado sempre, com sua inteireza e pureza e com ele, os educandos se habitua a observar, além de aprenderem. O professor que o desprezar verbalizando, coroando a "decoreção", estraga o pensamento, atrofia a inteligência, anula o homem, se tiver o aluno a infelicidade de ser dócil.

Para o autor, o professor tem o dever de exercitar o pensamento dos seus alunos respeitando a individualidade e aproveitando a espontaneidade, animando os que venham a ser o que podem ser. No ensino das disciplinas, os professores têm que suscitar dúvidas para que os alunos resolvam e também deixá-los discutir sobre os pontos ensinados, dar trabalhos com que possam pensar e resolver, respeitando a sua autonomia mental, tem que submeter os exercícios à desilusão da onipotência mental para que eles precisem discutir, analisar, e exercitar seu raciocínio, além de aprenderem a matéria. Vem ao encontro do pensamento do período que se difundia a formação do espírito

Numa entrevista intitulada “Catechismo da Escola Activa” na revista Educação, em fevereiro de 1928, vol. II nº2, Escobar (1928) responde a algumas questões: Qual o ideal da educação nova? Para o autor, é ajudar a criança a encontrar sua expressão pessoal, não criar obstáculos entre a alma que é individual e que abraça o conjunto da vida e a consciência universal, fonte de toda a vida. Segundo o autor, o programa da Escola Nova não pode ser estático, mas dinâmico, flexível, estabelecido a medida das experiências dos alunos, o programa deve levar em conta os interesses espontâneos das crianças que a psicologia genética evidenciou, e o programa e a psicologia genética são considerados pelo autor como dois limites que definem um só processo.

Para o autor deveria desenvolver a psicologia como matérias de ensino, isto é, introduzir no campo da vida infantil, retornando como experiência imediata e individual de quem tem sua origem e significação. Não deveriam ser estudadas separadamente e sistematicamente porque tornariam um todo, um fato complexo, um problema, um projeto que solicita naturalmente o auxílio de várias matérias. Assim, para o autor, a aula de aritmética (matemática), geografia, botânica e outras, não seriam meras aulas, mas planos de viagem, jogos de colecionar e contar construções, preparações de cenas para representar, seriam projetos.

Ainda segundo Escobar (1928), depois dos alunos terem vivido as matérias científicas, poderiam fazer, eles mesmos, a classificação dos seus conhecimentos, agrupando em disciplinas, que o autor chamou de centros de interesse, deveria estabelecer comissões para estudo de um determinado assunto, para investigações especializadas. As crianças saberiam que eram livres para organizar o seu trabalho escolar, de acordo com a sua vontade, se ajudariam naturalmente, porque a cooperação para o autor era poderosa para as crianças, mas deveria ser desenvolvida por elas mesmas. A cooperação seria o método natural para educar as crianças, o autor considerou como método familiar.

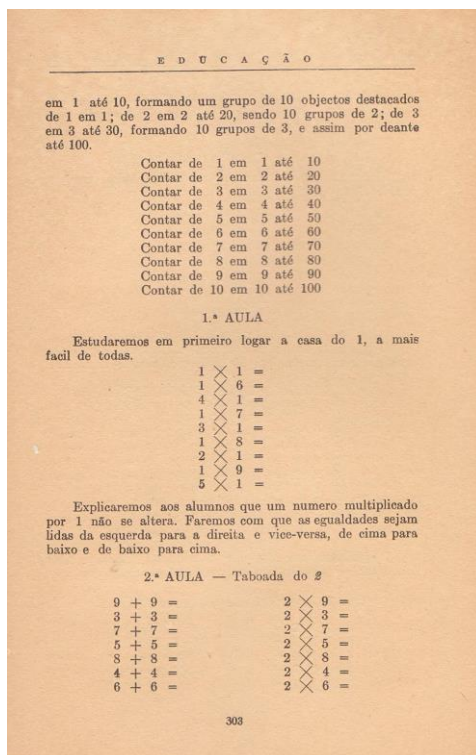
Os métodos de ensino partiam das fórmulas do pensamento infantil, tal qual eram, para sentar-se e comunicar o que era útil e bom, o único método ou mais importante para o autor era o método do espírito que atuava e assimilava.

O papel do professor não era o de decidir como as crianças deveriam aprender, mas era deveriam dar todo tipo de material, deixando-os livres para usá-los, o professor não poderia ser um sábio arbitrário, deveria sempre dirigir, animar, responder poucas vezes do que mandar.

Em seu artigo “O ensino rápido da tabuada de multiplicar” publicado em março de 1928, na revista Educação em seu vol. II nº 3, Antunes (1928) desenvolveu o processo no estudo da tabuada para professores, indicando quatro passos: primeiro passo era o da compreensão das igualdades o objetivo era que os alunos compreendessem que quatro grupos de 8 é o mesmo que 8 grupos de 4. O segundo passo era por memorização, na lousa, os resultados eram colocados por diversas vezes. As questões deveriam ser lidas pelos alunos da direita para esquerda e vice-versa, de cima para baixo e de baixo para cima, até ficarem completamente compreendidas pela turma. O professor não deveria iniciar o estudo do trecho seguinte, sem que a classe inteira tenha o domínio completo da lição do dia.

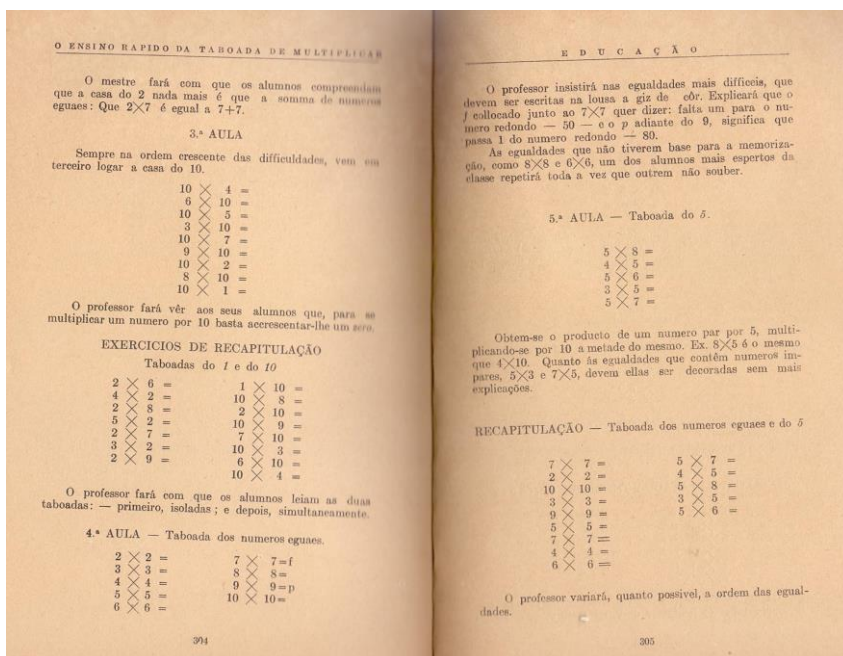
Ainda, no terceiro passo, faria a recapitulação oral das igualdades apreendidas e o quarto passo a aplicação dos exercícios estudados em problemas fáceis, orais e escritos. Como segue abaixo:

Figura 7: “o ensino da taboada”



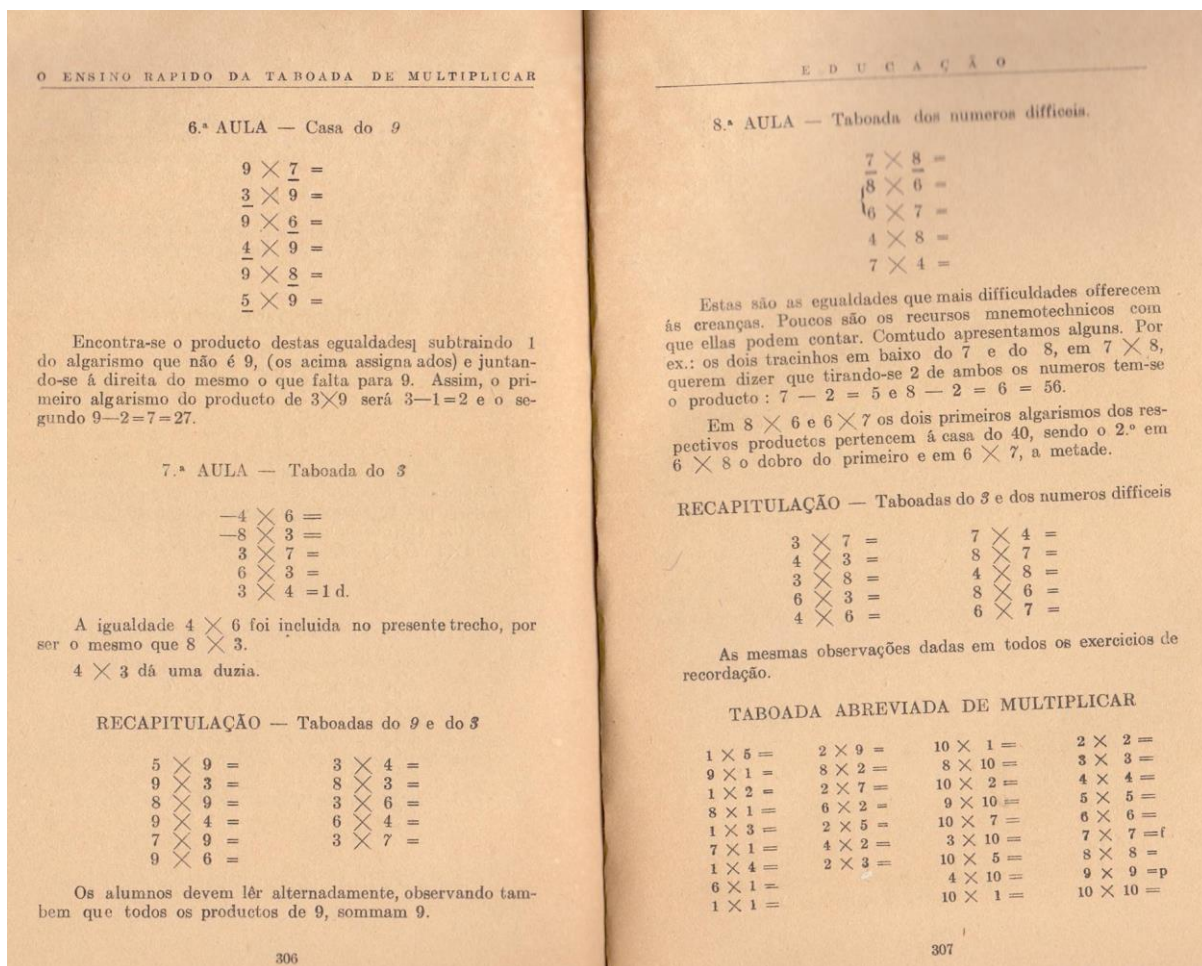
Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 8: “o ensino da taboada”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 9: "o ensino da taboada"



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. "Leônidas do Amaral Vieira"

Figura 10: "o ensino da taboada"



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. "Leônidas do Amaral Vieira"

Segundo Maranhão (1928), no artigo “Escola Activa” publicado em agosto-setembro de 1928 vol. IV n. 2 e 3, um programa teria que unir um conjunto de noções que não só serviriam para o ensino propriamente, sobretudo, serviriam de meio para exercitar harmonicamente as diversas faculdades das crianças, preparariam para compreender as grandes leis da vida e da natureza e pondo ao seu alcance, as riquezas científicas e artísticas. Para o autor, havia dois problemas: saber o que todas as crianças do mundo inteiro não deveriam ignorar e saber quais conhecimentos as atraíam.

Segundo o autor, a criança deveria primeiro conhecer a ela própria e a seus órgãos - como funcionam e para que servem – Necessitaria ainda compreender como se vive, como se respira, bebe, dorme, brinca e trabalha; saber que seus sentidos a defendem e auxiliam seus membros, porque sente fome, sede, frio, sono e medo. A criança estudaria sobre quais eram as dificuldades e as facilidades que possuem, se eram egoístas, orgulhosas, invejosas, preguiçosas, se tinham amor próprio, coragem, lealdade e perseverança.

O autor reforça que, são as necessidades da criança que constituiriam os centros de interesse, pois para ele, os programas do período constituíam peça solta e desarticulada dessas possibilidades.

O ideal da escola ativa segundo o autor era criar um laço, estabelecer uma relação entre todas as matérias, fazendo as convergir ou divergir do mesmo centro: a criança. Para isso, todas as ações que se enquadrassem nos diferentes centros de interesse deveriam ser desenvolvidas tendo em vista as três fases da atividade mental: recepção ou impressão - a observação. Elaboração - a criança faria comparação e a generalização, classificação e associação dos novos conhecimentos e aquisições feitas e sugeridas pelo mestre. Expressão - seria a manifestação do pensamento, quer por meio de trabalhos manuais, desenho e/ou linguagem.

Segundo o autor o método teria como objetivo distribuir as matérias do programa e como ministrá-las às crianças atendendo as aptidões e a capacidade mental. Para distribuição das matérias de ensino o princípio, de acordo com o autor, consistiria em agrupar ou associar as noções de modo que todas as atividades do espírito concorressem para a aquisição delas, obteria adotando o método dos centros de interesse, ou de ideias. Ainda destaca que o ponto de partida seria os exercícios de observação que o autor considerava a base racional de todos os outros exercícios.

De acordo com o autor, a observação compreenderia os exercícios que eram executados por criança diretamente no contato com os objetos, com seres, com os fenômenos e com os acontecimentos por meio dos sentidos.

A lição de coisas, para o autor, era muito próxima aos exercícios, o modo como observavam os animais empalhados, plantas dissecadas, quadros ou desenhos era insuficiente por faltar a natureza e o que o autor considerava como o verdadeiro aspecto mais útil e interessante para as crianças.

O autor considerava que não era possível observar sem objetos, seres, fatos, enfim, ter o contato direto com a realidade. Segundo o autor, o professor deve estabelecer previamente o centro de interesse a fim de reunir o material que necessite. Nas classes elementares, em que a observação tinha a importância dos centros de interesse poderia se inspirar na natureza pelo meio em que vivia a criança, pela escola ou por qualquer acontecimento que era capaz de construir um centro de ideias. Considerava que para as crianças se desenvolverem teria que ter animais, plantas que as elas pudessem cuidar ao mesmo tempo em que observavam e aprendiam.

Segundo o autor, para os principiantes, precisavam separar os objetos em três grupos, derivados de animais, plantas ou minerais. Cada novo objeto seria estudado em comparação com os que já foram conhecidos pelas crianças.

Para o autor, para organizar um exercício de observação era necessário despertar o interesse da criança e estimulá-la. Era preciso exercitar o interesse com perguntas: qual o mais pesado? o chapéu deixa passar a luz? e a botina? Por que se engraxa botina e não chapéu? o que há de comum entre a botina e o chapéu?

Pelas respostas, os professores poderiam determinar o que as crianças já conheciam e as lacunas existentes. As lacunas poderiam ser apenas quanto ao vocabulário, o autor indica como exemplo: os pelos do cão são finos? O bico da galinha é duro, como? Esses exercícios usavam a observação, expressão e a compreensão.

A associação consistia em exercícios para os quais o contato direto com a realidade não era indispensável, mas permitiria ao professor avaliar a quantidade de conhecimentos dos alunos e o vocabulário utilizado. Dividia-se em quatro grupos principais: associação no espaço, exercícios de associação no tempo, exercícios técnicos e tecnológicos de associação ou apropriação das necessidades do homem, exercícios de associação de causa e de efeito, baseados nas noções adquiridas por observação e nos demais exercícios de associação.

Para o autor, a expressão compreendia tudo ou o que permitiria traduzir o pensamento de maneira acessível aos outros: a linguagem falada, a escrita, o desenho dos trabalhos manuais o mestre poderia desenhar, inspirando-se, de preferência, no trabalho dos alunos e aproveitando a ocasião para corrigir as falhas, sobretudo as de proporção e lógica:

Para o autor (1928, p. 310) os defeitos apresentados eram:

- 1º - Pouca ou nenhuma relação entre como diferentes actividades da criança.
 - 2º - Poucas noções de real interesse para criança.
 - 3º - Excessivas lições e exercícios sobre temas absolutamente diversos, sem attender ao processo de actividade mental.
 - 4º - Noções superiores à capacidade de assimilação e memória da maioria dos alunos.
 - 5º - Predomínio de noções dadas apenas verbalmente.
 - 6º - Falta de exercícios que permittam a actividade pessoal e espontânea da criança.
- Meios de supri-los
- 1º - Adoção de um programma de idéas associadas, visando a criança e o meio.
 - 2º - Emprego do methodo dos centros de interesse.
 - 3º - Minистраção da materia do programma attendendo ás grandes funcções psychologicas: observação, associação e expressão.
 - 4º - Dosagem da materia, de acôrdo com os diversos grupos estabelecidos.
- Preferencia dispensada aos methodos intuitivos e activos;
- 5º - Actividade pessoal, pelos trabalhos manuaes (em relação com os centros de interesse) e jogos educativos.
 - 6º - Segundo o autor, com esse programa a escola prepara a criança para a vida.

A autora Anna Nogueira Ferraz, no período professoranda da Escola Normal de Campinas, inicia o artigo “Arithmetica - o ensino dos problemas”, publicado em abril-junho de 1929 no vol. 2 nº 1-2, fazendo uma crítica ao professorado pela quantidade mínima de livros que adquiriam e que estudavam ao longo da formação e após a formação. O futuro mestre deveria buscar direções, instrução, hábitos de trabalho, aptidões para o aperfeiçoamento e jamais a perfeição, mas o esforço individual.

Segundo a autora cada lição, sendo diferente, exigia no curso primário a variedade de exercícios que mantinham a atenção durante a série de repetições e asseguraria o êxito do ensino e preparação cotidiana do mestre que levaria a resultados que lhe conferiria um caminho de aprendizados seguros.

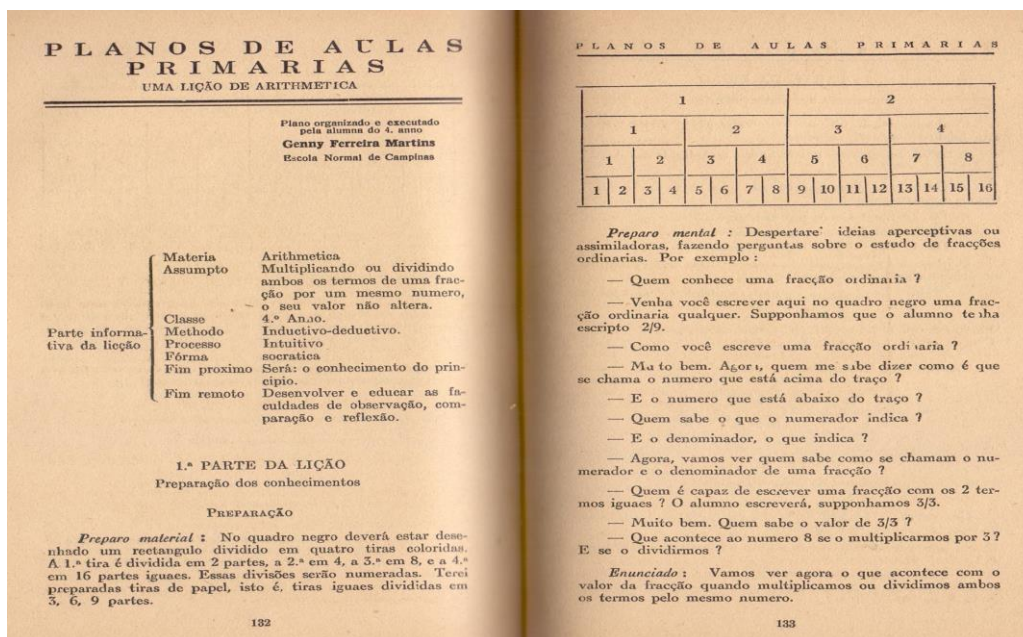
Ainda, segundo Ferraz (1929), o professor deixaria para os alunos a resolução de problemas sob pretexto de que é fruto, não de um ensino aprimorado e cuidadoso, mas da reflexão. Afirma ainda que os métodos existiam para tomar o conhecimento do

enunciado mais completo para a análise. A redução dos dados do problema a gráficos, permitia a análise intuitiva e concreta, imprescindível no ensino de problemas, por isso facilitaria a compreensão, encaminhava a criança para a resposta dando oportunidade de observar os dados concretamente. A autora afirma que para uma aula eficiente e completa que dava resultados para classe, o professor deveria assegurar e agir com retidão e honradez, sempre com bom senso, para uma consciência límpida. Cabia ao mestre seguir os quatro passos da objetivação, análise indutiva, dedução e conclusão.

A objetivação permitia a comparação intuitiva dos dados em favor da sua transformação, a objetivação resumia ao traçado de linhas de diferentes comprimentos que guardavam entre si a mesma relação observada entre os dados do problema. A análise indutiva visava a exatidão ou inverdade do que se afirmava, e o dedutivo que se estendia a um campo abstrato. A dedução encaminhava-se ao espírito da criança, pelas interrogações do mestre procedidas na análise indutiva. E, por fim, a autora afirma que a conclusão era a retomada das operações que deveriam ter sido realizadas, e a aplicação imediata resumia a resolução de novos problemas.

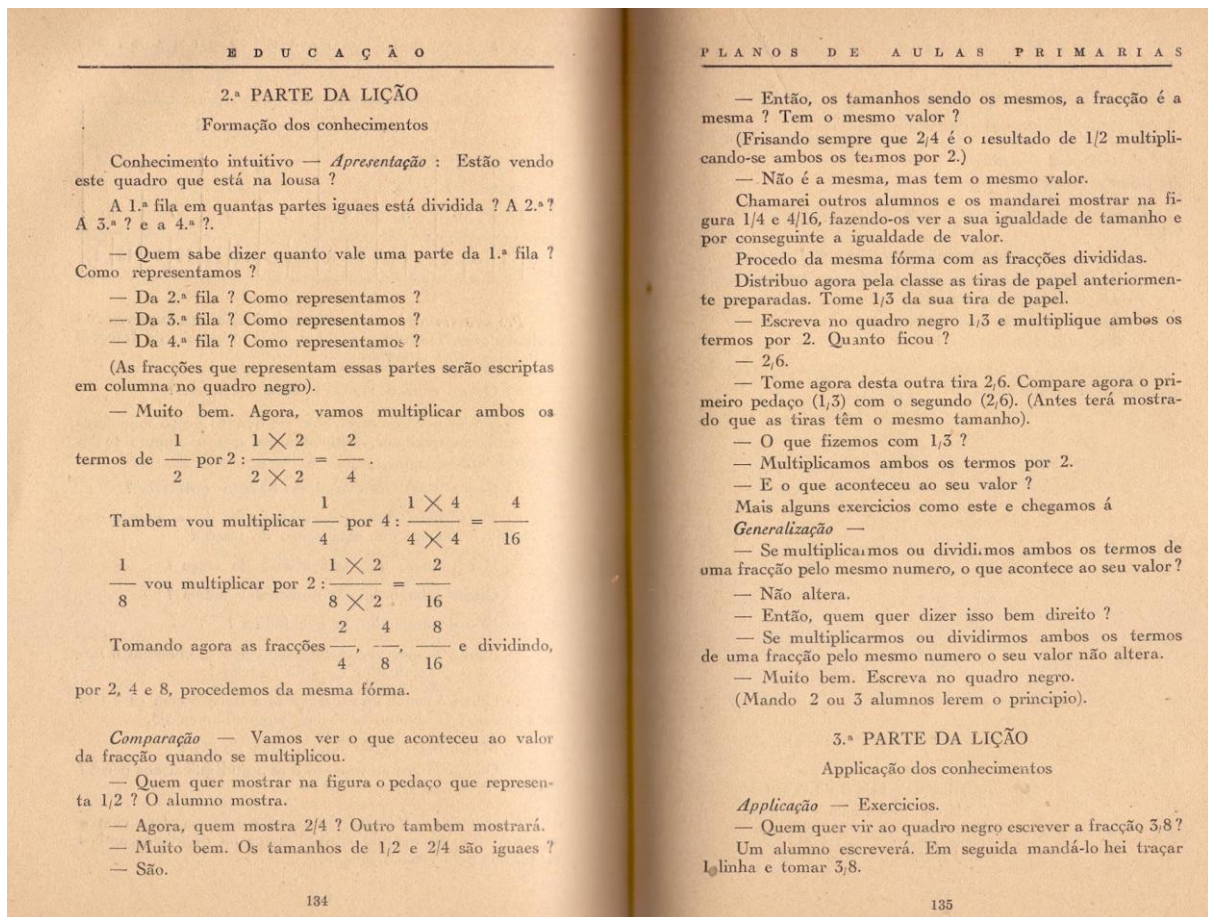
No artigo “Uma lição de Arithmetica” escrito na revista Educação em abril-junho de 1929 vol. II nº 1-2, a professoranda Genny Ferreira Martins, indica planos de arithmetica:

Figura 11: “Planos de Arithmetica”

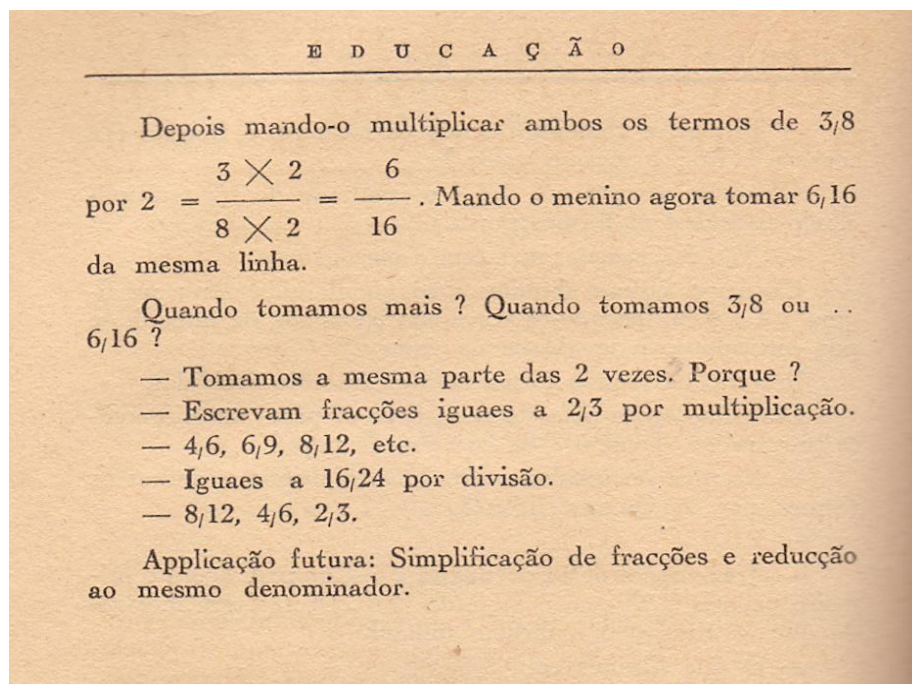


Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 12: "Planos de Arithmetica"



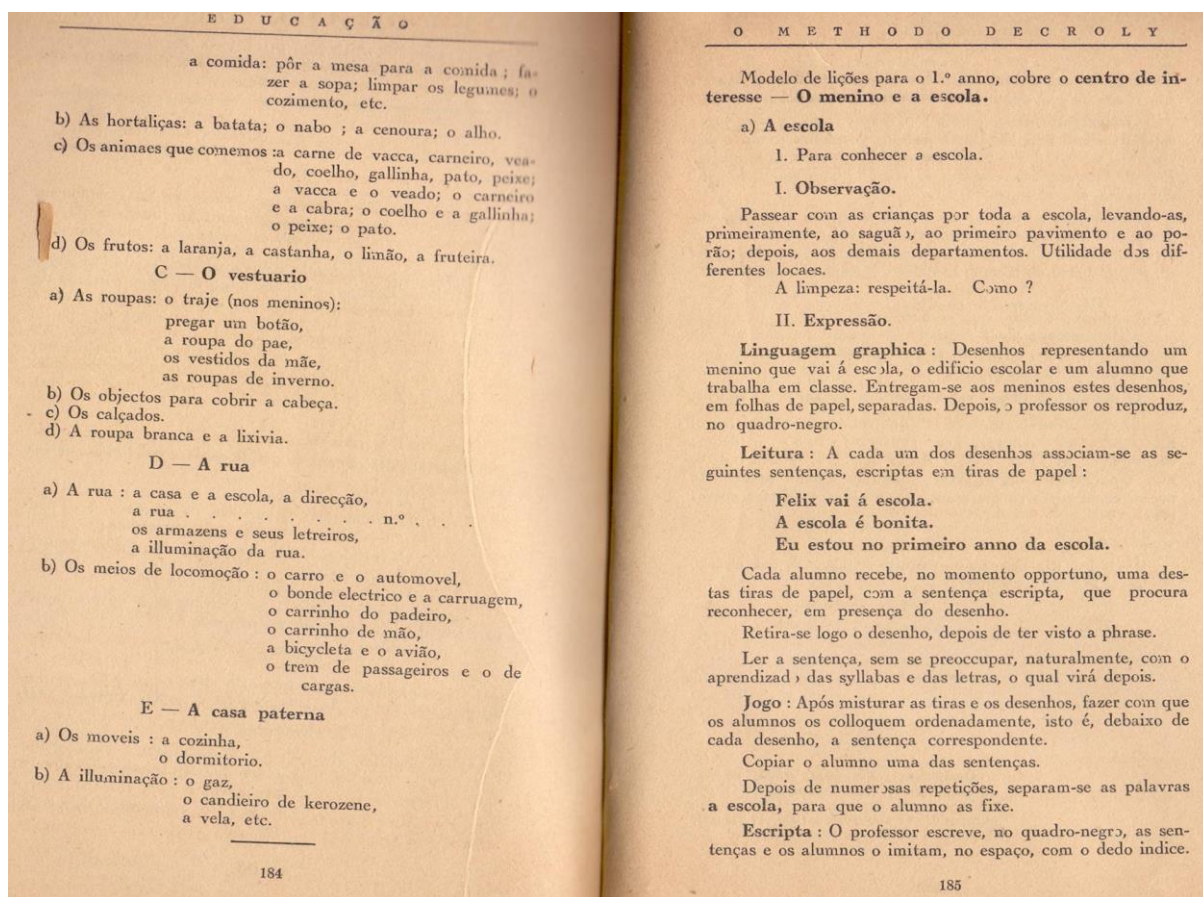
Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. "Leônidas do Amaral Vieira"

Figura 13: “Planos de Arithmetica”

Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

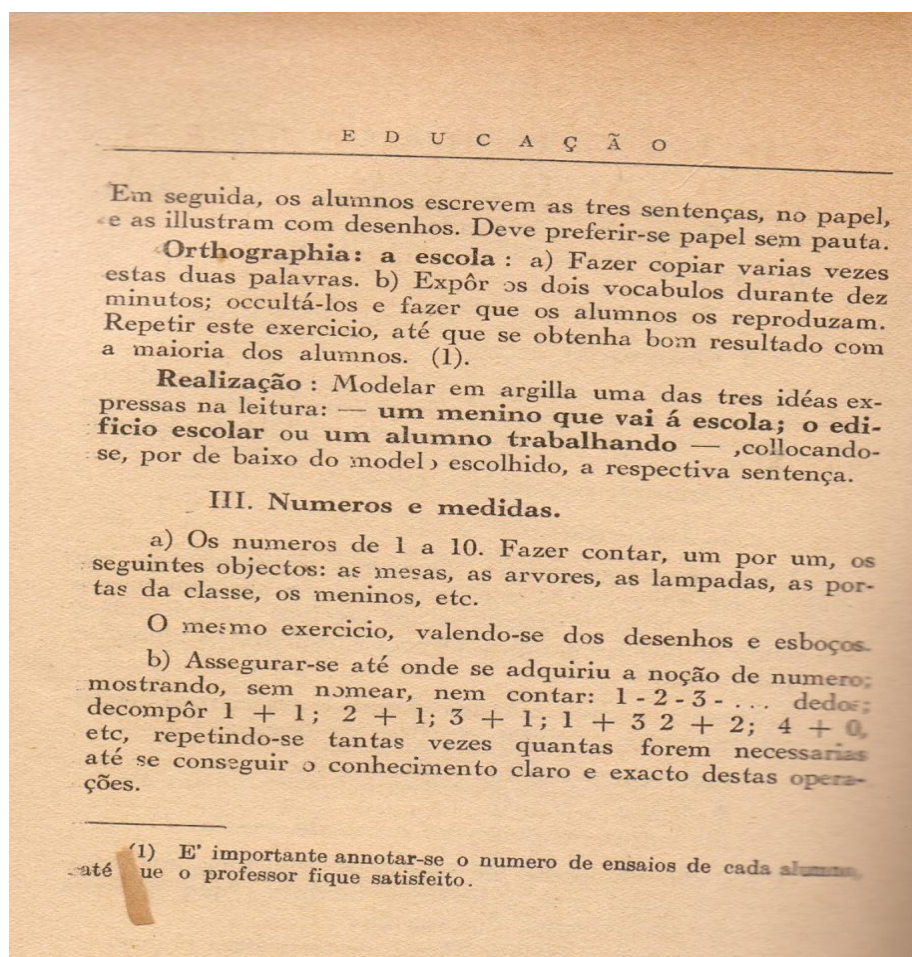
No artigo “O methodo Decroly (notas do livro de L. Dalhem)” publicado em abril-junho de 1929 vol. II nº 1-2, o autor Luiz Galhanone explicita que o programa de ensino nas escolas Belgas, onde se aplica o método decroly, girava em torno dos cinco centros de interesse: um menino e a escola; alimentação; o vestuário; a rua; a casa paterna. Abrangia todo o curso elementar, que era de 6 anos em classes cujo limite máximo de alunos era de 20 crianças.

Figura 14: “O methodo Decroly”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 15: “O methodo Decroly”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

No texto, “Ensino Primário” publicado na Educação de junho de 1929, vol. III n. 3, o relatório apresentado pelo inspetor escolar, Sr. Ataliba de Oliveira, ao Sr. Dr. Diretor Geral da Instrução, na reunião de inspetores, realizada em janeiro do corrente ano e baseando-se em Menezes Vieira, o autor cita alguns meios disciplinares (1929, p. 230):

- 1- não improvisei as lições. Preparai-as previamente. O ensino dispersivo, tateante, feito em procura de assunto. e, A linguagem emperrada e monótona - produzem a indisciplina.
- 2- atrasei a classe em constante ocupação; vigiai continuamente, para evitar faltas possíveis mais vale prevenir do que castigar.
- 3- Registrar em quadro as notas de comportamento e aplicação ensinando o aluno ver nelas o reflexo de sua conduta na escola. Por este meio, habilitar eis os pais a compreender o boletim mensal - relatório da vida da criança, na escola, durante 30 dias.
- 4- castigai pouco e fazei com piedade e descrição. Não premiês muito no coração infantil, o interesse da aula por si mesma.
- 5- sede entusiasta pelo magistério embora não vos cerque se não o desconforto material e vos neguem a consideração que merecis. Que vos conforte e estimule a certeza de não haver função social mais nobre

do que é esta: educar. Isto é: combater os hábitos maus e as más inclinações; impulsionar as tendências boas; aguçar os sentidos; desenvolver as qualidades de raciocínio e observação; encorajar os atributos morais que embelezam a alma. Educar - enfim, numa só palavra que exprime tudo.

6 - do recreio a sala, da sala ao recreio entregar os alunos a si mesmos, dando orgulho da confiança que eles merecem simulando a ausência de uma vigilância que de fato existe, mas dissimulada.

7- nos recreios, é preferível proibir jogos que produzem brigas ou situações que se prolongam até as salas e, às vezes, até fora da escola.

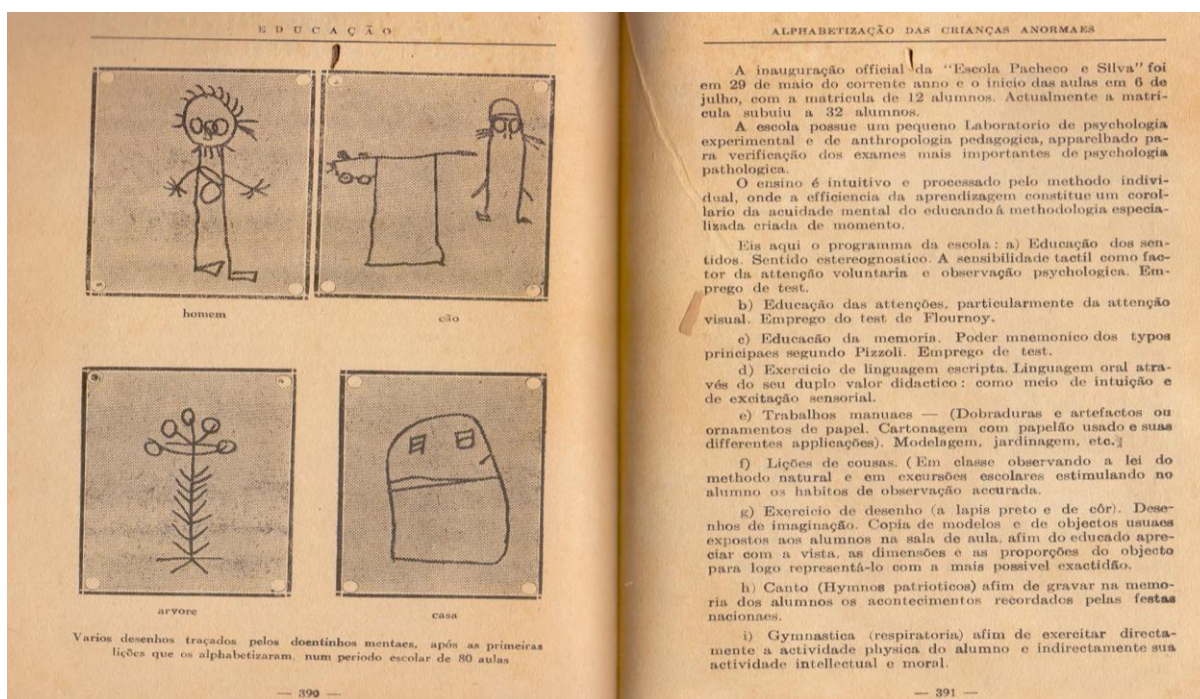
Para o autor, o professor ativo é o que melhor prende a atenção dos alunos. Quando a aula, pela clareza e método da transmissão, torna-se fácil e ao alcance das inteligências e, quando a vivacidade do professor controla e aviva as energias mentais que o cercam, para o autor, nasce o interesse e com o interesse, surge a atenção.

Segundo o autor, a disciplina vem de um rigoroso vínculo de direito e justiça em que o interesse é o fator da atenção. O autor considera a atenção uma vez desperta, cumpre prendê-la, mantê-la viva e eficiente, o aprendizado ativo é provocado por meio de perguntas. Perguntas inteligentes, claras, concisas, que interessa a todos, de modo ser possível o ensino coletivo, é uma das maiores conquistas da pedagogia.

Ainda sugere que a isto deve juntar-se há uma sala ampla, arejada, limpa, com algumas flores, uma presença simpática do professor, que maneje uma linguagem fácil e correta, indica que o professor não grite e esteja sempre vigilante.

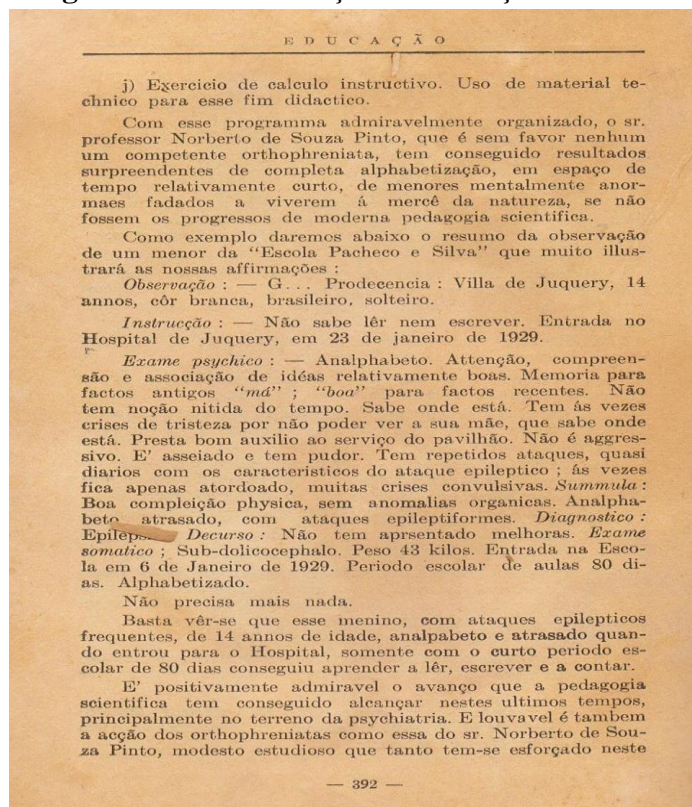
Em “Alfabetização das crianças anormais” artigo publicado na Educação em 1929 vol. IX – nº 3 anno III – 27º fasc., o autor Dr. Osorio Cesar explícita no texto a alfabetização das crianças que intitula como “anormais”, afirma que antes de irem para o hospital do Juquery, viviam em ambiente hospitalar como seres irracionais. Sem nenhum contato com a vida espiritual, ficaria, certamente, penalizado diante as crianças anormais que, perdidas para sociedade e relegados ao manicômio, culpariam os pais e aguardariam a oportunidade para receber e instrução.

Figura 16: “Alfabetização das crianças anormais”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 17: “Alfabetização das crianças anormais”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Para o autor Luiz Gonzaga Fleury no artigo “Methodo de projectos” publicado em fevereiro de 1930 vol. X – Nº 2 anno III – 29º fasc., o projeto difere das práticas que indicam o método pelo qual os princípios se aplicam aos assuntos práticos. Assim, na aula de teórica de química, trata-se de princípios, no laboratório, trata-se da prática. Medir um campo ou achar a largura de um rio, por meio de princípios de trigonometria, é fazer matemática prática.

O autor considera que, o ambiente do projeto é sempre natural, sem ambiente natural, não existe projeto que é uma situação normal da vida, isto é, o problema desenvolvido em seu ambiente natural. “Características do projeto: 1- exige-se raciocínio.; 2 - informação como meio para realização; 3 - aprendizagem no ambiente natural; 4 - prioridade do problema sobre os princípios.”

Segundo o autor, os outros métodos apresentam algumas das características contrárias ao método de projetos: a informação como memória ao invés do raciocínio, informação em si mesma como fim em vez de informação como meio de realização, aprendizagem artificial, prioridade de princípios contra a prioridade de problemas.

Para autor, o método de projetos pode apresentar algumas dificuldades invencíveis, se for a única base da organização de um programa, pode sempre ser empregado como um meio auxiliar, cuja importância e eficácia é impossível desconhecer.

O método de projetos parece que satisfaz a necessidade de salvar ou desconstruir o artificial entre o trabalho escolar e o trabalho real, e o extraescolar, pois oferece um ensino em seu meio ou ambiente natural.

É um método que, muitas vezes, pode e deve ser usado, em favor do ensino, para que este não seja exclusivamente teórico e intelectualista, mas que seja capaz de trazer modificações da conduta principal fim da educação.

Figura 18: “Methodo de projectos”

M E T H O D O D E P R O J E C T O S

São interessantes, taes como os expõe a obra de que fazemos este ligeiro e imperfeito apanhado - obra essa aliás conhecida: « Metodo de Projectos », edição de La Lectura. - Madrid.

Com a devida venia, reproduzimos o plano abaixo do desenvolvimento de um projecto em trabalho manual, que a illustrada educadora D. Celina Padilha apresentou por occasião de uma conferencia que realizou em S. Paulo, em Setembro deste anno.

Tratava-se da construcção de um biombo necessario para a classe e esse objecto tornou-se um fecundo “centro de interesse” para as crianças.

Eis o quadro:

BIOMBO				(5.º anno)			
Sciencias		Arithmetica		Desenho			
(Utilidade do biombo para a vista). Corpos opacos, transparentes, translucidos. Sombra e luz. App. visual.		(Observação dos alumnos em casas de moveis. Como são feitos os biombo). Preços de biombos. Problemas sobre porcentagem. Abatimentos.		Perspectiva		Geometria	
				Desenho das... (faces?)		Rectangulo. Avaliação das areas - m. ² Cubo e paralelepipedo. Avaliação de volumes - m. ³ .	
Material							
Pinho				Amostras de fazendas com os respectivos preços. Sua escolha.			
Syst. metr.º		Sciencias		Geographia		Arith.	
Medidas da madeira a empregar. Medida da lenha. Cubagem Estere.		Combustiveis. Calor. Sua propagação. Seus effectos sobre os corpos. Como se faz uma exploração de madeira. Visita a uma serraria.		O pinho no Brasil. Brasil meridional. O pinho estrangeiro. Paizes productores de pinho.		Medida da fazenda. Seu custo. Problemas a proposito.	
				O algodão. O algodoeiro. Visita a uma fabrica. O trabalho nas fabricas.		O algodão no Brasil N. E. e S. Paulo. Paizes productores de algodão.	
				A algodão N. E. sob o ponto de vista historico.		SYNTHESE: Orçamento — preço por que ficou o biombo. Vantagens do trabalho manual.	
DEFINIÇÃO DE PROJECTO. « E' um acto problematico levado a completa realização em seu ambiente natural ».							

155

Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O artigo “Como ensinar a ler” foi escrito para Associação Brasileira de Educação na seção de ensino primário por B. M. Tolosa (Inspector Geral do Ensino) na Educação em junho de 1930 vol. XI – Nº 3 anno III 33º fasc., com o objetivo de responder a uma entrevista sobre o método analítico e o ensino de leitura nos primeiros anos preliminares. Como o artigo não foi publicado em 1929, ano em que enviaram para ABE, enviaram para a revista Educação, para publicação do método analítico sobre ensino da leitura inicial.

Segundo o autor, as respostas apresentadas são fruto de muitas experiências e observações realizadas no cotidiano, com muitos colegas durante a aplicação do método.

Para o autor, as situações poderiam ser reproduzidas em qualquer classe de analfabetos com precisão e com regularidade, seja qual fosse o seu estado de desenvolvimento.

O autor afirma que foi assistindo às aulas do professor Theodoro de Moraes, que conheceram o método analítico durante os trabalhos de inspeção e que observaram colegas competentes que faziam a aplicação do método nas suas aulas e, a partir de então, começaram a intervir diretamente nos exercícios com muito interesse e assiduidade.

O autor sugere a cartilha de alfabetização que foi escrita a pedido dos colegas para facilitar a aplicação do método, essa cartilha foi inserida na revista de Ensino em 1918, com a cartilha com três ou quatro missões, o autor afirma que é possível qualquer professor de cultura e de habilidade mediana ficar apto para usar, com resultados imediatos, o método analítico.

Ainda segundo o autor, o método analítico poderia ser reproduzido com as palavras, seguindo a cartilha do professor Ramon Roca Dordal, e ainda com pequenos episódios da vida diária, segundo o autor com contos ou historietas, como preconizava o Mestre e Doutor João Kopke e a cartilha de alfabetização feita em coautoria.

Para o êxito do método que não poderia deixar de entrar em nenhuma escola com ou sem o método de alfabetização, tratava-se de uma classe de grupo escolar de primeiro ano, aconselhavam a divisão em quatro sessões: a, b, c e d, para os exercícios de leitura e de cálculo.

Em toda matrícula inicial, eram admitidas crianças ainda consideradas sem condições para escolaridade, mais ou menos de 6 a 7 para um grupo de 40, e elas ficavam na sessão A e as restantes eram repartidas, em número mais ou menos igual pelas sessões de, C e D: as mais desenvolvidas na sessão D e as medianas na sessão C; e as mais fracas na sessão B.

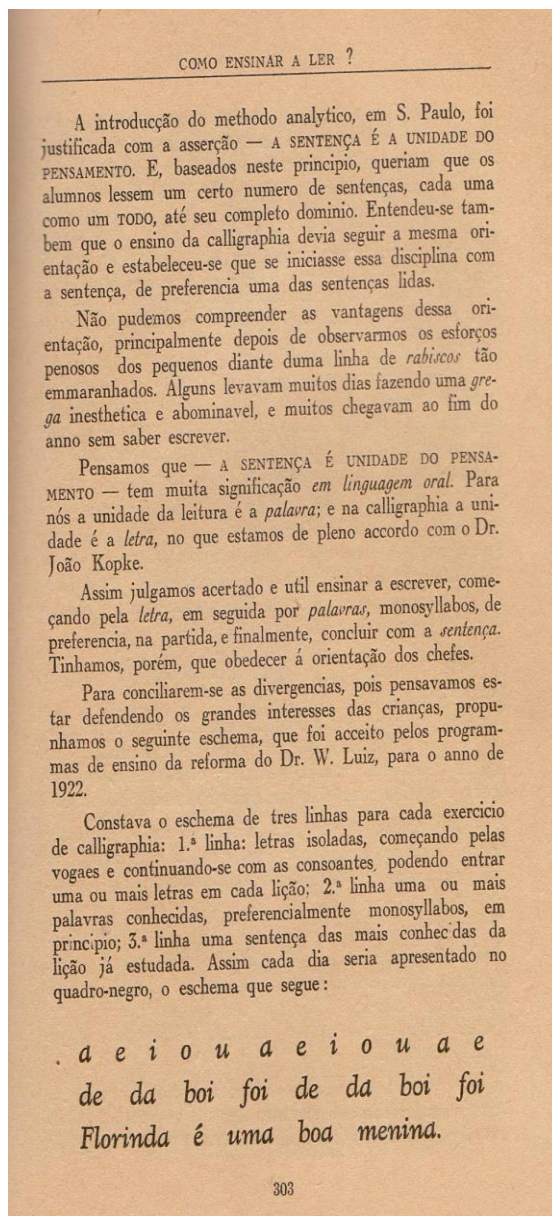
Com este artifício realizava-se na leitura e no cálculo o que era considerado como ensino individualizado, pois cada aluno, embora fazendo parte de um grupo escolar por esforço próprio, aprende por si mesmo, como exigia o ensino ativo.

Segundo o autor, numa classe do primeiro grupo escolar do Brás, com a presença do Doutor Alarico da Silveira, secretário do interior, e do professor Kuhlmann, Diretor geral da Instrução Pública do Estado, o Doutor Sampaio Dória, distinto Professor Catedrático de Psicologia e de Pedagogia da Escola Normal da Praça, presenciaram uma série de lições práticas em uma das classes do grupo escolar Prudente de Moraes. As lições aplicadas a uma classe, durante pouco mais de um mês, a qualquer aluno que saísse da escola, poderia continuar a aprender e a ler sozinho, segundo as suas avaliações.

O autor afirma que, quando iniciou o Magistério, utilizava a cartilha da infância de Thomaz Galhardo, primeiro ensinava-se o “va, ve, vi, vo, vu” e depois. o aluno lia a “vovó via o povo”, e em 1905, organizaram um processo próprio, como então diretor do grupo escolar São Manuel.

O autor explica que, a introdução do método analítico, em São Paulo, foi justificada pela afirmação que. a sentença é a unidade do pensamento e deveria seguir a mesma orientação, a seguir, estabeleceu-se que, se iniciasse essa disciplina com a sentença, de preferência uma das sentenças lidas. Com isso, alguns levavam muitos dias fazendo e muitos chegavam ao fim do ano sem saber escrever. Para o autor, em suas aspirações. a unidade da leitura era a palavra e na disciplina de caligrafia. a unidade da leitura era a letra, assim começaram a ensinar a escrever, começando pela letra, em seguida pela palavra.

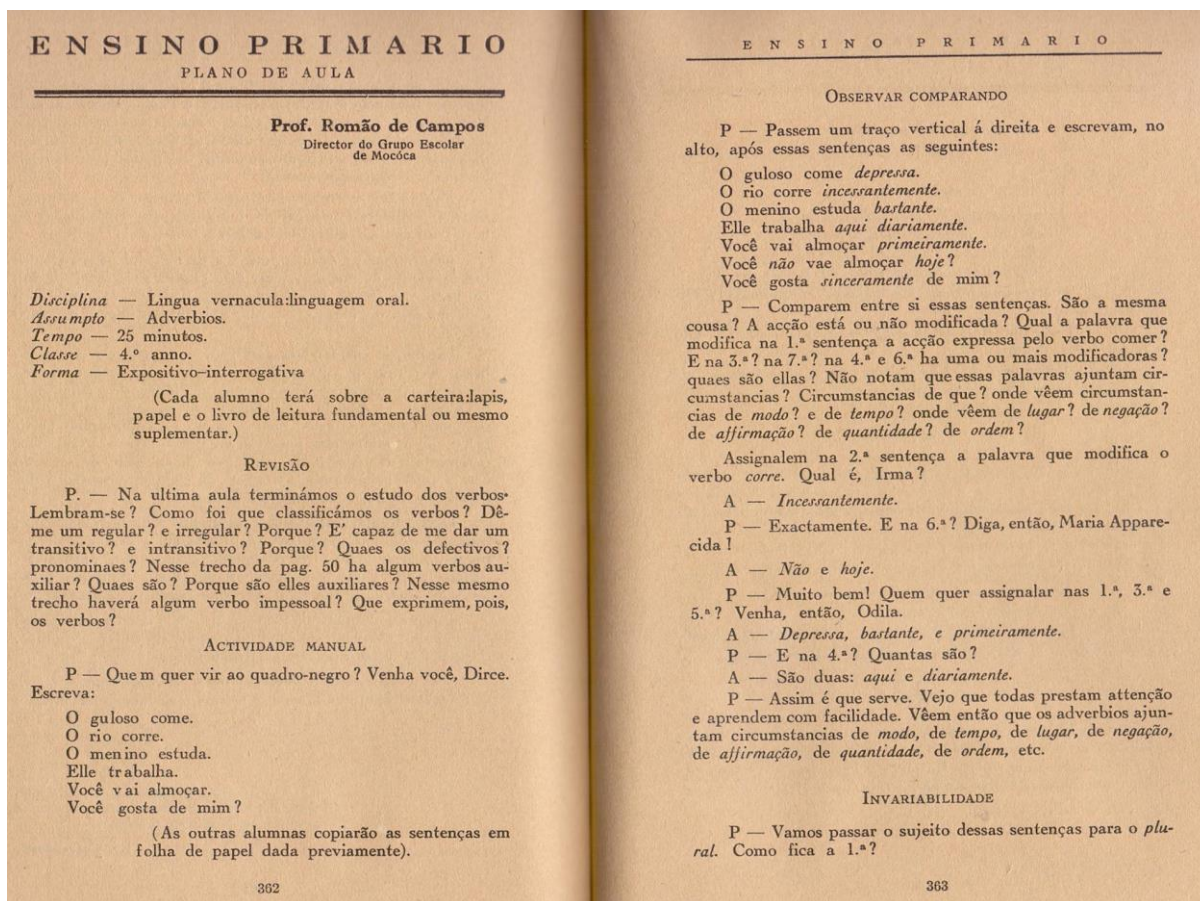
Essas diferenças propuseram o novo esquema que foi aceito pelos programas de ensino da reforma do doutor Washington Luiz para o ano de 1922.

Figura 19: “Como ensinar a ler”

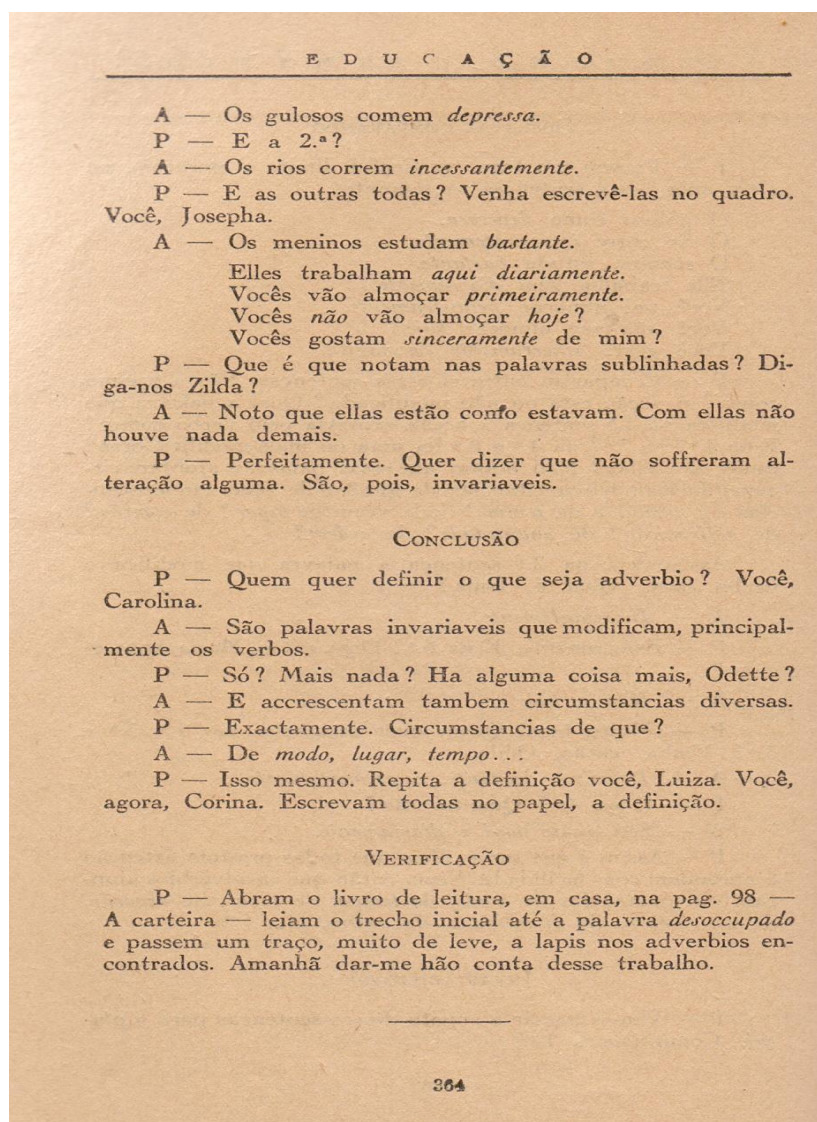
Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O Prof. Romão de Campos (Director do Grupo Escolar de Mocóca) escreveu o artigo “Ensino primário (plano de aula)” em junho de 1930 vol. XI – nº 3 anno III 33º fasc. como apresentado na figura a seguir:

Figura 20: “Ensino primário (plano de aula)”



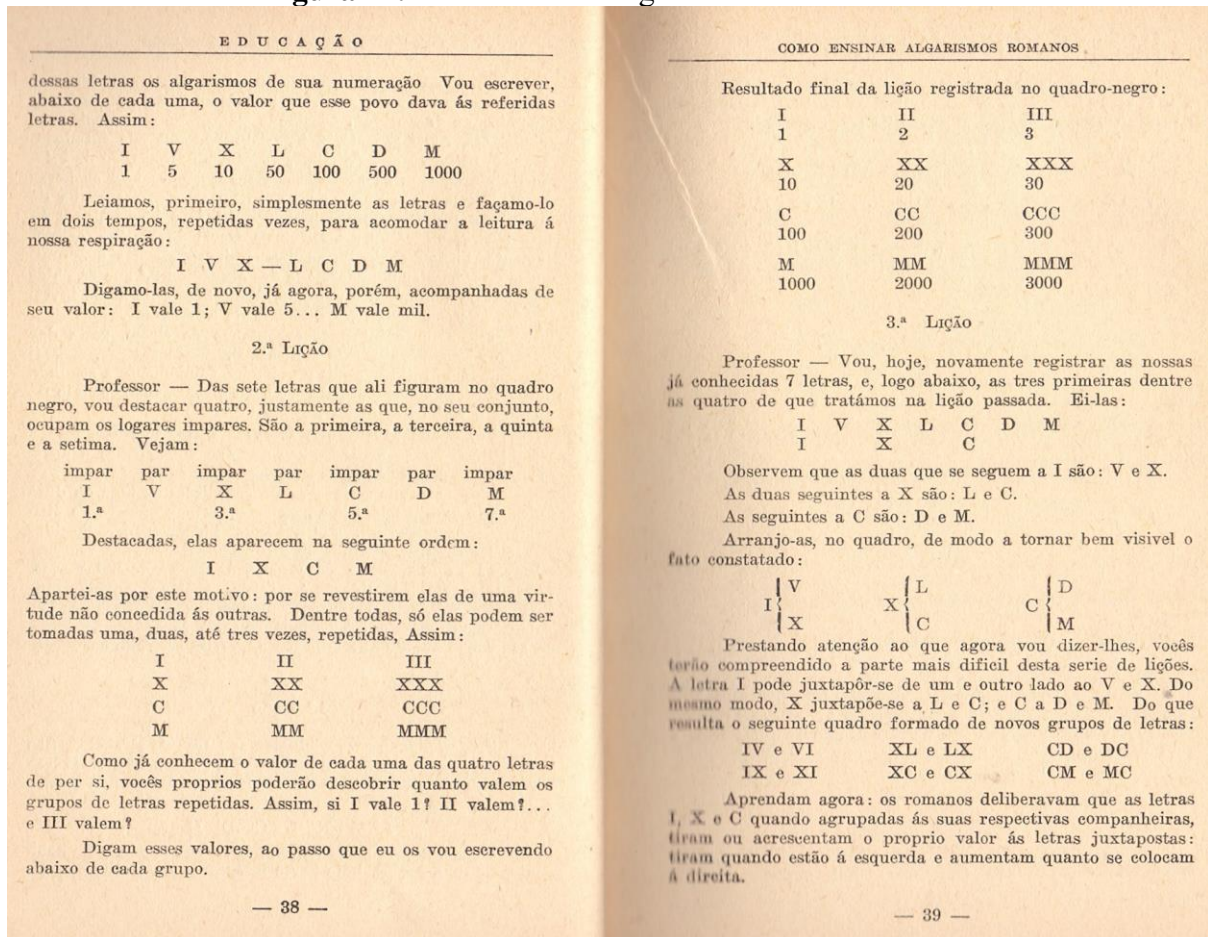
Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 21: “Ensino primário (plano de aula)”

Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

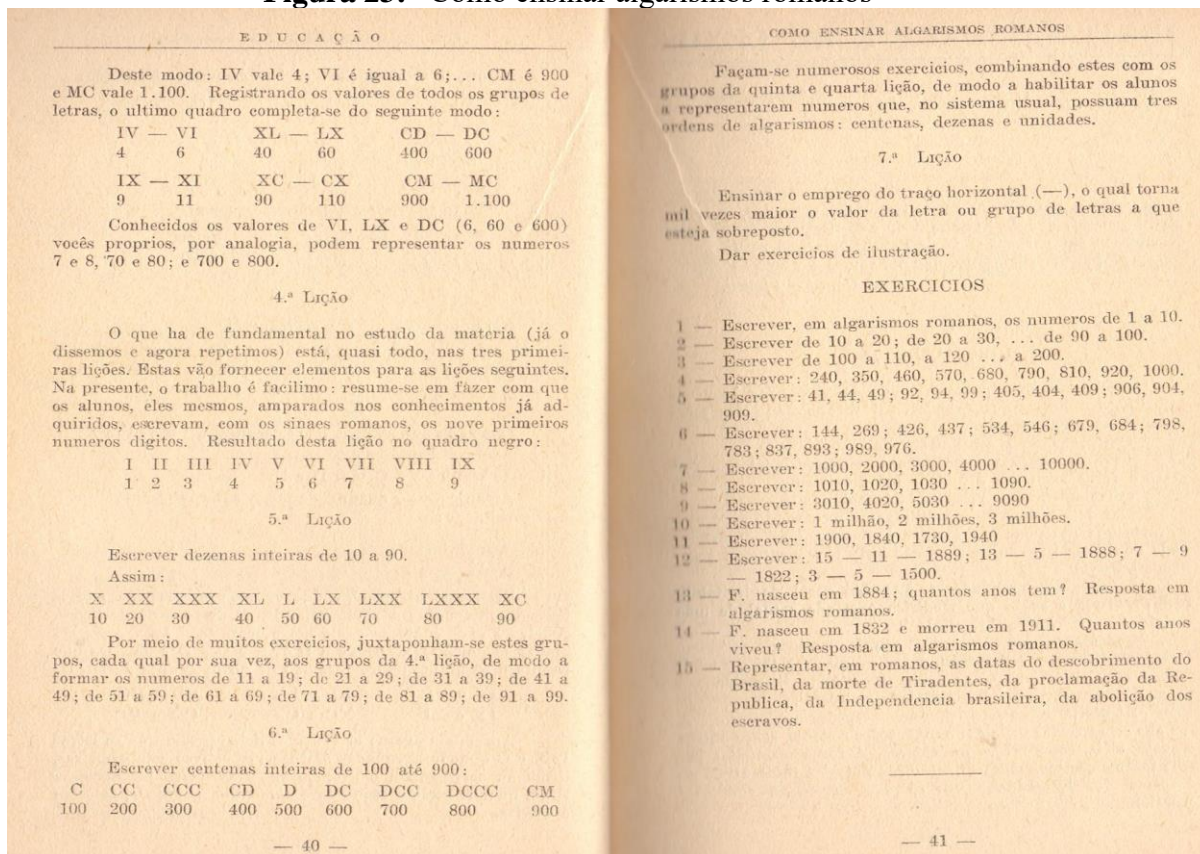
O autor Ataliba de Oliveira, em “Como ensinar algarismos romanos” publicado na Educação abril-maio 1932 vol. VII N^{os} 4 e 5, tem como objetivo: trazer de forma prática, trabalhos para sala de aula e afirma que foi o primeiro a reconhecer a contribuição que apresentava para a Didática Paulista.

Figura 22: “Como ensinar algarismos romanos”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 23: “Como ensinar algarismos romanos”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

No artigo “O Preparo científico das lições”, publicado na Educação de janeiro a junho no ano de 1944, volume XXXI n. 42 e 43, o autor Pauls Sonnewend declara que, a lição requer o trabalho prévio das preparações: didáticas e científicas, correspondentes à primeira, a motivação, e consistindo em uma segunda, sem conhecimento por parte do professor sobre o assunto da aula, com o desempenho do trabalho docente está em função do desempenho dos preparativos e do preparo científico, uma vez que, várias causas ou alegações tenham concorrido para o seu menos preso são:

- 1- as crianças não apresentam maturação suficiente para que se possa dar maior desenvolvimento as matérias do programa;
- 2- não a facilidade na obtenção das fontes de consulta dos .s livros, revistas, publicações e, e etc;
- 3 o tempo e o dinheiro são escassos. Fora do horário escolar há outros afazeres e dos vencimentos não restam sobras para aquisição de livros;
- 4- professores há muito saber e no entretanto não sabem ensinar;
- e, finalmente, falta de entusiasmo, apego à rotina ou ao comodismo.

Para o autor, deveriam atender ao grau de maturação dos alunos, a quantidade de material de estudo era reduzida ocasionando algumas situações apontadas por Dewey: a contradição das crianças que não obtinham a vantagem da formulação lógica do adulto,

nem das suas capacidades nativas de apreensão e de respostas, deste modo, a lógica da criança era perturbada e atrofiada e ainda seriam felizes se ela não adquirissem exatamente oposto da ciência uma espécie de resíduos vulgar, em forme do que teve vitalidade científica uma ou duas gerações atrás e, ou uma degenerada do que alguém formulou de alguma distante experiência viva e real

O autor Maximo de Moura Santos no artigo “Ensinar a ler”, publicado na *Educação* em abril-maio de 1932 vol. VII nºs 4 e 5, inicia o artigo enfatizando que, naquele ano, o professor Sudi Mennucci, coerente com seu passado liberal, “restabeleceu a tão preconizada, mas tão maltratada autonomia didática dos professores, na escolha dos livros destinados a suas classes.

E então, cada professor escolhia seus livros, ele próprio livre de ordens, com a restrição única de que os mesmos constassem da relação publicada pelo Diário oficial, no início de cada ano. O que, segundo o autor, não teve os resultados esperados porque estavam habituados, com os interesses ligados ao desvirtuamento. E também, com a ampla medida e com outras, restabelecer-se-iam à concorrência de livros didáticos, o caráter de legítima, em bem da moralidade do aparelhamento educacional e da literatura didática.

Na escolha de cartilhas, a autonomia didática ficou restrita às de silabação. Por uma velha praxe do período, a adoção de cartilhas de silabação em classes e escolas públicas dependia de prévia solicitação fundamentada, uma vez que, ainda por tradição, o chamado método analítico era considerado oficial e, portanto, obrigatório.

Feitas como escolhas, várias autoridades escolares impugnam a adoção dos periódicos, autores e editores recebidos pelo público como cartilhas analíticas, ou de um chamado método analítico sintético.

O autor como responsável pela assistência técnica a que pertencia o serviço de literatura infantil não deixou de reconhecer a procedência das impugnações e pesquisou o caso dos métodos de alfabetização e sua relevância na construção dos problemas do ensino público.

No ano de 1944, o professor Sud Mennucci autorizou a adoção de qualquer cartilha de uso autorizado ao mesmo tempo que resolveu nomear uma comissão de estudiosos para estudar o assunto, não só estabelecendo características dos diferentes métodos de alfabetização, como depois, classificaram as cartilhas de uso autorizado pelos métodos utilizados.

Fez parte da comissão: Francisco Lopes de Azevedo, assistente Técnico do Ensino Primário; Professor Rafael Grisi, recentemente classificado em primeiro lugar em concurso para catedráticos da Educação; Professora Olga Strenhlinek da Universidade de São Paulo; Professora Dirce Ribeiro de Arruda, auxiliar técnica do Departamento de Educação; Professora Clotilde Cleiber, Inspetora Escolar da capital e Professora Anna Silveira Pedreira, encarregada dos serviços técnicos da Literatura Infantil.

Essa comissão identificou as características dos diferentes métodos:

- 1- os métodos de alfabetização são soletração, silabação, palavração e sentencição;
- 2- método de sentencição ou analítico se caracteriza pelo ensino de sentenças relacionadas;
- 3- o método de palavração se caracteriza pelo ensino por meio de palavras;
- 4- na processual ação perfeita dos métodos analíticos e de palavra as sílabas não são ensinadas, exceto quando já alfabetizada a criança, e haja a finalidade desse metodizar conhecimentos adquiridos, a respeito delas;
- 5 - ensino sistemático de sílabas;
- 6 - método de silabação apresenta dois processos especiais: nos parágrafos
 - a) o da sílaba são puro e simples;
 - b) o chamado analítico-sintético;
- 7- processo da soletração se caracteriza pelo ensino sistemático dos sons que constituem as sílabas.

O texto “A Escrita na Escola Primária – A Caligrafia” publicado em abril-maio de 1932 vol. VII n^os 4 e 5, é decorrente da palestra proferida pela professora Judith Arruda adjunta do grupo escolar José Alvim de Atibaia na reunião pedagógica realizada em abril de 1944.

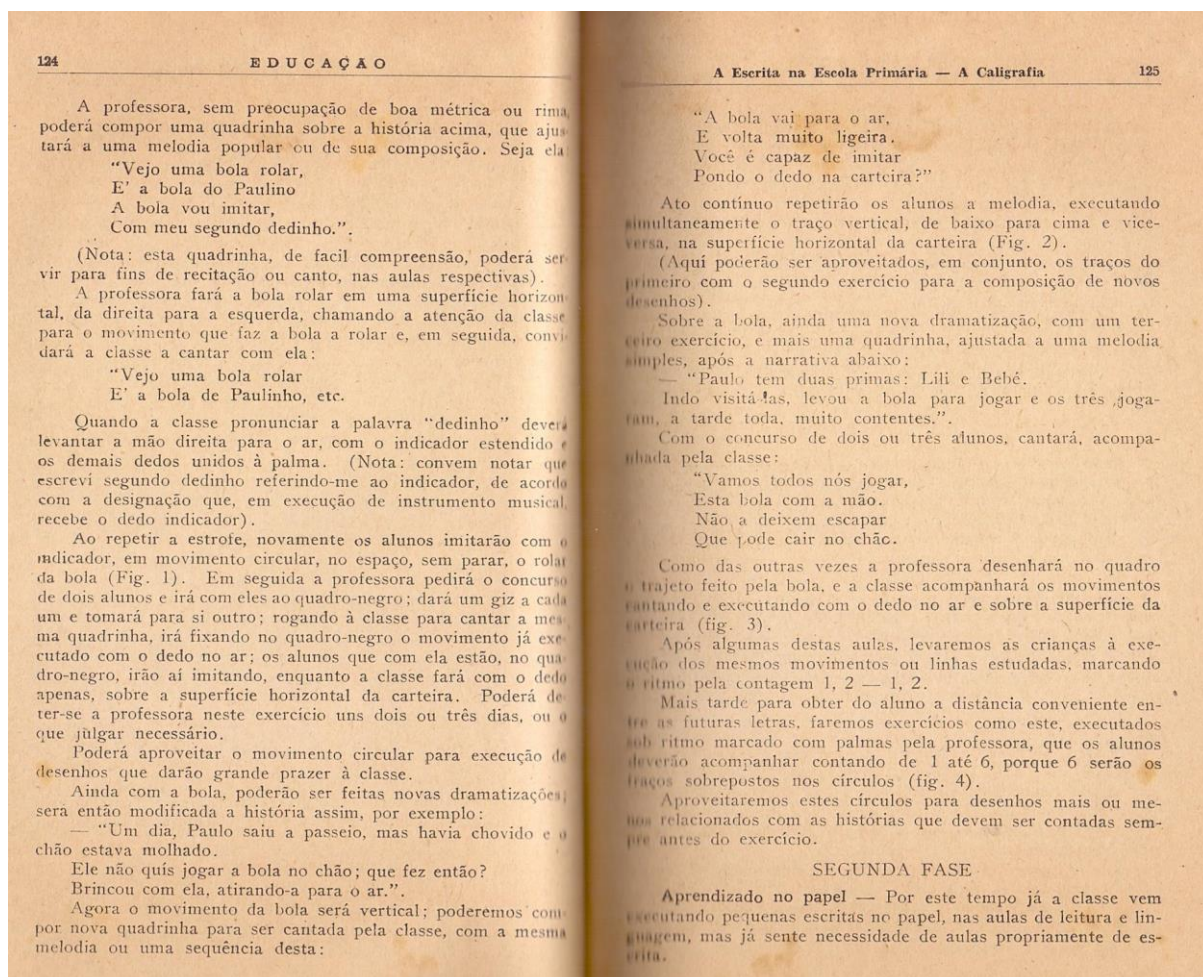
A autora defende que, a escola não vive formando calígrafos e exige porque é compatível com seus princípios de aprendizagem, uma boa caligrafia, proporcionando ao aluno hábitos de trabalho, a secção de uma escrita se não atingir os limites da arte, pelo menos, comporta estética. Ainda afirma que, para conquistar os verdadeiros objetivos da caligrafia, não bastava tão somente a aula de caligrafia propriamente, deveria prevalecer todas as oportunidades que se apresentassem no período escolar; as aulas de linguagem oral e escrita ou a execução de um trabalho de qualquer disciplina em que o uso da escrita se fizesse necessário.

Em seu artigo, a autora traz uma descrição da técnica a ser empregada no primeiro ano da fase preparatória, no primeiro ano ou no primeiro período deve corresponder a uma fase da preparação do ensino da escrita, sendo no quadro-negro, a

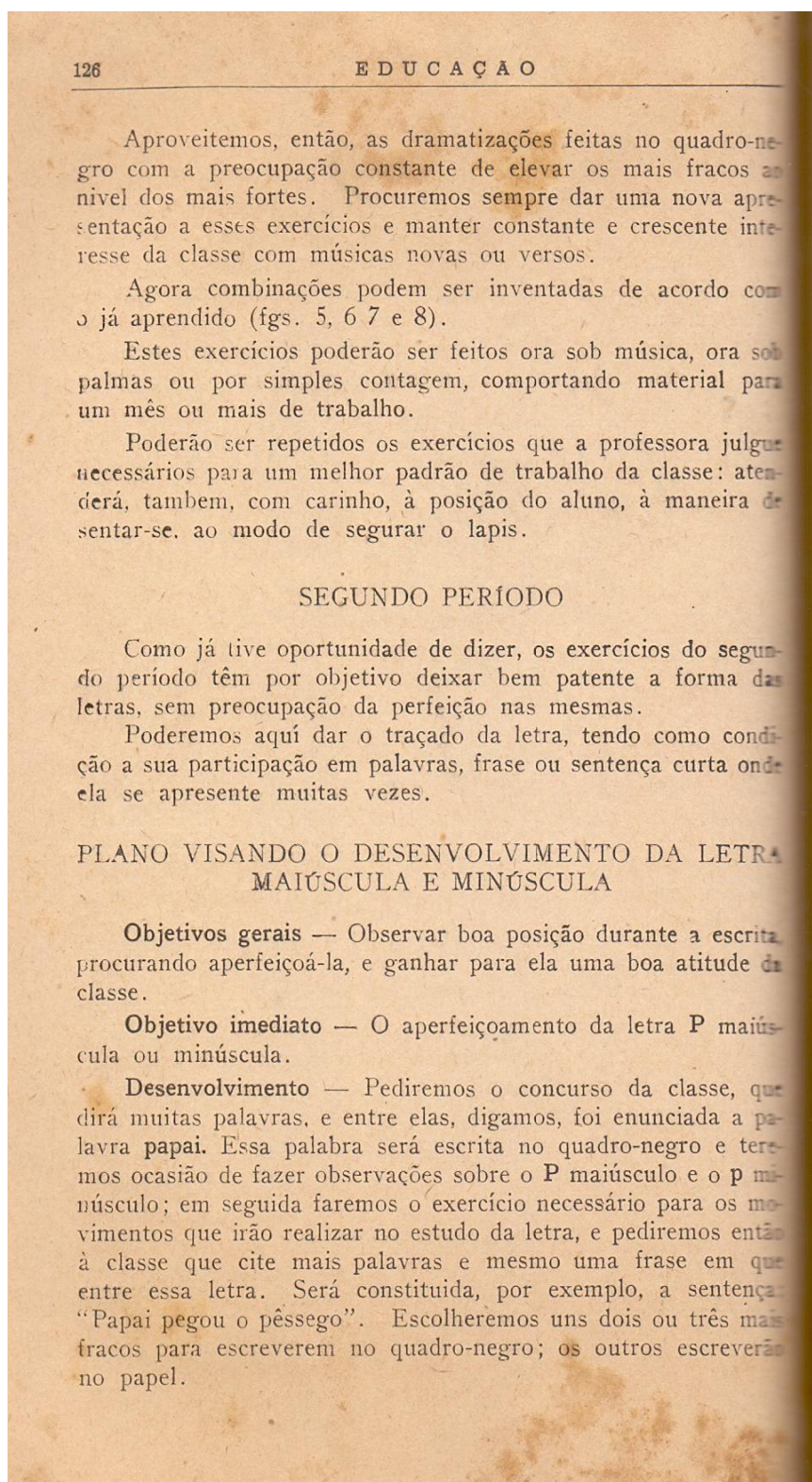
aprendizagem inicial, no segundo período, o ofício dos exercícios que podem se constituir sem preocupação de perfeição ou traçado, e a forma das letras. "O material entregado será: papel de cálculo, sem falta, usado em folhas de 16x21 cms. Mais ou menos; lápis Fáber n. 2, para o primeiro período; para o 2º, papel de pautas simples, distanciadas de 15 mms, tamanho idêntico ao de cálculo, lápis Fáber n. 2" (ano, p.).

Segundo a autora, pode ser representado por uma série de exercícios especiais que, obedecendo a dramatização, é enviado para alunos como jogo ou brinquedo e jamais deveria começar o ensino da escrita pela letra isolada, porque nada significaria para a criança, mas sim por palavras ou sentenças, pois como sabemos, neste grau, o ensino da escrita e da leitura são aplicadas simultaneamente.

Figura 24: "A Escrita na Escola Primária – A Caligrafia"



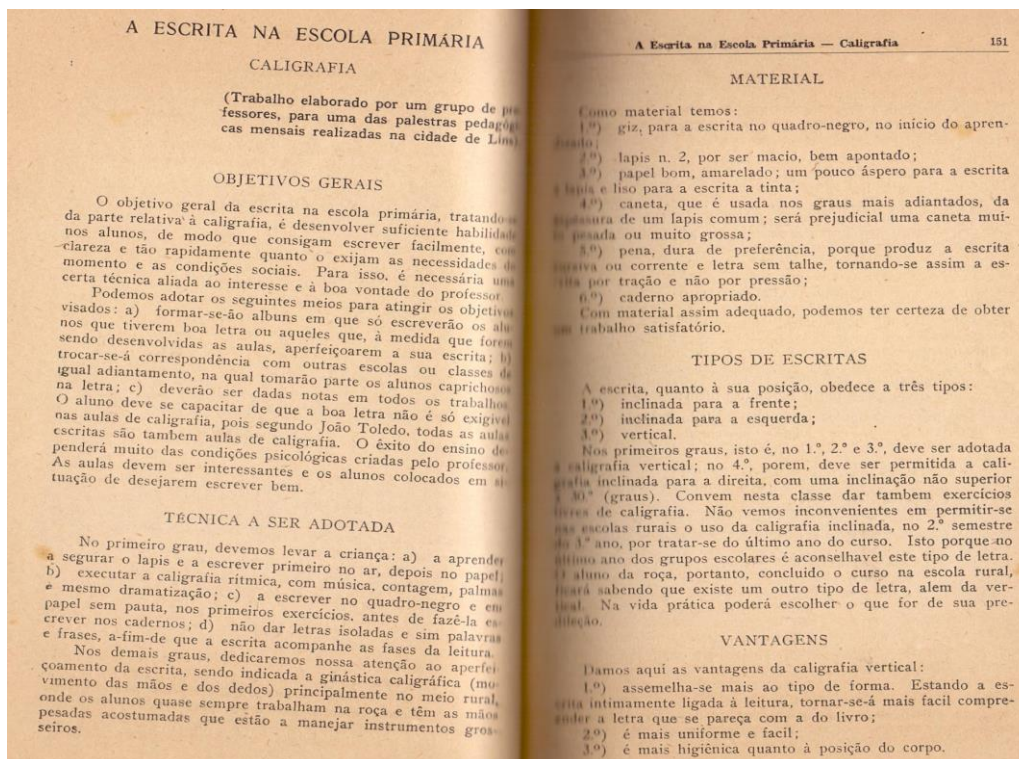
Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. "Leônidas do Amaral Vieira"

Figura 25: “A Escrita na Escola Primária – A Caligrafia”

Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

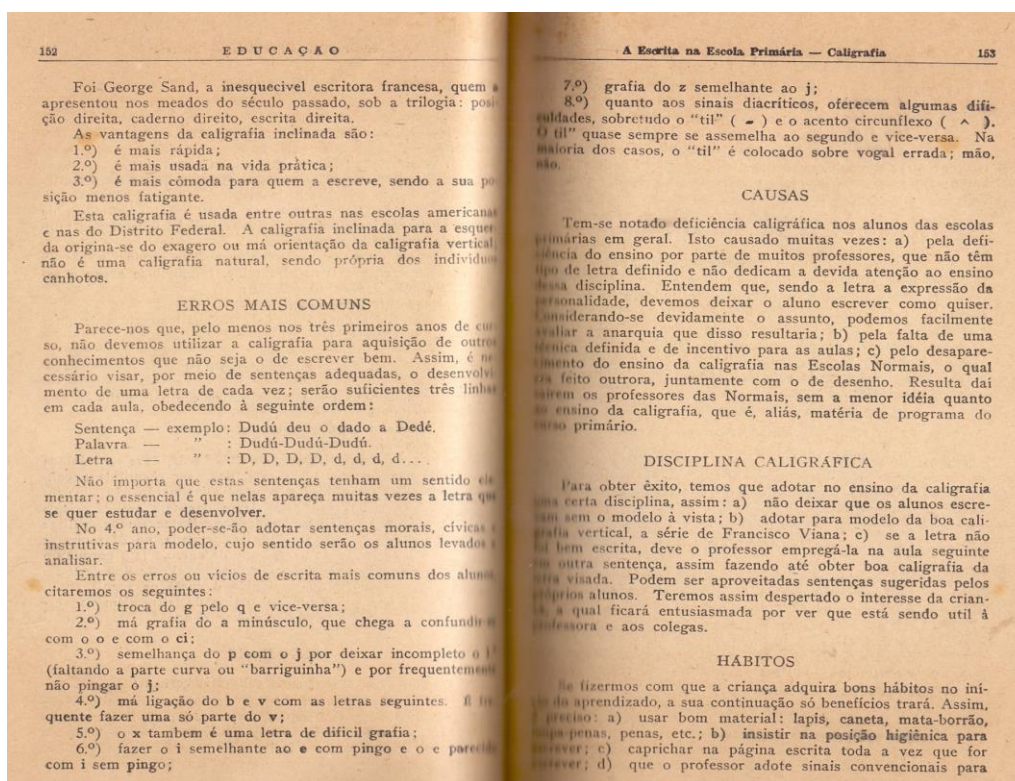
O artigo “A Escrita na Escola Primária – Caligrafia” escrito pelo Grupo de professores em janeiro-junho de 1944 vol. XXXI n. 42 e 43, indica as orientações, objetivos gerais, técnica, material e como atingir o objetivo no ensino da escrita:

Figura 26: “A Escrita na Escola Primária – Caligrafia”

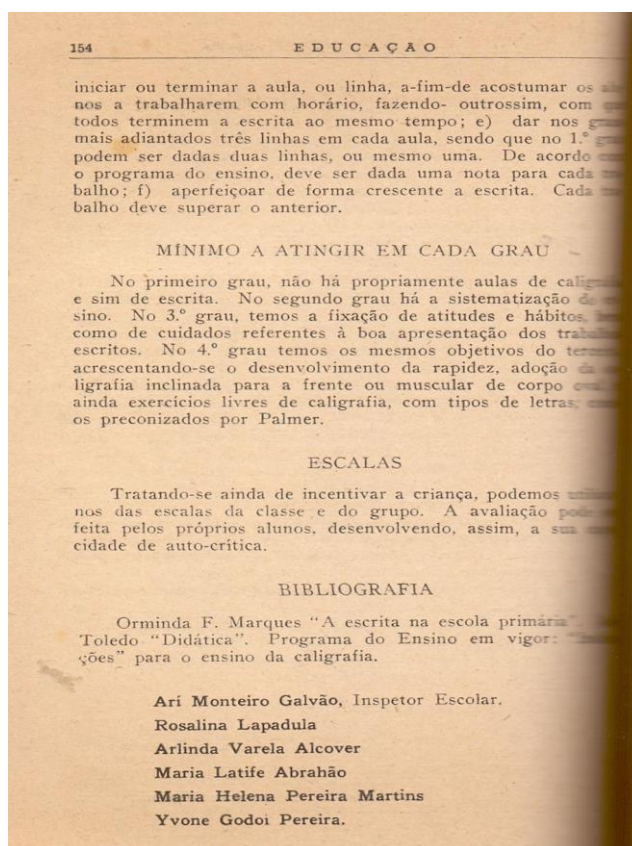


Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 27: “A Escrita na Escola Primária – Caligrafia”



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Figura 28: “A Escrita na Escola Primária – Caligrafia”

Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O autor José de Almeida (Professor de Psicologia e Pedagogia da escola normal de Ouro Fino – Minas Gerais) no artigo “Lição e unidade de aprendizagem”, publicado em janeiro-junho de 1945, vol. XXXIII, n. 46 e 47, explica que, o nome da lição é um exercício ou uma série de exercícios que eram executados em aula, sobre uma direção do mestre durante o tempo determinado. Incluir esta unidade de aprendizagem faz parte de uma unidade maior para se decompor como edições diárias, exercícios, projetos, trabalhos escolares e etc. Para o autor, o melhor é colocar a unidade de aprendizagem e dividi-la em lições relacionadas entre si, exercícios feitos fora das horas de aulas e outros trabalhos.

O plano de unidade metódica evita que o trabalho escolar se divida em fragmentos, às vezes desconexos, que perdem de vista o objetivo da aprendizagem. Para o autor, a didática moderna modificou completamente a atitude do mestre durante a lição. Esta consiste em um trabalho de aprendizagem feito pela própria criança, ficando apenas ao professor a função de orientar, de estimular e de dirigir as atividades de seus alunos, o professor não deveria intervir para organizar os exercícios e responder às perguntas ou sugerir ideias.

Segundo o autor, o professor deve ser como o general em campo de batalha, deve modificar seu plano para adaptá-lo aos interesses da criança “o bom professor” não deve dar importância às perguntas incidentes não-essenciais e o plano só deve ser modificado quando houver razões que justifiquem a modificação. Para o autor, o ensino bem organizado requer um plano de aula.

Sugere aos professores que se deve conhecer a capacidade, as aptidões, os interesses, o desenvolvimento mental dos alunos, para o autor, os professores têm que saber quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos anteriormente sobre o tema que será tratado, o professor estabelecerá a técnica do trabalho, exercícios, práticas, problemas, e outros em que se decompõe o processo didático, de acordo com o método empregado e o material a ser utilizado, a preparação, a motivação recebe o nome de preparação didática. Sendo o professor inexperiente ou novato, o autor indica fazer um esboço bem detalhado, ao passo que, para que seja prático.

O autor indica exemplos de planos simples:

- a) Introdução
 - 1) Assunto: história
 - 2) Método: Biográfico
- A) Preparação
 - 1) Conversação preliminar para motivar a lição
 - 2) Fixação do tema
- b) Desenvolvimento
 - 1) Apresentação de um retrato do biografado
 - 2) Lugar e data do nascimento
 - 3) Ambiente físico e social
 - 4) Sua educação
 - 5) Interrupção da narração para fazer perguntas
 - 6) Exposição, pelo mestre, do primeiro fato importante que possa ser objeto de um parágrafo
 - 7) Escrita, no quadro negro, em forma de epígrafes, do fato estudado
 - 8) Análise que permita formar um juízo
 - 9) Discussão, entre os alunos, do fato estudado
- c) Conclusão:
 - 1) Leitura, pelos alunos, das expressões escritas no quadro negro e que digam, dessas mesmas expressões, o que souberem.
 - 2) Explicações incidentais, para fixar alguma ideia ou aclarar algum conceito.
 - 3) Cópia, pelos alunos, em seus cadernos das expressões escritas, no quadro negro.
- d) Expressões concretas:
 - 1) Elaborar contos, histórias etc., sobre o assunto da lição.
 - 2) Preparação de um drama.
 - 3) Dramatização
 - 4) Dramatização

É possível indicar alguns métodos principais elencados nos artigos, são eles: os centros de interesse, o método analítico e o método de projetos.

Pelas análises apresentadas, e com base em Carvalho (2005), também considerei neste capítulo que, o programa de organização da nacionalidade apresentava características de concordância com a causa cívico-educacional, ou seja, concordância com o consenso sobre os caminhos da educação numa “obra de moldagem”, que ficou a cargo das elites. Segundo Carvalho (2005), tratava-se da projeção e da constituição de um povo de forma autoritária.

Ainda, Carvalho (2005, p. 88) afirma que, o discurso escolanovista contra o tradicionalismo educacional daquele momento, não esteve voltado à superação do que se apresentava, mas em nome de uma educação integral “por oposição à instrução”. (CARVALHO, 2005, p. 88).

Nesse movimento escolanovista, com embates entre católicos e pioneiros ou renovadores, que o impresso desempenhou papel fundamental, se configurou como “dispositivo de regulação e de modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado.” (CARVALHO, 2005, p. 88).

Partindo de De Certeau, Carvalho (2005, p. 90) analisou as estratégias discursivas que recortaram o repertório dos escolanovistas brasileiros, “constituindo um campo de saberes pedagógicos e, concomitantemente, autorizando, deslegitimando e prescrevendo práticas.” Na perspectiva de estratégia de De Certeau, segundo Carvalho (2005, p. 91):

Aplicado, por exemplo, a uma história dos impressos destinados ao uso de professores, o conceito põe em evidência dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas, referidos a lugares de poder determinados: uma casa de edição; um departamento governamental; uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional etc.

Segundo Carvalho (2005, p. 93), os católicos usaram o impresso para disseminação de um discurso de censura aos adversários, já os pioneiros “privilegiaram constituir um repertório de saberes pedagógicos suscetível a múltiplos usos.” Uma das características do escolanovismo foi impulsionar o avanço das Ciências Humanas sobretudo da Psicologia.

Os impressos dos pioneiros escolanovistas tinham como objetivo levar de forma roteirizada e referenciada os conteúdos necessários para o professorado colocar em prática, fazendo com que percebessem, “concretamente, a necessidade e possibilidade de

transformação da sua prática.” “[...] tratava-se de fornecer um repertório de informações e de referenciais teórico-doutrinários.” (CARVALHO, 2005, p. 97).

No programa de 1920, da Escola Normal constavam 7 aulas para a disciplina de “Psychologia e Pedagogia” e 10 aulas para “Pratica Pedagogica”, na cadeira de “Metodologia Didactica”, em 1925, no quarto ano da Escola Normal, tinha uma cadeira de Didática e, no programa de 1927, aparece a disciplina Didática. Nesse período, o curso delineava-se por duas vertentes: a cultura geral e o tecnicismo. Em contrapartida, na década de 1930, com o ideário escolanovista como destacado no capítulo 1, a escola que ensinava era caracterizada pela ordem, disciplina e silêncio, o mestre o detentor do conhecimento e o erro como fruto da ignorância, a negação desse modelo escolar fez com que o professor deixasse de ser o foco e a centralidade passava para a criança nos processos de aprendizagem.

Foi nesse movimento de transformação não só da escola, mas da sociedade que na área da educação em meio ao movimento de internacionalização, as novas teorias influenciadas principalmente pelas correntes psicológicas e biológicas, começaram a surgir, impulsionando o movimento escola nova. E, nessa ambiência, configurou-se o campo de saberes da Didática na formação de professores de Santa Cruz do Rio Pardo e no Brasil, conforme o capítulo 3, desenvolvido a partir dos manuais pedagógicos na escola normal “Leônidas do Amaral Vieira”.

4 OS MANUAIS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA NORMAL “LEÔNIDAS DO AMARAL VIEIRA”: INDÍCIOS DA CONFIGURAÇÃO DOS SABERES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO E NO BRASIL

Como mencionado, as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira, sobretudo no século XX, modificou as práticas e representações sobre a escola, seus sujeitos e seus processos, influenciando a constituição da cultura escolar. Um dos meios que promoveu tais mudanças foram os textos impressos e responsáveis pela delimitação de um campo pedagógico, mediante a produção e a circulação de ideias.

No Brasil, essas ideias sobre educação remetiam aos relatórios dos inspetores escolares, “dados a ler”, à luz do conhecimento pedagógico produzido em outros países. Os sujeitos produtores dessas ideias encontraram nos manuais para formação de professores, o veículo privilegiado à propagação de suas ideias.

Foi por meio dos manuais pedagógicos que surgiram questionamentos para a compreensão dos conteúdos, dos temas, dos títulos e dos saberes que foram constituindo o “como ensinar”, no curso de formação de professores na Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”. Os questionamentos se direcionam no sentido da compreensão: do “porquê” tais conteúdos foram impressos e circularam em determinado período do objeto, com a constituição de um campo que se abasteceu de modelos importados; das práticas distintas das que se materializavam num movimento de expansão do campo para a cidade; do “por quê” ao “como ensinar” abrange um campo de conhecimento vasto no meio das teorias, das práticas e das técnicas; quanto à maneira dos saberes, propriamente do campo que se constituíram como Didática, subsidiaram a prática docente, apontando diretrizes do “como ensinar” no Ensino Primário e de como o professor aprendia a ensinar no curso de formação de professores na Escola Normal.

Como mencionado, o olhar indiciário conduziu à busca de respostas aos questionamentos que surgiram do objeto, num movimento de compreensão do encadeamento das informações que constituem elementos importantes para uma história “do como se aprendeu a ensinar” e do “como se ensinou”, o “como se ensina”; ou seja, para uma história do que se constituiu como Didática na formação de professores.

Nesse movimento, busquei, nesse capítulo, compreender o objeto da pesquisa, o *corpus* de saberes sobre Didática, nos manuais pedagógicos que fizeram parte do acervo da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, em busca de indícios da configuração

dos saberes para professores em Santa Cruz do Rio Pardo, centralmente dos saberes da Didática na formação de professores no Brasil, mediante impressos, suporte material para acolhimento e divulgação daquilo que a instituição julgava relevante para a formação de seus professores, no conjunto daquilo que a sociedade e o tempo histórico elegeram para formação de novas gerações, e, ao mesmo tempo, daquilo que foi possível materializar-se na instituição, diante do conjunto das prescrições oficiais, já que a instituição possui identidade e, portanto, motivos próprios à sua existência.

Todavia, não se pode afirmar que os impressos presentes no acervo bibliotecal da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira” foram catalogados, apresentam indícios de usos pelas marcações. Daí, trata-se de uma pesquisa desenvolvida, mediante análise de indícios do que teria se configurado em conteúdos sobre o “como ensinar” podem ter configurado como conteúdos da Didática.

4.1 O “Como Ensinar”: Teoria e prática nos Manuais Pedagógicos

Segundo Girão (2005, p. 25), até o início de 1900, os manuais de Pedagogia e de Didática direcionavam-se para a formação de professores primários, vistos como literatura profissional e de um ponto de vista próprio. A autora destaca dois termos utilizados nesses textos: “tacto” e “bom senso” para caracterizar *regras de trabalho que não podem ser transmitidas*; destaca que, esses termos são constantes na literatura pedagógica e na didática. Para a autora, os manuais são o exemplo da literatura que se destina à prática profissional docente, trazendo consigo o que a autora chama de “(pre)ocupação com uma prática profissional” (p. 26). Ainda, ressaltou que os manuais, até o início dos novecentos, remetem-se ao profissional e a ocupação com o trabalho docente, apresentam uma natureza histórica e epistemológica. “Estes manuais são livros historicamente constituídos pela exigência de uma formação própria, necessária e até obrigatória para o exercício desse magistério.” (p. 26).

Para Girão (2005), as publicações dos manuais de Pedagogia e Didática inserem-se “no quadro histórico social e profissional da ocupação como professor primário.” (p.27), pois se trata de manuais que apresentavam subsídio para a prática e emergia dos resultados nela produzidos.

Girão (2005 *apud* BLAS ANTONICELLI, 2003) afirmou que existiam muitos manuais dedicados às escolas normais, mas poucos dedicados ao processo de formação dos professores. As investigações devem, nesse sentido, contemplar o “processo de formação” de professores pelas vias dos manuais. Para a autora, “está em causa o

reconhecimento de uma literatura para a prática profissional docente e, conseqüentemente, de um campo de estudo com características próprias.” (p. 27).

Pode-se afirmar que, a partir da distinção feita pela autora, existiram dois tipos de manuais: primeiro de autores que desenvolveram suas ideias no sentido de uma ciência da Educação e, segundo os que seriam usados nas escolas normais na formação de professores.

Para a autora, o que rege as características destas produções é olhar para a profissionalidade do professor. “[...] estes manuais constituirão, na sua generalidade e intenção, um texto onde a lei, a ciência e a experiência pessoal estão ao serviço de um trabalho concreto a realizar, ou seja, um trabalho à semelhança do que os leitores aos quais se destinam os manuais terão de realizar.”

Na experiência Belga, os manuais configuraram-se como uma via de encontro entre “as culturas escolares experiencial, científica e político-administrativa (ESCOLANO, 2001, p. 28)” e a imprensa pedagógica como a veiculação do que acontecia, de fato, nos “bastidores”. Os jornais e revistas profissionais não se limitam, apesar de tudo, a questões práticas. “Também se ocupam com aspectos gerais pedagógicos e sociais, de forma que podem ser facilmente feitas ligações com estas áreas. (DEPAEPE *et al.*, 2000, p. 39-40)”. (ESCOLANO, 2001, p. 29). “Mas a especificidade da literatura profissional não se encontra nos conteúdos: “a teoria pedagógica corresponde [até na 'baixa pedagogia'] ao que as pessoas têm de dizer para serem vistas como 'competentes'” (DEPAEPE *et al.*, 2000, p. 44).” (ESCOLANO, 2001, p. 29).

A Pedagogia tem um campo de estudo próprio influenciado pela sociedade e cultura de determinado período e é possível afirmar que, quem escreve, quer levar de forma acadêmica ou científica o que acredita para o convencimento competente de determinada pesquisa.

Para Girão (2005, p. 30, ano), os textos da imprensa periódica permitem ler o que se acredita como ideal. “Explicar com maior detalhe as teorias e os ideais pedagógicos e perceber como é que estes podem ser aplicados na prática. (DEPAEPE *et al.*, 2000, p.43).” O movimento de distinção entre teoria e prática não é colocar um contra o outro, mas que esse movimento faz parte de uma construção histórica e social em que a teoria faz parte da historiografia recente e a prática como parte do exercício da profissão, que para a autora configura-se como expressão da autonomia profissional.

O “tacto” ou “bom senso” pedagógico, explicitado pela autora, que vão ao encontro da busca por legitimidade e autonomia profissional se dão, segundo Girão (2005,

p. 30-31), pela junção da “: (i) existência de um ponto de vista profissional (e não disciplinar ou acadêmico) dos textos, (ii) focalização do professor em situação de trabalho, (iii) procura de expressão das regras pedagógicas e didáticas que não se ensinam ou não são passíveis de transmissão.”

O termo “tacto pedagógico” encontrado na obra de Herbart, por exemplo, leva a cabo o desenvolvimento do que a autora intitula como “baixa pedagogia” a aproximação da teoria e da prática que se faz em textos voltados a literatura pedagógica profissional.

Herbart terá tido necessidade deste conceito, descritivo da mediação entre a teoria e a prática, porque (i) redigia ou pensava para um texto de natureza profissional, (ii) focalizado, então, no cumprimento da regra própria da “baixa pedagogia” de procura de esclarecimento da aplicação da teoria à prática, e (iii) procurando nomear a forma de conhecimento que rege o trabalho do professor em situação. Designadamente, é este o conjunto de factores que tende a desenhar o quadro de ocorrência de termos como “tacto”, “tacto pedagógico”, “bom senso”, “prudência” nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário português (ver terceiro capítulo). Com base no pensamento de Hans-Georg Gadamer (ver capítulo seguinte), defendo que essas são, numa formulação um pouco diferente e adequada às fontes com que trabalhei, as três circunstâncias de enunciação dos termos (como “tacto” do professor) através dos quais é apontada a legitimidade e autonomia da prática profissional docente. (GIRÃO, 2005, p. 30-31).

Os textos da imprensa periódica podem enunciar possibilidades e práticas não ditas, o que Chervel (1990) intitula como finalidade de objetivo.

Num universo discursivo caracterizado por procurar revelar todos os segredos do ofício - em termos científicos, em termos empíricos, e, em menor amplitude, em termos políticos, *latu sensu* - os textos de formação de professores tendem a alertar para o que não podem e, nos seus termos, não pode nunca ser dito e transmitido ao profissional. Neste movimento, dizem de alguma forma o que não pode ser dito, e é este dizer da regra que não é dizível ao profissional que é dado por palavras como “tacto”, “bom senso” ou “prudência”. (GIRÃO, 2005, p. 33).

Ao encontro de Girão (2005, p. 33) e à luz de Chervel (1990), é possível afirmar que, saber quem escreve e para quem se escreve, abre um campo de interpretações das práticas e teorias das finalidades reais.

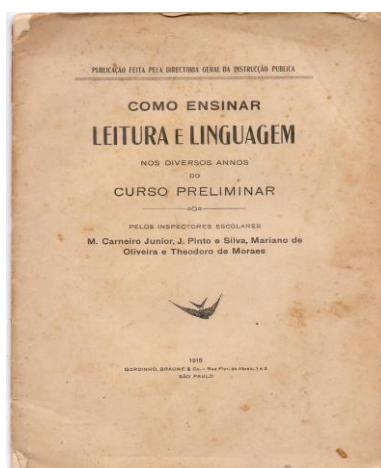
4.2 O “como ensinar”, a Didática, nos manuais na Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira

Com relação aos manuais pedagógicos que teriam composto o acervo bibliotecal da Escola Normal “Leônidas do Amaral Vieira”, em contato com acervo da então escola estadual, foi possível reunir, seleccionar, sistematizar para analisar e interpretar um total

de 24 manuais. Num primeiro momento, reuni todos os manuais, num segundo momento, categorizei por período, selecionei os manuais que foram publicados no recorte temporal da pesquisa desenvolvida, da qual esse texto é decorrente, ou seja, até o final da década de 1940. Os manuais, a partir da década de 1950, foram, por mim, pesquisados e analisados em nível de mestrado (REIS, 2015).

Foi possível encontrar no acervo, manuais dos séculos XIX e XX. Após selecioná-los e organizá-los, as capas foram digitalizadas para visualização da sua materialidade.

Figura 29: Capa do livro *Como ensinar Leitura e Linguagem*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos anos do curso preliminar* foi publicado em 1918 pelos inspetores escolares M. Carneiro Junior, J. Pinto e Silva, Mariano de Oliveira e Theodoro Moraes. A publicação foi de responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e impresso por Gordinho, Braune & Co em São Paulo.

Os autores iniciam o primeiro capítulo, ressaltando que a reforma do ensino da leitura deve-se a Comenius que propôs: se partisse da observação dos objetos, em vez de se partir do nome, ensino por meio do método intuitivo. Explicitam que, a leitura analítica partirá da sentença como expressão sensível do pensamento. Sentenças curtas, feitas de preferência pelo aluno, escritas no quadro negro, serão vistas e lidas como um todo. Depois que o aluno se familiarizar e dominar um certo número de sentenças, lendo-as facilmente, serão elas compostas em palavras e estas em fonemas e letras. Para os autores o processo de ensino se dá: “1º ver para entender; 2º entender para ler; 3º ler, por haver entendido.” (CARNEIRO JUNIOR; PINTO E SILVA; OLIVEIRA; MORAES, 1918, p. 5).

Para que esse processo de ensino pudesse acontecer, os autores descreveram seis passos: palestras com a classe; primeira lição de leitura; recapitulação das lições no quadro; fragmentação das sentenças e início da análise; fragmentação dos vocábulos e pronúncia vagarosa e, por fim, combinação desses elementos em palavras novas.

No capítulo II, as instruções gerais são para o primeiro ano, segundo ano, terceiro e quarto ano juntos. Para os autores, são instruções gerais para o primeiro ano:

- 1) Cada secção deve ter duas aulas diárias de leitura: - uma no 1º e outra no segundo período.
- 2) Para as classes que ainda estejam na Cartilha *analytica*, a 1ª lição do dia será dada no quadro negro, e a 2ª, no livro.
- 3) Para as lições no quadro parietal, é preferível que os alumnos se dispnham em arco de circulo, afim de que cada um se preocupe com o trabalho geral.
- 4) Escrevam-se as sentenças, umas em letra de fôrma, outras em *calligraphia vertical*, approximando esta daquella o mais que fôr possível. Haja esmero na perfeição da *calligraphia*.
- 5) Varie o professor a construcção das sentenças, quando as escreva no quadro negro, para evitar a repetição textual do livro.
- 6) Habituar os alumnos a lerem em tom natural.
- 7) Quando o alumno, ao lêr a sentença, o não faça em tom natural, o professor deve leva-lo a formular uma pergunta a um dos collegas, de modo que a resposta dada por este seja a sentença que devia ter lido bem.
- 8) O professor nunca interromperá a leitura do alumno para lhe corrigir um erro qualquer. Espere-se pelo fim da leitura da sentença. Si, por exemplo, o alumno troca a segunda palavra ou a pronuncia mal, deve o professor chamar-lhe assim a atenção: - <<Faça o favor de lêr a segunda palavra da sentença>>. Em caso de hesitação, venha a classe em auxilio do collega. Diz o professor: <<Quem deseja auxiliar (e não emendar, corrigir ou passar quinau) o Sylvio?>> Toda a classe está sempre disposta a prestar um bom auxilio. Aquella pergunta, as mãos levantam-se silenciosamente. O professor designa um dos alumnos pelo nome. O alumno chamado diz a palavra; o professor escreve no quadro e o Sylvio a repete, para lêr em seguida toda a sentença.
- 9) Faça o alumno a leitura silenciosa da sentença nova, antes de a lêr em voz alta.
- 10) Evite-se o emprego do ponteiro na leitura de sentenças. O ponteiro deve ser usado apenas na leitura de palavras isoladas ou dispostas em columnas.
- 11) Corrija-se a posição viciosa do alumno, o qual deve segurar o livro com a mão esquerda e conserva-lo á altura necessaria para não encobrir a bocca.
- 12) Evite o professor as perguntas directas, individuaes; dirija-se a todas a classe; dem os alumnos o signal; seja, então, um delles designado pelo professor. (1) observação applicavel a todos os annos do Curso. (CARNEIRO JUNIOR; PINTO E SILVA; OLIVEIRA; MORAES, 1918, p. 6).

Além das instruções gerais, os autores descreveram os “exercícios subsidiários” a serem trabalhados com os alunos, dividindo-os em duas séries de exercícios: a primeira série com palavras das lições anteriores, palavras que servem de chave para uma palavra já conhecida e palavras de grupos analógicos; a segunda série é a continuação dos exercícios já conhecidos, pronúncia vagarosa e decomposição.

Para o segundo ano, os autores dão as orientações: “(orientação sugerida a propósito de dificuldades encontradas por diversos professores no ensino da leitura, na fase de transição da cartilha *analytica* para um primeiro livro.)” (CARNEIRO JUNIOR; PINTO E SILVA; OLIVEIRA; MORAES, 1918, p. 11).

- 1) Escolha o professor uma historieta que desperte o interesse dos alumnos e, si possível fôr, onde se encontre maior copia de termos já conhecidos. (1) Não ha necessidade de começar a leitura pela 1ª historia do livro.
- 2) Palestre com os alumnos, contando-lhes a historia escolhida, e proucrando approximar-se da linguagem empregada pelo autor.
- 3) Faça perguntas aos alumnos, de modo que elles reproduzam parcialmente a historieta.
- 4) Um alumno reproduzirá a histprieta narrada.
- 5) Abram os alumnos os livros; leia com elles o professor a historieta referida, auxiliando-os nessa leitura e tendo especial cuidado com os retardatarios.
- 6) Cada alumno lerá um trecho da historieta; o professor empregará em sentenças as palavras desconhecidas afim de que o sentido fique inteiramente dominado pela classe que, por sua vez, empregará em sentenças.
- 7) O professor faz esse trabalho de pé, junto ao quadro parietal, onde escreve as palavras novas, explicando a significação de cadauma.
- 8) Os alumnos copiam essas palavras, escrevendo-as em columna. Terminada a explicação do professor, as palavras devem ser lidas: a) de baixo para cima; b) de cima para baixo; c) em côro pela classe.
- 9) As palavras encontradas no texto e explicadas, como ficou dito, serão lançadas num caderno pelo professor, que deve analisa-las em seus elementos, obedecendo á marcha seguida no 1º ano.
- 10) Utilizam-se os alumnos das palavras explicadas para a formação de sentenças oraes e escriptas.
- 11) Copiem os alumnos frequentemente essas palavras, dividindo-lhes as syllabas, sem deixar de permeio o hyphen. Devem escrever assim. Ci ne ma to gra pho e não Ci-ne-ma-to-gra-pho.
- 12) Leia, finalmente, o professor, em voz clara, a historieta narrada; acompanhem a leitura dos alumnos, lendo silenciosamente.
- 13) Após os trabalhos prévios, no dia seguinte chamada a classe á lição de leitura, si algum alumno incidir no mesmo vicio, não podendo corrigir-se de outro modo, o professor poderá, como meio extremo, lêr o trecho exaggerando o defeito, convidando o proprio alumno a corrigir essa leitura propositalmente defeituosa.

Sobre as instruções gerais do terceiro e quarto ano:

- 1) É indispensável, como nos outros annos, o preparo antecipado da lição, dando o professor o sentido geral do capitulo e a significação das palavras novas empregadas no mesmo.
- 2) As classes devem ser divididas em duas secções. Enquanto os alumnos da 1ª são chamados á leitura oral, os da 2ª lêem mentalmente o mesmo capitulo. De quando em vez, para assegurar a attenção de toda a classe, mande o professor que um dos alumnos da 2ª reproduza um trecho da lição.
- 3) A leitura em voz alta será feita em dias alternados pelas duas secções.
- 4) Uma vez ou outra façam simultaneamente as duas secções a leitura mental da lição. O alumno, chamado em seguida, fecha o livro e conta em linguagem propria o que leu.
- 5) Familiarizam-se os alumnos do 4º anno com a leitura de jornaes em classe, tendo o professor o maximo esculpulo na escolha dos topicos.
- 6) Estabeleçam-se concursos de leitura e declamação entre os alumnos do mesmo anno ou de classes parallelas. Reunam-se as classes. O concurso será assistido pelo Director e pelos professores.
- 7) Evite o professor encarar o alumno, quando elle esteja lendo ou expondo. Acompanhe-o apenas com os ouvidos e a todos os outros com os olhos.
- 8) Ao se reproduzir o ssumpto da leitura, o professor e alumnos devesm conservar os livros fechados. (1) As instrucções nº 7 e 8 têm applicação no 2º anno.

Os capítulos III, IV, V, VI, VII que tratam da leitura expressiva, leitura suplementar, linguagem oral, linguagem escrita e correção dos trabalhos de linguagem escrita dão instruções de como trabalhar cada uma e qual o objetivo, ao longo dos capítulos apresentam exemplos com texto e exercícios.

É possível afirmar, a partir das características que se apresentam, que este manual está inscrito na ótica da formação de professores, apresentada por Girão (2005), enuncia possibilidades de instruções que o professorado poderia colocar em prática na sala de aula. Configura-se como “caixa de utensílios”, à luz de Carvalho (2006), indicando o modelo a ser seguido em sala de aula, forma de fazer e modelos de lições. Um guia instrucional de como ensinar leitura e linguagem na perspectiva analítica.

Figura 30: Capa do livro *La Educación Activa*

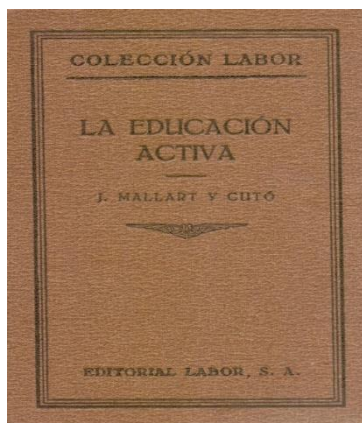


Figura 31: Contracapa do livro *La Educación Activa*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro a *Educação Ativa* foi escrito pelo autor J. Mallart Y Cutó²⁹, Diretor do Instituto de Reeducação “Profesional” de inválidos do Trabalho em Madrid. Destaca-se que o fato de ter algo manuscrito no livro indica que provavelmente foi uma doação para o acervo da instituição. Foi publicado na coleção Labor e editorial Labor pela Biblioteca de Iniciação Cultural, em 1925.

Na introdução, o autor ressalta que o livro foi escrito a partir das necessidades do tempo, dos pedagogos e dos psicólogos que reconheceram os defeitos do sistema educacional atual com o objetivo de buscar soluções, guiados por uma documentação científica, e utilizando métodos e procedimentos. Segundo o autor, de tempos em tempos, aparece nas revistas pedagógicas novo nome do sistema de educação ou o novo método, a hora da escola no trabalho, depois o sistema Montessori, depois as escolas oficinas, as escolas jardins, assim por diante. Para o autor, muitos educadores têm utilizado os princípios da Escola Ativa, da educação ativa, ou funcional de uma maneira clara e aberta, outros de um modo vago, às vezes, inconsciente. Ainda, para o autor, no lugar das contradições e com as diversas tendências filosóficas e religiosas, todo mundo pode acertar porque está trabalhando na ciência experimental que é uma derivação da Lei Psicobiológica do desenvolvimento humano.

²⁹José Mallart e Cutó (1897). Pedagogo espanhol. Especializado em Psicopedagogia. Foi uma testemunha excepcional dos principais marcos no curso histórico da Psicologia Pedagógica desde a década de 1920. Foi um dos pioneiros da Psicologia do Trabalho na Espanha, bem como da Psicologia Aplicada (https://www.ecured.cu/Jos%C3%A9_Mallart_y_Cut%C3%B3).

Segundo o autor, o livro tem como objetivo trabalhar conceitos da educação ativa e se propõe a esboçar um sistema completo da formação humana. No livro, repetem-se conceitos dispostos em publicações europeias e americanas, iniciação de conceitos práticos que recordam palavras e obras dos grandes professores da Pedagogia do momento, trabalho intenso sobre educação ativa.

Com fotos e orientações, *Educação Ativa* se aproxima mais da “Caixa de utensílios” por apresentar um conjunto de orientações com fotos representativas dos espaços e do “como” os professores podem conduzir o ensino das áreas do conhecimento.

Figura 32: Capa do livro
Fundamentos Filosóficos de la Pedagogia

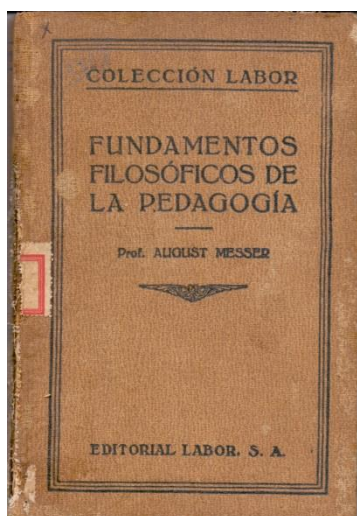
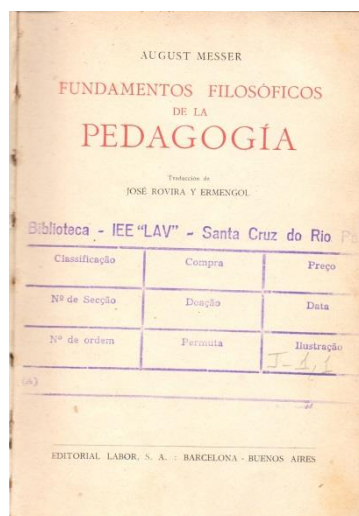


Figura 33: Contracapa do livro
Fundamentos Filosóficos de la Pedagogia



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Os autores demonstram a importância da formação de homens que possam fazer uso da sua liberdade, que possam sacrificar-se pelos demais para isso e afirmam que a criança precisa ser preparada por pessoas que aprofundem essa temática. O esforço da escola, nessa concepção, é proporcionar técnicas, manuais artísticos, conhecimentos variados, para que prepare para o uso nobre e elevado da sua liberdade.

É possível observar que, nesse livro, a síntese das monografias contempla experiências sobre a metodologia da Escola Ativa, a partir dos conceitos de concepção de mundo, vida e sentido diante da vida em direção à Fundamentação Filosófica da Pedagogia nessas perspectivas. *Fundamentos Filosóficos de la Pedagogia* se aproxima do que Carvalho (2006) intitula de “Tratado de Pedagogia”, pois a partir das teorizações

os autores tiveram como premissa produzir literatura como “Ciência da Educação”.

Figura 34: Capa do livro
Prácticas Escolares

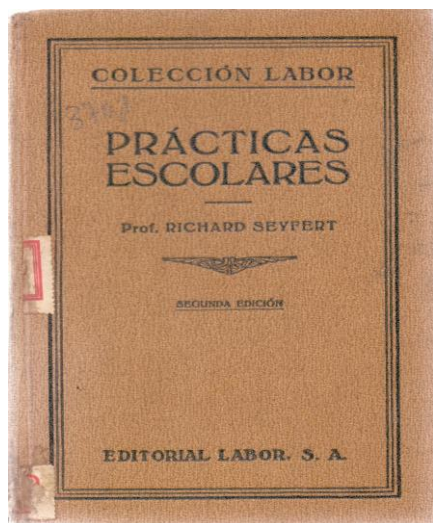
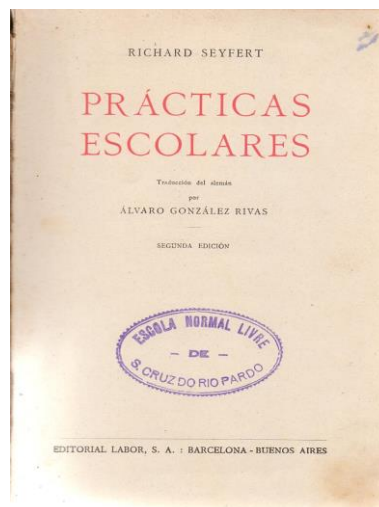


Figura 35: Contracapa do livro
Prácticas Escolares



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E.Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Prácticas Escolares* é da coleção Labor editorial Labor, foi escrito pelo professor Richard Sayfert, na sua segunda edição da Biblioteca de Iniciação Cultural, publicado pela seção 2, na seção de Educação, em seu número 85, e traduzido do alemão por Álvaro González Rivas. A primeira edição é de 1926 e a segunda edição de 1929. Para o autor, a obra contribui para a resolução de problemas presentes no então Magistério Primário, as reflexões são expostas por meio de recomendações para uma renovada metodologia que chegava aos centros de ensino. O que se apresenta nos capítulos se refere às percepções, perfeccionismo das representações da Psicologia e Psicogenética que, para o autor, eram temas que deveriam ter o domínio as pessoas que estivessem nos cargos dentro dos centros de ensino.

As orientações se aproximam da prática escolar. A apresentação de fotos, o passo a passo e as regras induzem o leitor a uma forma, o “como ensinar” e proceder na organização, nos cuidados com o corpo, coma disciplina, a cultura intelectual, a prática de ensino e seus preceitos ao encontro da “Caixa de utensílio”, como enfrentamento de problemas educacionais.

Figura 36: Capa livro *Prácticas Escolares*

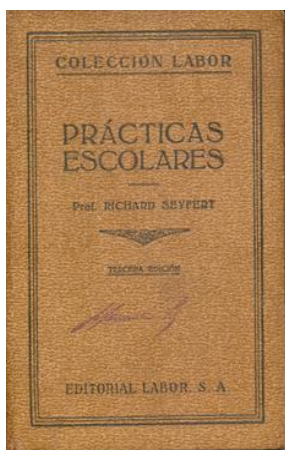
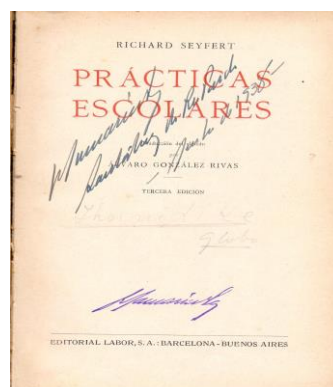


Figura 37: Contracapa livro *Prácticas Escolares*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Prácticas Escolares*, de 1932, foi escrito pelo Professor Richard Seyfert e publicado pela Editorial Labor S. A. sua terceira edição foi traduzida por Álvaro González Rivas e compôs a seção II de Educação n. 85 da Biblioteca de Iniciação Cultural.

Na primeira parte do livro o autor, de forma teórica, explica sobre a missão e sobre os fins da escola primária pública da época e no quarto tópico, detém-se na explicação da Pedagogia teórica como ciência, e da Pedagogia prática como arte. Para o autor, a Pedagogia prática, como arte, é uma técnica que precisa ter fundamento científico e que as funções intelectuais que a educação se ocupa devem desenvolver as formas de pensar e expressar as ações.

A ciência das formas de pensar perpassa pela lógica formal, pelos fenômenos gerais e elementares do pensamento, pela lógica aplicada. Se ocupam das formas de pensar e se baseiam no pensamento prático e nas ciências em particular. As formas de expressão perpassam pelas ciências: da expressão estética, da ética, da lógica, Psicologia.

Na segunda parte do livro, o autor explica sobre a organização da escola nacional na Espanha, o regime administrativo, o regime interno, horário de trabalho, as matérias de ensino: Religião, Linguagem, Cultura e Escrita, Aritmética, Morfologia, Lições de Coisas, Conhecimento da Pátria, Canto e Desenho.

Na terceira parte, explica sobre os cuidados com os edifícios, mobiliário, uso das instalações, normas e cuidados com o corpo.

Na quarta parte, o autor discute sobre a disciplina como regulamentadora e o trabalho do professor com as medidas disciplinares, ponto importante da prática docente, em sua opinião. Acredita que não se trata de uma disciplina exagerada e violenta, porém afirma que, os professores não podem ser brandos. Para isso, explica sobre a amplitude da disciplina e meios para alcançar uma boa disciplina.

Na quinta parte, sobre a cultura intelectual e a escola primária, explica sobre os elementos básicos da Psicologia para a educação, da Psicogenética, a vontade e seu desenvolvimento, a formação do sentimento e da vontade e as formas de expressão como processos da vontade.

Na quinta parte, sobre a prática do ensino, explica os planos de ensino e as matérias de ensino na escola primária, a preparação do professor para o ensino (um manual da Coleção *Labor* que prepare os professores, sobretudo os iniciantes), a distribuição do ensino (as matérias são divididas em seções maiores chamadas de unidades de ensino) e como exemplo o autor apresenta um plano de ensino de uma escola alemã para o semestre de outono e inverno, o estado de ânimo do ensino (o tom que o ensino transmite), as formas de ensino (ação instrutiva - ensino expositivo e o que requer desenvolvimento) e a retenção e revisão dos resultados (caderno de notas, manuais, temas para casa e revisão).

Na segunda parte do livro, se dedica aos preceitos especiais do ensino (assuntos de caráter ideal) - o Ensino da Religião, Artes, observação da natureza. Sobre os assuntos de caráter real (graus inferiores) - ensino objetivo, estudo da Pátria, a ciência do trabalho (ensino da natureza, Química, Mineralogia e Tecnologia), História e Geografia. Os assuntos de caráter formal: Ensino da Língua, Canto, Aritmética, Geometria, Desenho, Trabalhos Manuais e Ginástica.

As orientações vão desde a Pedagogia teórica como Ciência, até a Pedagogia prática como “Arte de Ensinar”, perpassando pela organização da escola até os meios de alcançar uma boa disciplina.

Neste sentido, o livro se aproxima da “Caixa de utensílios” (CARVALHO, 2006) por evidenciar a prática escolar, por meio de regras e o passo a passo contidos nas orientações a cada capítulo.

Figura 38: Capa do livro
Psicología del Niño

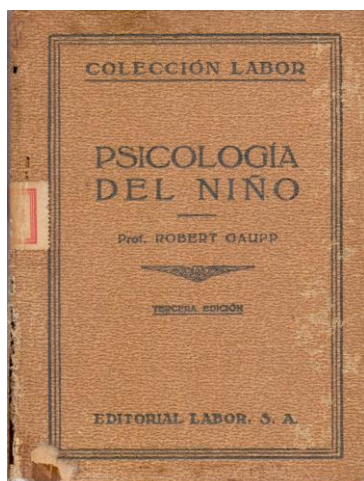
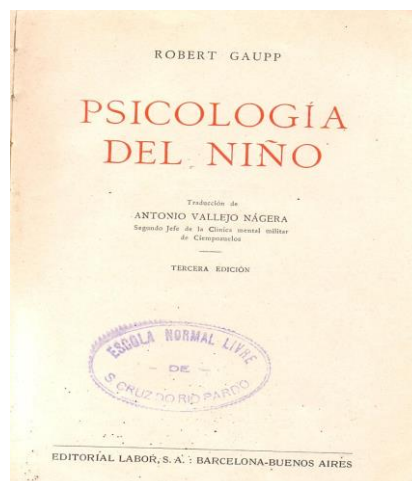


Figura 39: Capa do livro
Psicología del Niño



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Psicologia da criança* foi escrito pelo professor Robert Gaupp³⁰, também publicado pela coleção *Labor* da Biblioteca de Iniciação Cultural e o editorial feito pela *Labor*. O livro foi publicado na seção 2, seção sobre Educação, e o número da publicação é 109. O livro tem tradução de Antônio Vallejo Nágera, segundo chefe da Clínica mental Militar de Ciempozuelos, e o analisado foi a 3ª Edição, sendo que a primeira edição é de 1927, segunda edição de 1930 e a terceira edição de 1932, publicado na cidade de Barcelona.

No prólogo da primeira edição, o autor Robert Gaupp explica que o livro é resultado da exposição de um curso de férias em 1904, em que falou para professores e professoras e eles expressaram o desejo de que fosse publicado os conhecimentos científicos e de cultura geral expostos no curso. Segundo o autor, o livro tem uma finalidade prática sobre a necessidade de uma sessão das matérias de estudo e explica ao leitor que esboçou os problemas como o da origem do conceito espacial e das

³⁰ Robert Eugen Gaupp (3 de outubro de 1870 - 30 de agosto de 1953) foi um Psiquiatra e Neurologista alemão nascido em Neuenbürg, Württemberg. Gaupp foi assistente de Carl Wernicke (1848-1905) e Karl Bonhoeffer (1868-1948) em Breslau, e depois trabalhou com Emil Kraepelin (1856-1926) nas Universidades de Heidelberg e Munique. De 1908 a 1936, foi professor de Psiquiatria na Universidade de Tübingen. Um de seus assistentes foi Ernst Kretschmer. Após a Segunda Guerra Mundial, foi chefe de saúde e bem-estar do Departamento da cidade de Stuttgart (1945-1948). (https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Gaupp).

representações das distintas idades. Explicita também que foi guiado por outros autores sobre as questões pedagógicas.

Na introdução, o autor explana sobre a Psicologia da criança considerada como Psicologia Infantil. Afirma que se trata da psicogênese e o desenvolvimento evolutivo do espírito, da ciência que estuda o desenvolvimento psíquico do ser humano, desde seu nascimento até o final da infância. A Psicologia Infantil abrange os primeiros anos da vida de 6 a 8 anos até os 12 a 14 anos.

A Psicologia escolar recebe o impulso da Psicologia empírica, constituindo a base para o trabalho pedagógico. Segundo o autor, em alguns momentos a Psicologia experimental manifesta certa preferência por realizar as investigações e observações dos alunos maiores.

O livro trabalha fenômenos incontestáveis, para o autor, sobre as propriedades e faculdades psíquicas da criança em cada ano da vida. O autor compreende também que o estudo demonstra a importância de como se inicia a vida espiritual da criança, a sua sucessão cronológica do desenvolvimento e cada faculdade. Afirma que a Psicologia da Criança constitui uma parte da Psicologia Especulativa - Psicologia Estrutural que compete buscar, sobre a base da observação e da empatia, uma compreensão mais profunda para as propriedades da alma da criança e do jovem. Quanto à Psicologia do Desenvolvimento, afirma que ela tenta resolver os problemas, os acontecimentos psíquicos individuais de cada ser humano.

O autor apresenta ao final um guia prático para a determinação da idade e coeficiente mental, explica sobre os exames em cada fase do desenvolvimento para a escala da inteligência. Ainda, o livro dialoga com professores no sentido de fazer com que a teoria estivesse mais acessível e, nesse movimento, ora parece servir como ferramenta ora como objeto de estudo, porém o autor traz como um estudo rigorosamente científico. Insere-se, nesse contexto, na ideia de “Tratado de Pedagogia” que tem como objetivo evidenciar o campo do saber científico.

Figura 40: Capa do livro
Pedagogia Experimental

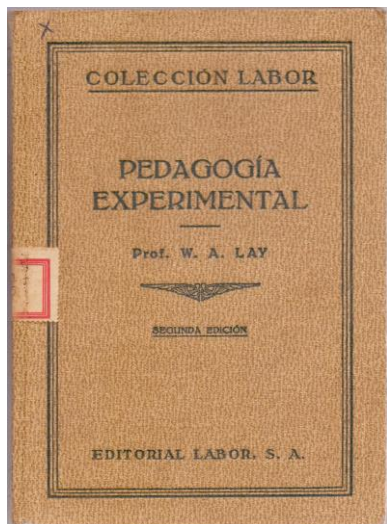
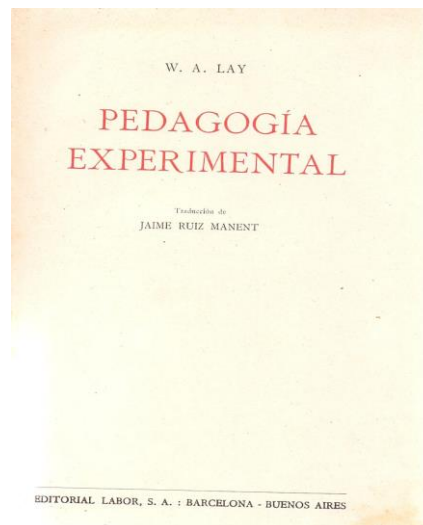


Figura 41: Contracapa do livro
Pedagogia Experimental



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Pedagogia Experimental*, do professor W. A. Lay³¹ é da coleção *Labor e com Editorial Labor*, em sua segunda edição, seção 2 e n. 147, foi publicado pela Biblioteca de Iniciação Cultural, circula na sua segunda seção, seção sobre Educação, em que a primeira edição do livro é de 1928 e a segunda edição de 1931.

Em seu prólogo, o autor explica que o livro tem como objetivo contribuir para o esclarecimento dos princípios da Pedagogia Experimental e o princípio da Pedagogia Integral.

O autor também aborda questões referentes à escola unitária, os exames das capacidades intelectuais e orientação profissional, evidencia os planos de ensino e a coeducação. Segundo o autor, são problemas que são discutidos há anos em consonância com a Pedagogia Geral e o que estava sendo discutido no mundo. Segundo Lay (1931),

³¹ Em 1886, ele se tornou professor em Freiburg e, em 1892, como professor principal na escola de meninas de Freiburg. De 1893 até sua aposentadoria, ele foi professor de escola secundária no Lehrerseminar II em Karlsruhe. Lá ele ensinou Ciência e também na Agricultura. Na primavera de 1903, ele recebeu seu doutorado sob Alois Riehl na Universidade Friedrichs, em Halle, sobre o tema "Didática Experimental". Durante sua vida, Lay permaneceu como professor de seminário sem uma posição de alto escalão, mas em 1914 tornou-se professor sênior e em 1920, por sua própria insistência, tornou-se professor. Apesar deste título, nada mudou em suas funções profissionais. Em 1924, foi, contra sua vontade, aposentado cedo, devido à má situação financeira dos países. (https://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_August_Lay).

era o momento em que os institutos pedagógicos experimentais estavam aumentando e em todas as Universidades Alemãs surgiram temas da Pedagogia Experimental.

No tópico que o autor aborda, os planos de ensino, o que se tem que ensinar, inicia a exposição sobre o ensino real e formal dividido em tópicos: a) A exposição como ato de vontade - para o autor todo ato de aprendizagem e hábito leva a movimentos reflexivos e impulsivos, o educador deveria demonstrar o caminho das imagens motoras, fisiológicas e mentais. Descreve como o professor tem que trabalhar o movimento dos músculos com atividades corporais e intelectuais; No tópico (b), sobre o ensino expositivo do caráter formal, o autor explica sobre o ensino intuitivo – explicita que nos últimos anos acentuou a percepção, recepção, compreensão, e elaboração da existência psíquica e transformações de impressões da atuação motora; (c) o Ensino do Desenho - explicou sobre as fases do desenvolvimento do desenho na criança e adolescente; (d) o ensino das artes plásticas passava pela observação das práticas e eixos psicológico-infantis; (e) no Ensino da Aritmética – o estudo das representações numéricas das crianças. A partir desse estudo, o autor propõe alguns conteúdos a serem trabalhados no Jardim de Infância: tato, visão, os sentidos do espaço, sentido do tempo. Considera que alunos de 2 a 4 anos devem reproduzir os números de 2 a 4, ao término de um segundo depois de ensaiar; (f) sobre o Ensino da Leitura, para o autor, deveria compreender falar e escrever por meio dos processos psicológicos e fisiológicos, com a representação do objeto; (g) no Ensino da Escrita, deveria dar-se junto com o Ensino da Leitura; aprenderia escrever por compreensão, representação e imitação dos traços finos; (h) o Ensino da Ortografia, para o autor, aprenderia melhor com a letra de “mão”; (i) deveria adaptar-se às matérias com caráter objetivo; (j) no Ensino de Línguas, para o autor, aprenderia melhor, mais de uma ao mesmo tempo, e, por fim, discursa sobre os ensinamentos coletivos e individuais, como os trabalhos manuais.

Esse livro também se configura como “Caixa de utensílios”, por apresentar ao professor possibilidades para a sala de aula, prescrevendo o “como” ensinar.

Figura 42: Capa do livro *Escola Brasileira*

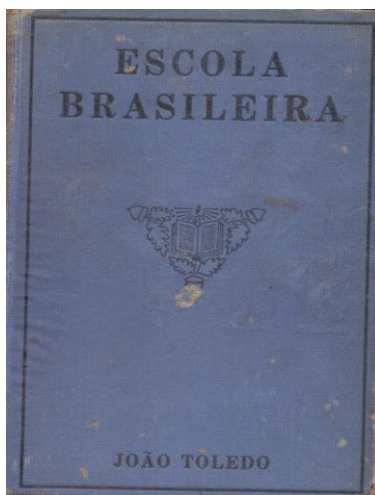
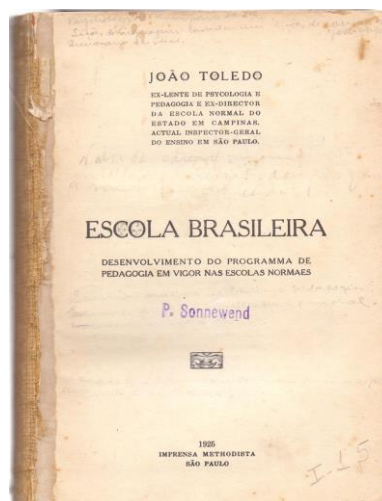


Figura 43: Contracapa do Livro *Escola Brasileira*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Escola Brasileira - desenvolvimento do programa de pedagogia em vigor nas escolas normais* foi publicado em 1925 pela imprensa Metodista de São Paulo e escrito por João Toledo ex-lente de psicologia e pedagogia ex-diretor da Escola Normal do Estado em Campinas atual inspetor-geral do ensino em São Paulo.

Segundo o autor, não cabe à escola responsabilidade exclusiva da educação porque antes dos 7 anos de idade as crianças, em regra não a frequentavam, era, entretanto, desde que nasciam, começavam a receber as intervenções consideradas úteis à sua vida interior. Para o autor, essa primeira fase da existência, de extrema suscetibilidade e plasticidade, acontecia pela dinâmica do lar, cujos cuidados preservavam aos pequeninos, o corpo e a mente de influências perniciosas que favoreciam o desenvolvimento de todas as boas tendências, neles armazenados, como forças latentes. Entre 7 e 12 anos que o educando convivia uma parte do dia com mestres e colegas e permaneciam até os 14 ou 15 anos, o fim geral da educação, segundo o autor, era a moralidade do educando que cumpria formar: moralidade ativa, ampla, perfeitamente humana, criadora da liberdade interna, a liberdade de agir, quanto possível, sob os ditames superiores da razão, sem os entraves das inclinações subalternas.

Segundo o autor, a moralidade era a base da ordem no meio social, permitindo ao indivíduo, em sua conduta, reconhecer e respeitar os direitos dos outros. Ainda, o autor ressalta que era muito importante, a criação de aptidões especiais, que habilitassem o

indivíduo a tirar, do meio em que se achava, proveitos para si e para a coletividade, dito isso, considerava que a escola era uma peça do organismo social, coordenada pelos intuítos que a determinavam e nunca por um corpo estranho ao conjunto das atividades humanas. A escola atuava diretamente sobre a massa popular, durante o estágio comum, e, em outras cidades, indiretamente, por intermédio do lar e da igreja. Deveria adaptar-se às necessidades gerais do povo para o qual ela existia e as condições da terra que esse povo habitava.

Para o autor, além da ação educativa, a escola deveria ministrar elementos da instrução geral como: noções de matemática, cosmografia, física, química, ciências naturais língua materna, a geografia e a história.

O livro *A Escola Brasileira* se inscreve dentro do que Carvalho (2006) intitula de “Tratado de Pedagogia”. Escrito para o curso de formação de professores, o livro aborda questões de forma conceitual e teórica mesmo ao apresentar o Currículo primário.

Figura 44: Capa do livro *La libertad Del Niño en la Escuela Activa*

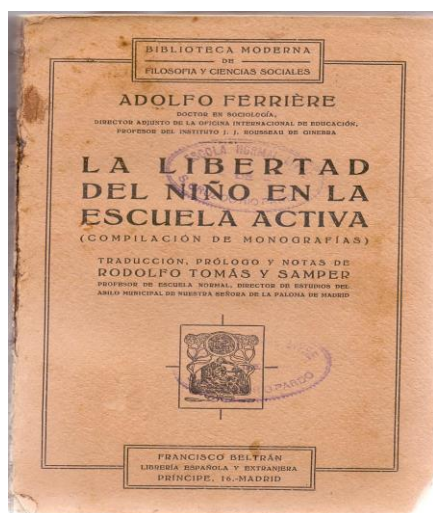
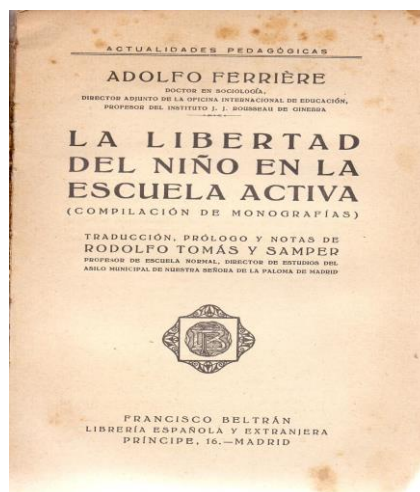


Figura 45: Contracapa do livro *La libertad Del Niño en la Escuela Activa*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro foi publicado em 1928, pela biblioteca moderna de Filosofia e Ciências Sociais, o autor, Adolfo Ferrière,³² Doutor em Sociologia e Diretor-adjunto da Oficina

³² Doutor em Sociologia, filósofo e pedagogo, nasce em Genebra em 30 de agosto de 1879, em uma família protestante de profunda tradição intelectual. Falece na mesma cidade genebrina em 16 de junho de 1960. O seu conhecimento das doutrinas pedagógicas de Rousseau, Bergson, Claparède, Dewey, Montessori, Decroly, etc., junto com a sua dilatada experiência docente, e as seus grandes dotes de organizador, fazem

Internacional de Educação da época era Professor do Instituto J. J de Rousseau de Genebra.

O livro *La Libertad del Niño en La Escuela Activa* é uma compilação de monografias e foi traduzido por Rodolfo Tomár Y Samper que fez a tradução do prólogo e nota, Rodolfo foi professor da escola normal e diretor dos estudos do Asilo Municipal de Nossa Senhora da Paloma de Madrid.

O livro foi publicado no Brasil pela *Atualidades Pedagógicas*³³ e no prólogo o tradutor explicita que o problema da liberdade da criança era presente naquela época, um dos mais discutidos, uma das questões mais discutidas sobre aprendizagem na escola secundária. Mas, a paixão e a tenacidade eram pela aprendizagem religiosa não só na Espanha, mas também na maioria das nações europeias em que se mostrava diferentes tendências para a escola laica ou neutra, a escola confessional e a escola interconfessional. A aprendizagem religiosa e outros temas ocupavam o primeiro plano das preocupações dos educadores. A tendência era discutir os temas sobre educação com base nas experiências e nas realizações que davam o caráter científico.

O autor destaca quatro princípios: o primeiro, o homem é verdadeiramente livre, quando pode fazer o que convém. O autor considerava esse princípio como uma máxima fundamental a ser aplicada na infância; o segundo princípio é a felicidade das crianças como a dos homens, a liberdade consistia no uso da sua liberdade; terceiro princípio é a liberdade da criança para seu desenvolvimento espiritual e naquele período ganhou na Pedagogia contemporânea um aspecto didático: sobre as técnicas e métodos de aprendizagem, o princípio da Escola Ativa, Pestalozzi é citado como grande precursor; o quarto princípio consiste em desejar que o aluno se desenvolva livremente, apresentando sua verdadeira natureza.

de Ferrière um dos principais diretores e dinamizadores do movimento de renovação educativa e o maior divulgador da Escola Nova ou Ativa na Europa e América. (<http://pgl.gal/adolfo-ferriere-difusor-do-modelo-da-escola-nova-ativa-no-mundo/>).

³³ A *Atualidades Pedagógicas* foi fundada por Fernando de Azevedo e por ele dirigida até 1943. Apesar da saída de Azevedo da Nacional, a Coleção continuou ativa, sob a direção de J.B. Damasco Penna. Essa coleção publicou 134 volumes, ao longo de seus 51 anos de existência. É importante destacar que Penna, ao assumir a direção da *Atualidades Pedagógicas*, reformula totalmente seu programa de publicações, instituindo nela um novo modelo de leitura e formação do professorado. Ainda, é importante destacar que durante a gestão de Azevedo à frente da *Atualidades*, a reforma de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, foi uma das importantes fontes de títulos e autores de seu programa editorial. Azevedo procurou publicar, tanto os autores considerados, quanto fonte de inspiração da reforma – como Dewey e Claparède; assim como os próprios agentes da mesma: Anísio Teixeira; Arthur Ramos; Venâncio Filho; Afrânio Peixoto, entre outros (TOLEDO, 2001, p. 9).

Sobre as explicações do conceito de liberdade aplicada à educação e aprendizagem das crianças, houve um congresso com o título sobre a relatividade da liberdade, em que propuseram a discussão sobre a liberdade material, liberdade emotiva, liberdade mental e liberdade espiritual. Eram temas: a liberdade do homem e da criança, e a respeito das suas imperfeições nas paixões, prejuízos e ignorância; a liberdade do indivíduo com relação à coletividade era sobre o quanto podia ser livre nas relações da vida comum, com seus semelhantes, na sua atuação social e nos cuidados da sua Pátria e da sua humanidade.

Também fez parte desse congresso o doutor Decroly que explicou sobre os princípios e as tendências extremas que se conciliavam, a liberdade e o limite, porque a liberdade não poderia causar muitos inconvenientes, quando chegasse no limite ou se passava dele teria a coação, a restrição e a sanção. Para finalizar a fala no congresso, Decroly explicou sobre as normas da prática da liberdade da criança na escola: primeiro era preciso determinar as diferenças entre as crianças: idade, sexo, estado físico, inteligência e afetividade para que não fosse um problema de liberdade da criança; segundo, era preciso organizar o ambiente e a disciplina, reduzindo assim os obstáculos para o exercício da liberdade; terceiro era preciso eleger professores preparados para estas atividades: a) para que pudessem fazer atividades diferenciadas; b) e que pudessem organizar a partir do meio ambiente. Quarto, para facilitar esta função era preciso examinar a criança, conhecer seus antecedentes e seu meio familiar, era necessário ter uma relação estreita com os pais; quinto, era necessário realizar investigações para determinar, de uma parte, o número de crianças dos diversos tipos de trabalhos, de outra parte, os resultados obtidos e submetê-los aos diversos métodos de disciplina.

É possível identificar, ao longo dos capítulos, certa tendência em apresentar um passo a passo, trazendo as informações de forma descritiva as experiências de alguns países da Europa. Nesse sentido, é possível associá-lo à “Caixa de utensílios” por apresentar um conjunto de conceitos exemplificados e orientados a determinados leitores.

Figura 46: Capa do livro
Manual de Pedagogia

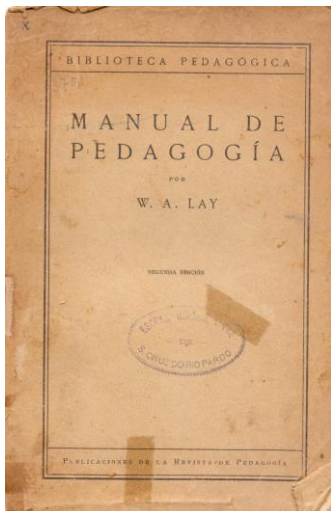
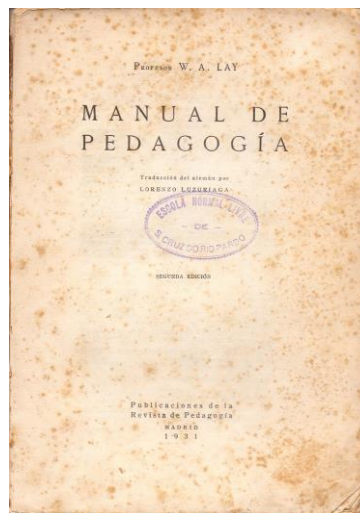


Figura 47: Contracapa do livro
Manual de Pedagogia



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

Escrito pelo Professor W. A. Lay³⁴ traduzido por Lorenzo Luzuriaga³⁵, em sua segunda edição foi publicado pela Revista Pedagógica de Madrid no ano de 1931. O autor

³⁴ Wilhelm August Lay (nascido em 30 de julho de 1862 em Bötzingen (Freiburg); † 9 de maio de 1926 em Karlsruhe) foi professor de Ensino Fundamental e professor na Escola Normal em Karlsruhe. Juntamente com Ernst Meumann (1862-1915), é considerado o fundador da Pedagogia Experimental e ambos são considerados os fundadores da Ciência da Educação Empírica, posteriormente. Ele é outro excelente cultivador da Pedagogia Experimental. Para ele, essa Pedagogia tem como característica a utilização dos métodos exatos de pesquisa científica, especialmente observação, estatística e experimentação. Suas ideias baseiam-se no estudo das ações e reações do ambiente sobre o aluno, entendendo por ele tanto o biológico, natural, como social e cultural. Ele também é um representante da Pedagogia Ativa, da ação em um sentido voluntário (<https://sites.google.com/site/bibliotekaeducativa/registro-de-revistas/educacion/lay-w-a>).

³⁵ Lorenzo Luzuriaga nasceu em Valdepeñas e faleceu em Buenos Aires (Argentina). cursou estudos na Escola Superior do Magistério em Madrid, e na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Complutense. Ampliou a sua formação nas universidades germanas de Berlim e Jena. Em 1912 ingressou no Corpo de Inspectores de ensino primário, e depois passou a trabalhar no Museu Pedagógico Nacional como encarregado das publicações do mesmo. Mais tarde foi secretário técnico do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes, vogal do Conselho Nacional da Cultura e Secretário da Junta de Relações Culturais do Ministério dos Assuntos Exteriores. Em 1933 foi nomeado professor encarregado de “Organização do Ensino e Política Pedagógica” da Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Complutense. Com a guerra civil teve que exilar-se. Em 1939 foi nomeado professor de Pedagogia da Universidade de Tucumán na República Argentina, e em 1941, Vice-decano da Faculdade de Filosofia e Letras da mesma universidade. Em 1956 acendeu por concurso ao posto de professor titular da cadeira de “História da Educação e da Pedagogia” da Universidade de Buenos Aires. Simultaneamente ministrou cursos noutras universidades da América Latina, como as de Caracas, Quito e Lima. Ajudou a fundar a editorial Losada na Argentina, e foi diretor da sua “Biblioteca Pedagógica”. Se com esta editora realizou um labor extraordinário para o desenvolvimento da pedagogia na América Latina. O seu mais brilhante trabalho de difusão da Escola Nova e da Pedagogia Científica consistiu na criação e direção da *Revista de Pedagogia* durante quinze anos em Madrid (1922-1936) e em Tucumán (1939). A nómina de colaboradores assíduos dessa publicação periódica constitui, possivelmente, a melhor história da Pedagogia de vanguarda em todo o mundo durante aqueles anos. Nomes como os de Dewey, Montessori, Petersen, etc., assim o testemunham.

dividiu o livro em três partes, a saber: a) Teoría de la educación; b) Teoría de la instrucción; c) Organización escolar.

Em Teoría da educação discute sobre: a natureza dos problemas da educação; as condições da educação; os meios da educação e formas da educação/centros de educação. No tópico “Teoría da educação” aborda temas como: a natureza da instrução; fim da instrução; as matérias de ensino; os procedimentos de ensino; as formas de ensino; os métodos de ensino; as unidades de ensino e as notas formais. E por fim, aborda sobre a Organização escolar: organização das escolas, higiene escolar, administração escolar e bibliografia para o estudo adicional.

No tópico “Os procedimientos de ensino”, o autor afirma que toda instrução educadora perpassava primeiramente as observações dos alunos, diretamente, quando a matéria proporciona a visão que favorece direta ou indiretamente essa possibilidade. A observação segue a elaboração e a expressão. A elaboração tem como base a assimilação com abstração e associação, consiste em:

1º, en una comparación de las observaciones según las relaciones de semejanza y contraste, subordinación y coordinación, causa y efecto, medio y fin; 2º, en una fijación de estas relaciones, la explicación. Los datos cognoscitivos sólo convierten en conocimientos cuando son puestos en una íntima relación. Coleccionar meros conocimientos aislados es recargar la memoria, y no facilita, sino que dificulta la educación. (LAY, 1931, p. 110).

Para o autor, primeiro teria que dar uma visão de conjunto sobre a totalidade e as relações encontradas entre a maioria das representações e conceitos, reunindo as relações coincidentes em uma totalidade unitária, um sistema. Só haveria valor cognoscitivo quando, segundo o autor, era posto em relação com outras coisas isoladas e com o que estava compondo as partes.

Os procedimientos de ensino eram referências à observação e à expressão, e segundo o autor, nesse sentido podia diferenciar os procedimientos de ensino em procedimiento dogmático e procedimiento heurístico, de crença e encontro. Procedimientos em que as formas eram adquiridas, encontradas pelo aluno. Eram procedimientos da matéria e da forma, da matéria que busca a forma, que buscava a matéria e a forma. Além disso, existentes os procedimientos indutivos e deductivos e os procedimientos analíticos e sintéticos. Com relação às formas de ensino, o autor aponta as formas de ensino: expositiva, interrogativa, intuitiva e explicativa.

Os métodos de aprendizagem eram pela informação e interrogação, pela leitura, pela exposição formal e pela expressão aplicada.

O autor em *Manual de Pedagogia* se preocupou em elaborar uma “Teoria da Educação”, “Teoria da Instrução” e apresenta procedimentos do dia a dia da escola e para o magistério e, no último capítulo, “Organização Escolar”. Em “Teoria da Educação” a abordagem está centrada na construção de um saber científico; em “Teoria da Instrução” o autor se preocupa em apresentar as orientações de forma prática e detalhada ao encontro da “Caixa de utensílios”, com possibilidades de usos na sala de aula e, em “Organização Escolar” apresenta procedimentos como um passo a passo para a escola.

Figura 48: Capa do livro *A Escola Activa e os Trabalhos Manuaes*

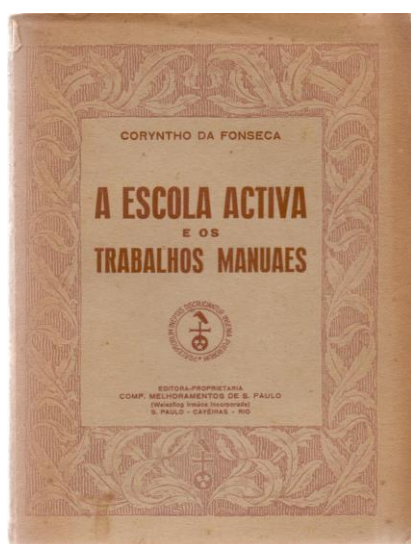
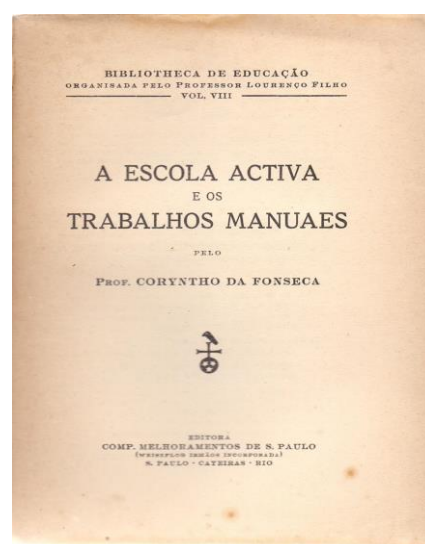


Figura 49: Contracapa do livro *A Escola Activa e os Trabalhos Manuaes*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *A escola activa e os trabalhos manuaes* foi escrito por Coryntho da Fonseca³⁶ em 1929 pela Biblioteca de Educação³⁷ - organizado pelo professor Lourenço Filho, volume VIII e impresso pela Editora Comp. Melhoramentos de São Paulo.

No prefácio, Lourenço Filho (1929) tece elogios à obra do autor, afirmando que foi um livro feito com sinceridade, foi um exemplo e lição entusiástica aos mestres que

³⁶ “Occupa, actualmente, o cargo de redactor effectivo da importante publicação <<Brasil-Ferro-Carril>>, e do vespertino <<O Globo>> do Rio de Janeiro. Sua actividade no magisterio foi iniciada em 1906, no Collegio Pedro II, onde regeu turmas de portuguez. Occupou pois o cargo de professor da Escola 15 de Novembro, e o de director da Escola Profissional Souza Aguiar.” (FILHO, 1929, p.10).

³⁷ “Destina-se especialmente aos srs. professores, primários e secundários, normalistas e estudantes, como aos srs. paes, em geral, interessados em conhecer, de um modo claro e conciso, as bases scientificas da educação e seus processos racionaes. Dada a deficiencia (para não dizer já ausencia) de livros com esse escopo, em lingua nacional, achamos que a iniciativa vem ao encontro de uma de nossas necessidades de divulgação cultural, devendo encontrar, por isso, boa acolhida dos estudiosos.” (FONSECA, 1929, p. 2).

auxiliaria diante dos problemas da educação. Para Lourenço Filho (1929), o problema da escola ativa era o problema dos trabalhos manuais. A escola ativa, para os autores, não era tão somente a escola do trabalho, o centro de partida da moderna didática era o trabalho com as mãos, a formação por meio da ação em contato com a realidade, diferente da Lição de Coisas que correspondia, segundo ele, ao velho ensino intuitivo.

A escola deveria ser a escola do trabalho integral, a atividade desejada que despertava interesse na criança, não o manualismo, mas o serviço do pensamento, a criação, a adaptação. No livro, Coryntho da Fonseca explica como se preparava a classe para a execução de um trabalho e como expor os fundamentos de um projeto. São títulos dos capítulos: “Os fundamentos phychicos dos trabalhos manuais”; “Trabalhos manuaes, uma methodologia, não uma materia a mais no programa”; “Um exemplo diferenciador das duas escolas”; “Techina didactica dos Trabalhos Manuaes”; “Alguns exemplos e sugestões”; “Os trabalhos manuaes no Ensino Secundário”; “Os trabalhos manuaes no ensino de Portugez; Um methodo grapho-statico; Os trabalhos manuaes no ensino de officios”; “Experiencias e resultados na Escola Souza Aguiar”; “Especialização e industrialização”; “Alguns documentos e provas”.

A partir da organização do livro, é possível afirmar que foi escrito com o objetivo de auxiliar o professorado sobretudo com relação aos temas que compõe trabalhos manuais, com orientações e ilustrações das ferramentas com o passo a passo de como fazer, o autor apresenta exemplos e sugestões práticas, tornando-o “Caixa de utensílio”.

Figura 50: Capa do livro *Vida e Educação*

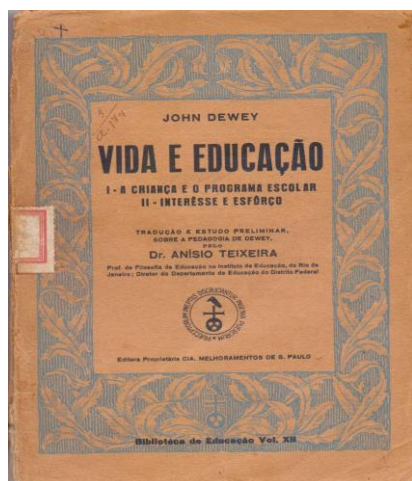
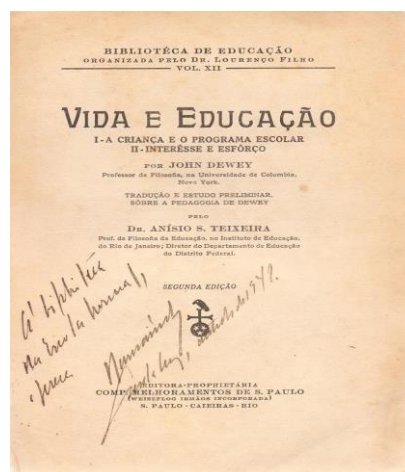


Figura 51: Contracapa do livro *Vida e Educação*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. Leônidas do Amaral Vieira”

O livro foi publicado pela Editora proprietária *Companhia Melhoramentos* de São Paulo na seção e edição da Biblioteca de Educação, organizada pelo Doutor Lourenço Filho em seu 12º volume e na sua segunda edição em 1931.

O prefácio do livro feito por Lourenço Filho fala sobre Dewey e a Pedagogia Americana. No prefácio, Lourenço Filho inicia ressaltando a influência das ideias pedagógicas e a sua renovação trazida por Dewey em diversos continentes e o número de livros publicados em diversas línguas. Para o autor, o extraordinário prestígio das ideias de Dewey estava na concepção da escola como parte inerente do processo social total, a escola deveria ser uma pequena comunidade, entre os processos de vida, em nada deveria diferir dos processos que estão ao redor, nas outras instituições. Quando a escola recebesse e preparasse cada criança como membro de sua pequena comunidade, estimularia o espírito de cooperação, o espírito de servir, necessários para sua direção e conseguiria a garantia de que a sociedade em geral seria mais digna, mais bela e mais harmoniosa.

Segundo Lourenço Filho, esses instrumentos citados por Dewey não eram apenas as técnicas elementares da leitura e escrita, o autor desejava que o educando, ao encarar situações novas, pudesse resolvê-las com êxito, com presteza e acerto. Para Dewey, o que a escola deveria fazer era desenvolver aptidão para pensar, para ele o pensamento não é senão um processo de abordar a experiência em situação total, ou seja, em face de um problema real.

Com tradução de Anísio Teixeira, o livro aborda concepções de escola de acordo com o pensamento e com a pedagogia de Dewey, na construção de uma ciência da Educação, seus trabalhos e esse livro vão na direção de estudos filosóficos, trabalhos de Psicologia pura e aplicada, Sociologia e a Pedagogia citada, inserindo-o na lista de livros como *Tratado de Pedagogia*.

Figura 52: Capa do livro
Tests

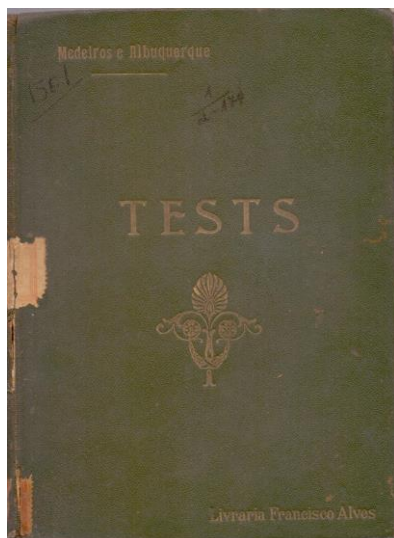
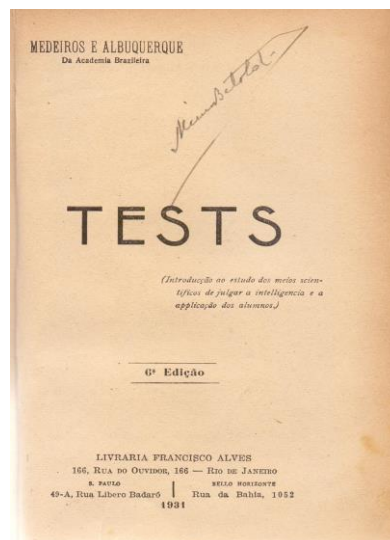


Figura 53: Contracapa do
livro *Tests*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro “*Tests (Introdução ao Estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e aplicação dos alunos)*”, escrito por Medeiros e Albuquerque, foi publicado pela livraria Francisco Ales da Academia Brasileira, publicado na sua sexta edição, n. 599 em 1931.

“No vestíbulo” é o título do prefácio do livro em que os autores introduzem as temáticas. O livro é uma introdução ao Estudo dos Testes, reflexões que surgiram a partir de uma conferência no Teatro Trianon, em que o público no geral era exclusivamente do Magistério Municipal do Distrito Federal, a conferência foi proferida junto com a Educadora D. Esther Pedreira de Mello que falou sobre o movimento educativo norte-americano. Um ano depois, esteve no Rio de Janeiro, o Professor Henrique Piéron³⁸, do colégio da França que deu um curso de Psicologia e outro de Psicotécnica e tratou especificamente da questão dos Testes.

Segundo o autor, o livro é apenas uma Introdução ao Estudo dos Testes, depois de definir o que eles são, tratou um pouco mais sobre os testes intelectuais e de forma sucinta sobre os pedagógicos.

³⁸ O professor Piéron é, na França, o sábio mais informado de tudo o que concerne a Psicologia no estrangeiro. De fato, ele é o redator de *L'Année Psychologique*, publicação na qual aparecem resumos de todos os trabalhos sobre aquela ciência. Quase todos esses resumos são feitos por Piéron. Isso representa um trabalho formidável

Para o autor, depois da iniciativa do Doutor Carneiro Leão que acreditava que o movimento não se deteria, foi o momento que os poderes municipais tornaram facultativo o ensino da Psicologia na escola normal. Para o autor, não se compreende uma escola normal sem estudo sólido e profundo de Psicologia e seria útil a criação de uma instituição de estudo das novas questões do ensino.

O livro prioriza a explicação do que é o teste e para que serve, explicando sobre as medidas, a inteligência, apresenta como fazer os testes de QI (Quociente Intelectual), como diagnosticar o caráter. De forma prática e com exemplos para aplicação, o livro insere-se no que Carvalho (2006) intitula como “coisas para usar” na sala de aula, dentro do conceito de “Caixa de utensílios”.

Figura 54: Capa do livro
Lecciones de Didáctica

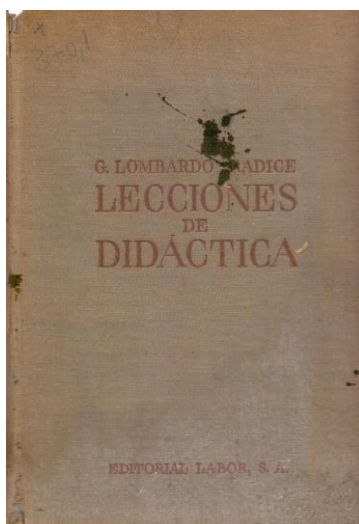
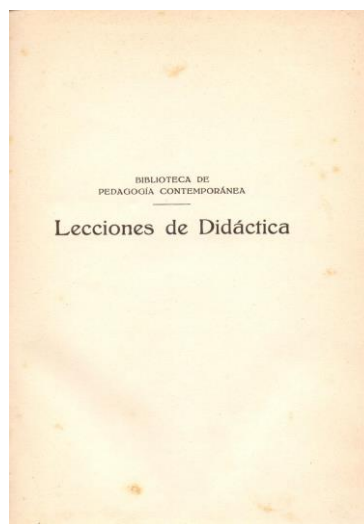


Figura 55: Contracapa do livro
Lecciones de Didáctica



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Lecciones de Didáctica y Recuerdos de experiencia docente* foi escrito por Giuseppe Lombardo-Radice professor de Pedagogia no Instituto Superior do magistério de Roma, foi traduzido da 10ª edição italiana por Pablo Martinez de Salinas, professor da Escola Normal da generalidade de Catalunya. O livro foi publicado pelo *Editorial Labor S. A.*, em 1933.

Segundo o autor, é um livro que reúne uma compilação para reflexões sobre as matérias do programa e tem como objetivo poder ser adotado por qualquer professor

como uma coleção de materiais. Para dar ao livro escolar o ofício de material didático, o professor deveria colaborar, dando vida às lições.

Para o autor, esse livro é uma didática de um organismo de ideias, com o objetivo de levá-lo para as escolas normais como companheiro de trabalho do professor de Pedagogia.

Sobre a preparação dos professores, o autor acredita que sua personalidade se desenvolve no exercício do magistério, o que leva a preparação para a educação. Então, o problema da disciplina e da organização escolar se resolve a partir da resolução do problema da educação dos educadores. Muitos discutiam o problema da preparação dos professores no campo da política escolar, com relação a duração dos estudos que preparavam para a função docente. A vocação do professor, segundo o autor, não era uma disposição inata, uma predestinação, essa ideia era uma ideia abstrata de cultura.

Na primeira parte do livro, o autor se dedica à reflexão sobre a disciplina na escola, com os alunos, com professores, relação com a família, preparação dos professores, a escola como produto da cultura nacional e a iniciativa privada como complemento da escola pública. Tais reflexões deram base para o desenvolvimento da segunda parte do livro em que o autor apresenta o método como consciência ativa do ideal educativo e, nessa segunda parte, se dedicou às lições. Na quarta parte, dando sequência e complementando a segunda, traz registros de experiências docentes sobre Língua e Gramática, ensino intuitivo, livro de leitura, composição de exercícios escritos, ensino da escrita e da leitura, ensino da ortografia, Desenho, Música e trabalhos manuais, ensino de História, ciências naturais, Geografia, Matemática, Religião, Filosofia, Educação Física, Educação Moral e Econômica.

Com exemplos e orientações práticas, o autor consegue equilibrar as discussões, abordando conceitos na direção da construção de reflexões sobre as matérias do programa, ao mesmo tempo em que consegue trazer de forma ilustrativa e prática suas ideias. Insere-se na perspectiva de manual como “Caixa de utensílios”.

Figura 56: Capa do livro *A construção científica dos programas*

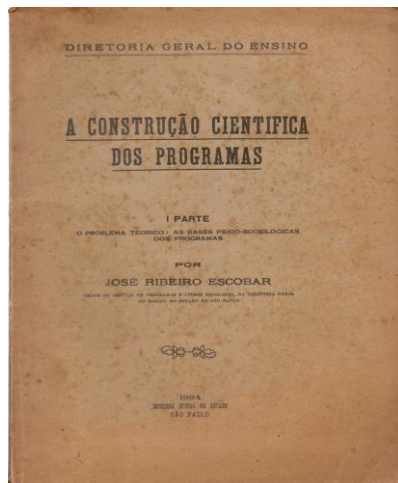
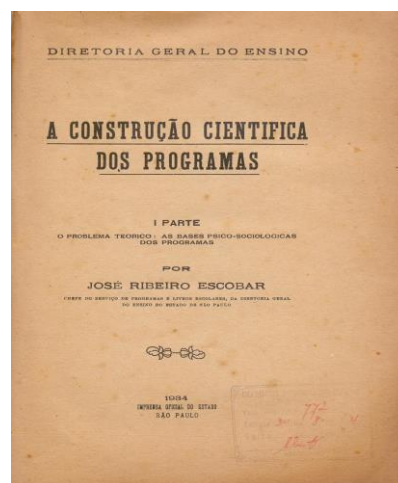


Figura 57: Contracapa do livro *A construção científica dos programas*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *A Construção científica dos programas - Primeira parte - o problema teórico: as bases e psicossociológicas dos programas* foi escrito por José Ribeiro Escobar, chefe do serviço de programas de livros escolares da Diretoria Geral de ensino do Estado de São Paulo, e foi publicado em 1934, pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Com referenciais da Psicologia, o autor cita vários autores estrangeiros para construção desses novos programas que acredita que seria para novos tempos, para a superação da escola tradicional. Para o autor, os programas da escola tradicional eram apriorísticos, com métodos subjetivos, com objetivo na preservação da contribuição cultural do passado.

Na escola nova, o programa deveria ser científico, baseado em métodos objetivos de investigação psicológica, democrática, liberal, natural, porque identifica os anseios da realidade da alma infantil, almejando novas técnicas e a racionalização do ensino.

O programa da escola nova - é flexível, globalizado, psicológico e o seu vocabulário ressoa com projetos, unidades de trabalho, centros de interesse, situações vitais, atividade criadora, empreendimentos infantis, jogos, hora de histórias, conferências em grupos irregulares, fóruns abertos e debates, experiências em loja, cozinha, laboratórios e estúdios, pesquisa na biblioteca e no campo. (p. 9).

Tópicos como a didática da leitura e a didática dos números sugerem alguns direcionamentos para o ensino na escola primária.

Nomes como Pestalozzi, Born, Lay, Beetz, Piaget, Jean Phelippe, Claparéde, binet, Decroly, Yung, Stern, Thorndike, malapert, Dewey são citados para a construção desse programa que é sugerido pelo autor.

Com aporte teórico, o autor tem como objetivo dar base científica aos programas de ensino, trazendo as características e problemas teóricos, dissociando um autor do outro. Esse modelo se aproxima do “Tratado de Pedagogia”, porque não traz de forma exemplificada e prática coisas para usar na sala de aula.

Figura 58: Capa do livro *As modernas diretrizes da didactica*

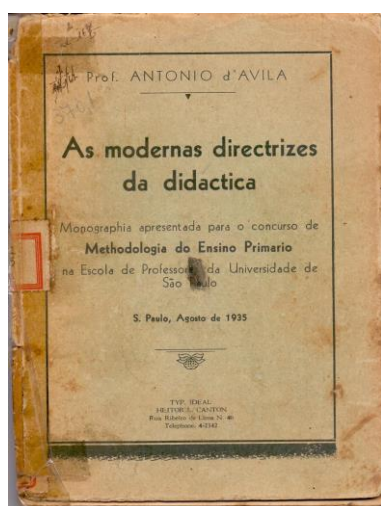
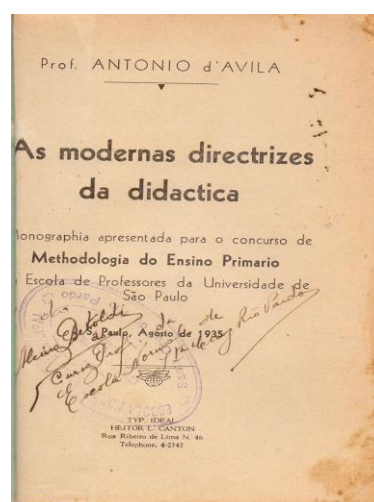


Figura 59: Contracapa do livro *As modernas diretrizes da didactica*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *As modernas diretrizes da didática - monografia apresentada para o concurso de Metodologia do Ensino Primário*, na escola de professores da Universidade de São Paulo, foi escrito pelo professor Antônio D'Ávila e foi publicado em agosto de 1935, na cidade de São Paulo pela editora TYP. Ideal Heitor L. Canton.

Na introdução, o autor explicita que o movimento educacional moderno está voltado para a colocação da criança no centro da escola, a escola surgiu para a criança e o professor capaz de orientar da melhor forma e com o método mais econômico. Para o autor, a nova escola é a escola da criança e toda a vida escolar gira hoje e se fundamenta em torno de seus interesses, capacidades e necessidades. Antes se fazia pelo dever de aprender e hoje pela necessidade de aprender, segundo o autor. A atividade pedagógica

dos fins do século XIX e início do século XX surpreende pelo conteúdo de suas reformas e pela audácia de iniciativas a favor da criança.

Segundo D'Ávila, o que se procura em uma tentativa quanto possível, era equilibrar, dar as linhas dominantes do problema da aprendizagem nos dias atuais, estudo que se realizou por meio de anos de prática e horas de leitura.

O autor escreveu o livro para professores que tinham interesse em prestar o concurso na Escola de Professores da Universidade de São Paulo. Ao longo do livro apresenta Diretrizes Didáticas e as orientações vão ao encontro dos objetivos do livro trazer o que havia de moderno em Educação, segundo D'Ávila. O foco do livro não estava na sala de aula num primeiro momento, mas no aperfeiçoamento do professorado. Nesse sentido, integra os livros que se identificam com o “Tratado de Pedagogia”, segundo Carvalho (2006).

Figura 60: Capa do livro *A orientação do ensino*

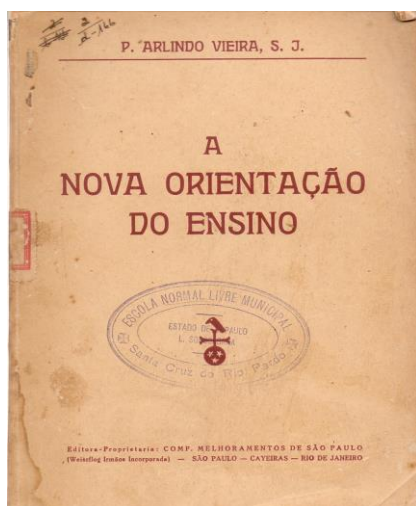
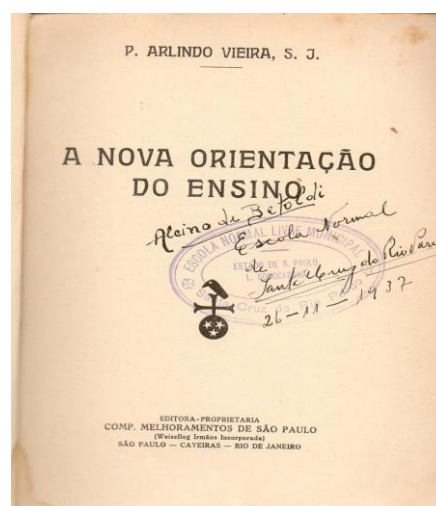


Figura 61: Contracapa do livro *A orientação do ensino*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *A nova orientação do ensino* foi escrito por P. Arlindo Vieira, S. J., publicado pela Editora proprietária *Companhia Melhoramentos de São Paulo*, republicado em 1937. Segundo o autor, o volume compreende uma conferência realizada no auditório da Escola Normal de Belo Horizonte, a convite do Doutor Cristiano Machado, secretário de educação do estado, e doze artigos publicados no *Jornal do Comércio*.

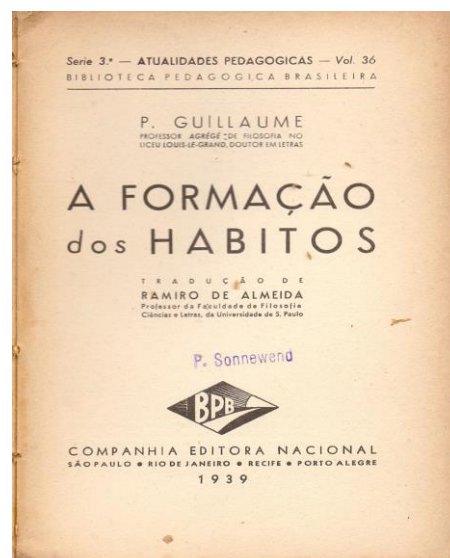
O autor explica que, os 8 últimos artigos têm por objetivo o novo plano Educacional elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, ao encontro do título do presente livro *A nova orientação do ensino*. O conteúdo remete a uma reforma moralizadora do ensino, demonstra o entusiasmo que despertou a obra vista como inteligente e criteriosa do Conselho Nacional de Educação pelo autor. Ainda, segundo Vieira (1937), “foi um trabalho pelo reerguimento do ensino, preparando o Brasil para o advento de dias gloriosos.”

Nesse livro, o autor apresenta reflexões que emergiram no período em que o livro foi publicado, questões sobre métodos, as reformas, programas de ensino, sobre o professorado entre outras, inscrevendo-se no que Carvalho (2006) intitula como “Tratado de Pedagogia”.

Figura 62: Capa do livro
A Formação dos Hábitos



Figura 63: Contracapa do livro *A Formação dos Hábitos*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

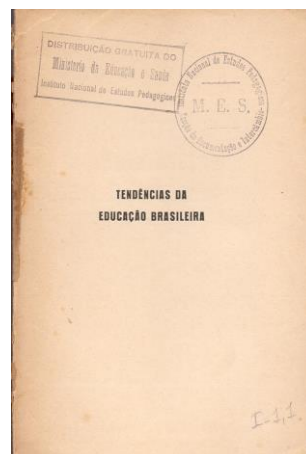
O livro *A formação dos Hábitos* foi escrito pelo professor P. Guillaume- professor de Agregé, de Filosofia no Liceu Louis-Le-Grand, Doutor em Letras. Foi publicado pela *Companhia Editora Nacional*, no ano de 1939, terceira série da editora *Atualidades Pedagógicas*, volume 36, da Biblioteca Pedagógica Brasileira, com tradução de Ramiro de Almeida, professor da faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Segundo Almeida (1939), no prefácio, o trabalho teve por objetivo discutir a questão da aprendizagem. Trata-se da questão da Psicologia pedagógica. Afirma que a criança é um ser que aprende e suas aquisições são espontâneas. No momento em que vai à escola, a escola propõe atividades dirigidas e disciplinadas. Mas, para superar o empirismo, seria preciso buscar apoio no conhecimento das leis dessas aquisições. Segundo o autor, o problema não é somente pedagógico, mas da formação dos hábitos e aspectos da adaptação biológica. De forma teórica, apresenta autores e resultados para a discussão, caracterizando como “Tratado de Pedagogia”, segundo Carvalho (2006).

Figura 64: Capa do livro
Tendências da Educação



Figura 65: Contracapa do livro
Tendências da Educação Brasileira



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Tendências da Educação Brasileira* foi escrito pelo professor Lourenço Filho³⁹, catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil;

³⁹ Manuel Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela Reforma no Ensino Público no Ceará. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro, exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade, reunindo as áreas de Educação, Ciências e Letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935, foi nomeado diretor e professor de Psicologia Educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi Diretor Geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1944, lançou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Publicou, entre outros trabalhos, *Introdução ao estudo da Escola Nova*

Diretor, em comissão, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi publicado pela “Biblioteca de Educação”, em 1940, e impresso pela Editora-Proprietária *Companhia Melhoramentos de São Paulo*.

Segundo Lourenço Filho (1940), os quatro estudos reunidos, teve como objetivo sugerir reflexões sobre a compreensão da mudança e realizações da educação no Brasil. Começou-se a compreender, segundo o autor, que a educação devia ser vista não apenas sob a ótica do ensino, mas também, com relação às questões sociais. Descobriu-se relações de dependência com a economia, a organização social, a estrutura religiosa e político-social, ainda com a comunicação e transporte, para a organização de ideias e técnicas que pudesse transformar a vida coletiva.

Os tópicos abordados no livro são: “Tendências da educação brasileira”, “Alguns aspectos da educação primária”, “Educação e segurança nacional”, “Estatística e educação”. Dentro do tópico “Tendências da educação brasileira”, no subtópico “Tendências reveladas pelo pensamento pedagógico”, o autor afirma que, na década de 1930, houve uma grande agitação nacional, com ideias e tendências diversas e que o sentido direcionava e firmava-se pela Associação Brasileira de Educação. E, nenhuma tendência ou diretriz se evidenciava, ainda que fosse clara ou definida. Havia uma aspiração, mais que diretrizes assentadas. Para o autor, dentro dos quadros políticos do momento, a coordenação de um pensamento nacional encontrava obstáculos. O livro caracteriza-se, nesse sentido, como “Tratado de Pedagogia”.

Figura 66: Capa do livro *Pedagogia Experimental*

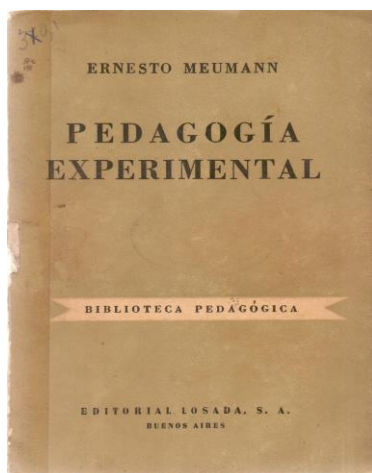
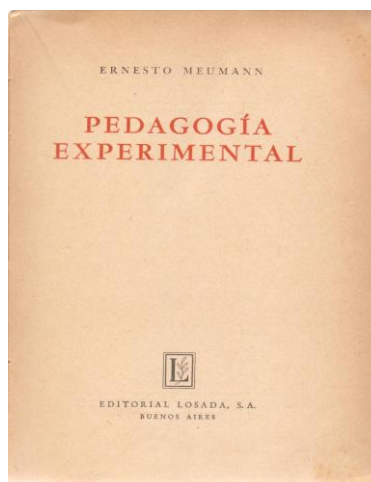


Figura 67: Contracapa do livro *Pedagogia Experimental*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro de Ernesto Meumann, *Pedagogía Experimental*, foi publicado pela Biblioteca Pedagógica e impresso pelo *Editorial Lousada S. A.*, em Buenos Aires, no ano de 1947. Segundo o autor, o compêndio de *Pedagogia Experimental* trata das ideias iniciais sobre a *Pedagogia Empírica e Experimental*, os métodos fundamentais de investigação e os mais importantes resultados dos estudos pedagógicos. Menciona os mais importantes métodos que auxiliam as investigações.

O autor inicia o livro com a introdução, discutindo o movimento de reforma da *Pedagogia atual e da Ciência Pedagógica*. Divide o livro em duas partes: na primeira, discute sobre o fundamento da ciência pedagógica pela ciência empírica da idade juvenil com três capítulos e, na segunda parte, os fundamentos da *Pedagogia*, pela análise experimental do trabalho escolar e também com três capítulos, caracterizando-se como “*Tratado de Pedagogia*”.

Figura 68: Capa do livro *Educação e Cultura*

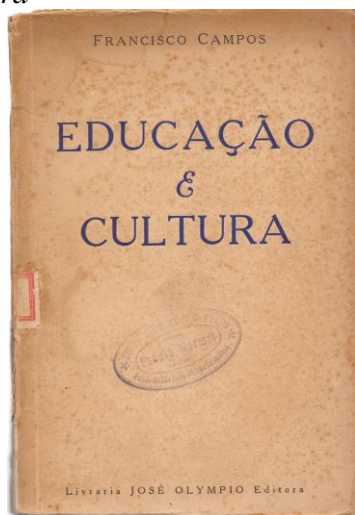
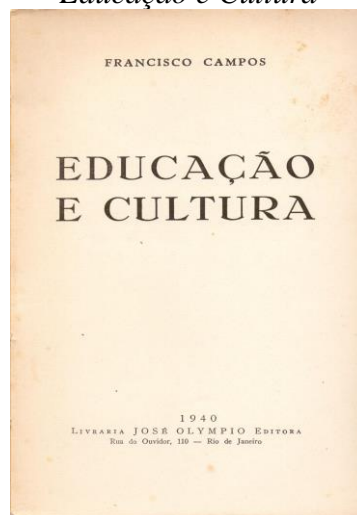


Figura 69: Contracapa do livro *Educação e Cultura*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Educação e Cultura* foi escrito por Francisco Campos e publicado em 1940, pela livraria José Olympio Editora. Essa obra traz um compilado de reformas direcionadas ao Presidente e de discursos proferidos em universidades de Minas Gerais, com temas distintos, elencados no índice.

Francisco Campos na conferência sobre a escola ativa, ressalta a importância da qualidade da educação. Para o autor, difundir a Instrução Primária da forma como estava sendo difundida era apenas um critério quantitativo. É indispensável difundir o campo das atividades infantis, a introdução do elemento atividade não comportava mais os programas extensos e passivos.

Para Campos (1940), o Ensino Normal não comportaria esse novo modelo de educação, pois tinha como característica um ensino literário e livresco, sem conexão com a realidade. Deveria ter formação e recrutamento de um copo de elite docente, que melhoraria progressivamente o Ensino Primário no estado. Campos (1940) atenta para a atualização de reflexões que emergiam naquele período, inserindo sua publicação no que Carvalho (2006) intitula como “Tratado de Pedagogia”.

Figura 70: Capa do livro *Manual de Pedagogia*

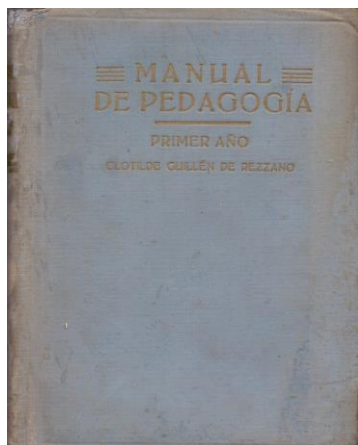
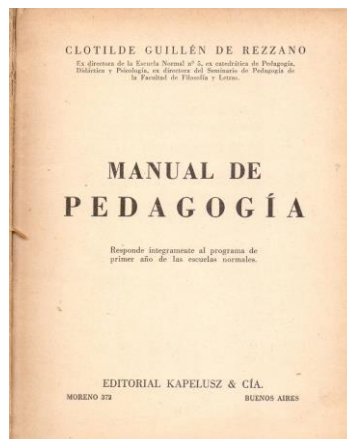


Figura 71: Contracapa do livro *Manual de Pedagogia*



Fonte: Acervo da biblioteca da E.E. “Leônidas do Amaral Vieira”

O livro *Manual de Pedagogia* foi escrito por Clotilde Guillén de Rezzano,⁴⁰ defensora da Escola Nova na Argentina. Não foi possível encontrar data da publicação do livro, porém a 5ª edição é de 1959. Suponho, pela materialidade, que essa é uma das primeiras edições. A primeira edição é de 1941. Um livro que foi publicado pelo *Editorial Kapelusz & CÍA*, em Buenos Aires, com o objetivo de responder aos programas de primeiro ano das escolas normais.

Segundo a autora, o livro foi escrito para os professores, compreende os temas que formam o programa da matéria, no primeiro ano normal. Como auxiliar do professor, o livro é baseado na realidade que o rodeia, nos exemplos e nos livros de consulta da escola que o aluno utilizará, seguindo as indicações que a autora apresenta.

Os capítulos contemplam o que é concreto da Ciência da Educação e os fundamentos da técnica pedagógica. Tem o objetivo de fixar e conservar os conhecimentos para o professor de Pedagogia que queria um auxiliar da prática.

A autora se preocupou em escrever para professores, na direção da construção de conceitos que elucidassem as reflexões, as quais se propôs dentro da Ciência da Educação. Neste sentido, aproxima-se do “Tratado de Pedagogia”, num movimento que se preocupa com o saber científico.

⁴⁰ Ex-diretora da Escola Normal n. 5, ex-catedrática de Pedagogia, Didática e Psicologia, ex-diretora do Seminário de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras.

Do exposto, é possível afirmar que os manuais do acervo bibliotecal da escola “Leônidas do Amaral Vieira” demonstram uma preocupação muito forte com a forma como o aluno aprende e defendem a base psicológica como pré-requisito para a aprendizagem. É possível identificar o movimento da Escola Nova que vem do exterior, de países como Espanha e Argentina como referências para o Brasil. Os manuais também evidenciaram a preocupação em desenvolver uma Escola Ativa, a Pedagogia Experimental ainda permeia as discussões no campo da Educação.

Os livros da Coleção *Labor* demonstram a inserção no campo da Psicologia da Educação, a preocupação com o desenvolvimento biológico do aluno. Já os livros publicados pela *Biblioteca de Educação*, com organização do Lourenço Filho e prefaciados pelo autor, ganham um tom reformador e homogeneizador e nos discursos aparecem a necessidade da mudança na área educativa do molde que se importava por meios das publicações e o advento da Escola Nova.

Ainda, é possível afirmar que o movimento com base puramente teórica *versus* a base modelar, ou seja, de publicações que tinham como objetivo levar o pensamento dos grandes pensadores em vez de propagar a representação do que deveria ser feito nas instituições de formação de professores é um movimento, pelos indícios aqui percebidos, mais europeu que brasileiro.

No Brasil, houve publicações no período republicano que enfatizaram a questão do método de ensino, por meio de características modelares, instrucionais e técnicas como o livro *Como ensinar leitura em linguagem nos diversos anos do Curso Preliminar*.

4.3 Os Manuais Pedagógicos, a Didática e suas especificidades na constituição do campo de conhecimentos sobre formação de professores.

Segundo Silva (p. 194, 2018), os manuais pedagógicos traziam saberes que possibilitaram novas formulações que a autora considera como “já ditas”⁴¹, a partir dessas formulações produziram-se novos discursos para a formação do magistério.

Mesmo subordinando-se aos programas da Escola Normal, os manuais não deixaram de produzir conhecimento: partindo do já dito, eles instituíram formulações relativamente inéditas. Ora, os temas para estudo estiveram previstos e, de certo modo, isso não dependeu da vontade dos escritores. Mas eles responsabilizaram-se pelo detalhamento desses temas e esse foi o espaço para produção de saberes relativamente

⁴¹ Grifos da autora.

novos. Então os manuais e os programas não estiveram relacionados em um movimento de via única, como se os primeiros apenas reproduzissem a vontade dos segundos, mas em uma dinâmica *intertextual*, que permitiu aos livros dos normalistas exercerem um papel de suma importância na realização das aulas e no desenvolvimento efetivo dos planos de estudo.

Nas afirmações de Silva (p. 195, 2018), “em outras palavras, eles mesmos deram a conhecer quais foram os autores de um determinado momento entre os educadores e, ao tomá-los como referência, acabaram por conferir a eles o direito de serem referência.” É possível afirmar que tinham como objetivo a circulação de saberes, os saberes tidos como literários no período em circulação.

Considerarei, portanto, neste capítulo a tese de que os manuais pedagógicos se preocuparam com a teoria ao compilar os saberes necessários à formação dos educadores, trazendo como “finalidade de objetivo” (CHERVEL, 1990) a instrução para aquisição de um saber mais elaborado para a prática.

Para Silva (2018), os manuais pedagógicos que circularam “[...] entre os anos 1910 e 1940, aproximadamente, deram luz aos conhecimentos relativos ao aluno e à criança. [...] Assim, os livros da Escola Normal construíram, ao longo de sua história, as formas de pensar e conceber o magistério e a escola.” (p. 197). Nesse período entre 1910 e 1940, segundo a autora, as publicações se pautaram nas ideias de psicólogos, médicos, sociólogos, higienistas, biólogos, filósofos e outros.

A cultura pedagógica foi pensada para valorizar as características dos educandos, que foram objeto de explicação para os professores porque, na época, as finalidades escolares dirigiram-se à educação integral das crianças, de suas atitudes, disposições e comportamentos. (SILVA, p. 214, 2018).

A autora destaca o movimento internacional da educação que se deu pela mobilização de experiências e saberes evidenciados nos manuais brasileiros e portugueses. Crescia a polarização entre a escola que ficou conhecida como tradicional e a escola que tinha uma base diferente e emergia nas pesquisas que estavam se desenvolvendo no período, a considerada nova. A diferença estava na escola que iniciava o ensino pelo abstrato, em vez de iniciar o ensino pelo concreto.

Nesse período no Brasil, nos cursos de formação de professores, o que se buscava era o caráter mais profissionalizante e também, nesse período, o que se veiculava nos

manuais eram temáticas voltadas à Pedagogia e Didática. E, no caso da Pedagogia, passou por um processo de cientificação, absorvendo temas de outras áreas do conhecimento.

Ao encontro de Silva (2008, p. 11-12), os manuais de Didática localizados e aqui analisados, produzidos a partir das primeiras décadas do século XX, “tiveram um conteúdo com maior especialização na área educacional, dirigindo-se a um grupo mais selecionado, o dos alunos das Escolas Normais.”

No conjunto de análise dos 21 manuais apresentados, 10 se configuram como “Caixa de utensílio”, aproximando-se da lógica da “Arte de ensinar”, manuais que trazem ferramentas de organização para o professor, ao encontro da Pedagogia Moderna. Apresentam modos de fazer e métodos de ensino. E, 11 manuais, se configuram como “Tratado de Pedagogia” que apresentam “saberes tidos como necessários à prática docente.” (CARVALHO, 2005, p. 1).

Nos manuais, o que emergiu como métodos de ensino, modos de fazer, bases metodológicas foram a forte influência da Psicologia característica do escolanovismo, a Escola Ativa, uma das vertentes da Escola Nova, a Escola Nova trazida por autores escolanovistas e publicações na vertente de intensificação e crescimento da Ciência da Educação, escritas para a Escola Normal, mas não influencia na formação de professores.

É possível afirmar que a configuração do “como ensinar” da Didática, a partir dos manuais presentes na escola “Leônidas do Amaral Vieira” evidencia um campo constituído, ora como “Caixa de utensílios”, ora como “Tratado”, buscando os Fundamentos da Educação e fora muito influenciado pela Escola Nova com a divulgação dos impressos dos católicos e dos pioneiros da educação.

Carvalho (2006) afirma que, os impressos são produtores de sentido e os “Manuais de Pedagogia organizam e constituem o campo dos saberes pedagógicos representados como necessários à prática docente.” (p. 1). Caixa de utensílios e Tratado de Pedagogia são recursos de descrição utilizados pela autora para a “caracterização e comparação de materiais impressos destinados ao uso de professores”. (p. 1).

O manual que segue a lógica da “Caixa de Utensílio” fornece ao professor coisas para usar na sala de aula e, segundo Girão (2005) aproxima-se do “tacto”, “bom senso”, leituras usadas nas escolas normais. O “Tratado de Pedagogia” aproxima-se do que Girão (2005) atribui à Ciência da Educação, dedicados às Escolas Normais, mas poucos dedicados à formação de professores.

A autora intitula o “tacto” como a baixa Pedagogia, é a aproximação da teoria e prática, presentes em textos voltados para a literatura profissional como forma de conhecimento que direciona o trabalho do professor na prática.

Nesse sentido, a configuração do campo da Didática que, no Brasil, foi-se constituído, segundo a análise realizada, evidenciou uma lógica de organização de um campo científico com especificidades do seu tempo histórico e finalidades dos conhecimentos, a saber, o campo de conhecimentos sobre formação de professores então produzidos, se comparada à lógica da constituição de outros campos de conhecimento, centralmente das chamadas “ciências da educação” que também constituem tal campo sobre formação de professores. Portanto, a Didática constitui-se *sim* num campo de conhecimentos, tão influente, ou até mesmo decisivo à identidade do campo de formação de professores no Brasil.

Pelas análises realizadas é possível compreender as nuances da configuração de um *corpus* de saberes da Didática, mediante às quais a constituição do campo de conhecimento pedagógico no Brasil nos remete, ou seja, às influências sofridas pela sociedade em que esteve inserida e as resposta possíveis à tais influências, considerando o poder que os grupos exercem.

Ainda e a partir dessa análise, é possível afirmar a urgência de estudos pontuais, como o realizado, a favor de um pensamento educacional brasileiro a partir de sínteses explicativas sobre aspectos da nossa educação, ensino e escola, à luz de contingências nacionais, considerando a ação dos sujeitos da nossa escola e da nossa educação, a exemplo do conjunto de pesquisas sobre formação de professores que têm sido produzidas nas universidades e centros acadêmicos.

5 CONCLUSÃO

Na pesquisa de Doutorado desenvolvida, que teve como objetivo geral compreender e interpretar elementos da constituição do campo da Didática entre 1928 e 1940, mediante impressos localizados no acervo bibliotecal da Escola Normal Leônidas do Amaral Vieira, foi possível identificar aspectos da história da instituição, aspectos dos saberes que foram se configurando como saberes da Didática e aspectos da configuração dos saberes nos manuais pedagógicos.

A pesquisa permitiu identificar as características do curso de formação de professores em nível médio na escola “Leônidas do Amaral Vieira” nas décadas de 1920, 1930 e 1940, a partir das mudanças na sociedade e na área da educação. É possível afirmar que mesmo com a expansão da região de Santa Cruz do Rio Pardo e com a ampliação da rede educacional, muitas crianças não tiveram acesso à escola, por conseguinte, o analfabetismo representava 2/3 da população rural na década de 1890, o que impediu o rápido progresso da região. Neste período, havia classes isoladas e em 1909 foi lavrada a escritura para o primeiro grupo escolar, cuja obra foi concluída em 1913, na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo. De sua arquitetura seguiu o modelo das escolas normais do estado de São Paulo, diferenciando apenas a fachada entre as demais instituições.

A escola Normal Livre de Santa Cruz do Rio Pardo foi criada em 1928 e implantada em 1929 com o objetivo de formar professores de forma aligeirada para suprir a necessidade do momento, para o atendimento das crianças que estavam fora da rede escolar. O período foi marcado pela equiparação das escolas Normais Livres no Estado de São Paulo e pela expansão das Escolas Normais. Este movimento não foi homogêneo, pois segundo Inoue (2015), o número de escolas foi insuficiente o que causou a permanência da dificuldade de acesso das crianças à rede primária, pela falta de espaço e de professores. É importante reiterar que, a Escola Normal Livre era municipal e particular o que dificultava o acesso. A Escola Normal Livre de Santa Cruz do Rio Pardo foi equiparada, tornando-se, em 1939, Escola Normal Oficial.

Foi neste período de equiparação e de expansão das Escolas Normais que dois modelos concorreram como necessários à prática docente. Foram eles: a Pedagogia Nova e a Pedagogia Moderna, a Escola Normal, vista como instituição nuclear, munia-se de material importado, produzindo um ensino que ficou conhecido como modelar e os normalistas ensinavam de acordo com os modelos que eram importados.

O movimento de modernização da Pedagogia se sobrepôs à Pedagogia como arte de ensinar, neste período, a exigência foi por uma formação técnica que privilegiasse o

ensino da língua. A transição dentro do movimento de renovação educacional no final da década de 1920 se preocupou também com “o quê” e “como” a criança aprendia. Nesse sentido, a biologização e psicologização dos conteúdos nos periódicos educacionais se intensificou, se aproximando dos ideais escolanovistas.

Os renovadores fizeram o movimento de modernização das ideias e práticas que se difundiam até o final da década de 1920, deslocando as características do ensino para os princípios científicos e métodos ativos.

O programa de organização da nacionalidade apresentava características de concordância com a causa cívico-educacional, ou seja, concordância com o consenso sobre os caminhos da educação numa “obra de moldagem”, que ficou a cargo das elites. E, nessa perspectiva, o impresso se configurou como dispositivo de regulação.

Foram identificadas com a análise dos periódicos encontrados na escola “Leônidas do Amaral Vieira” duas vertentes que divergem e demonstram o movimento de configuração dos saberes na direção da constituição da Didática a “Caixa de utensílio” e o “Tratado de Pedagogia”, segundo Carvalho (2015). Dois movimentos que demonstram indícios, ora aproximando-se da lógica da “Arte de ensinar”, ora apresentam “saberes tidos como necessários à prática docente.” (CARVALHO, 2015).

As bases dos métodos de ensino presentes nos manuais pedagógicos sofreram forte influência da Psicologia, característica da Escola Nova. Também, houve a intensificação de produções que privilegiaram outras ciências da educação, mas que não tiveram forte influência na formação de professores, em comparação aos fundamentos da Psicologia.

É possível afirmar, a partir da pesquisa realizada, que a Didática se constitui como um campo importante dentro da formação de professores e que sofreu a influência a partir das emergências sociais, históricas e políticas, visto que a concepção de educação dentro de um projeto de nação é definidora do que entra e do que sai do currículo e a forma como este currículo será colocado em ação. A Didática tem o papel norteador da *práxis* do professor a partir do que é produzido socialmente e das teorias da educação que tem como objetivo a busca do sentido do fazer docente.

A ação transformadora do professor como agente de uma sociedade em mudança, perpassa a reflexão e concepção de sociedade, num movimento de resposta às perguntas por quê? Para quê? E, como? Imbricadas nas concepções de sociedade e de pessoa.

Os resultados apresentados levaram à reflexão sobre a constituição de uma história da Didática numa instituição de formação de professores em nível médio, a escola

“Leônidas do Amaral Vieira”. Ainda, reflexões sobre a contribuição na busca de soluções aos desafios do ensino enfrentados no presente pautados por uma construção histórica, a formação de professores no Brasil e a pesquisa como instrumento de consulta e contribuição para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação.

Que as futuras pesquisas possam trazer contribuições no sentido de reafirmar, assim como nesta tese, que, tanto a prática, quanto os seus pressupostos teóricos, são partes constituintes, sem hierarquização quanto à sua importância, da Didática, campo de conhecimento que assim, e peculiarmente, se constituiu e assim continua a se constituir, no campo maior da formação de professores. Ainda, assim como busquei evidenciar nesta tese, que outras pesquisas possam reafirmar o papel central desta Didática aqui evidenciada, como central nos cursos de formação de professores, colocando em ação um currículo que atenda as realidades, as necessidades e as diversidades da Educação Básica, promovendo a relação essencial entre as teorias e as práticas que caracterizam o que se espera de toda ação pedagógica intencional, portanto de qualidade e que importa à sociedade.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Orlando José de. *A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)*. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 355. 2008.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: A reforma de 1920*. Estudos e Documentos: Publicação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1976.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas-SP: Papirus, 1991. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz; SOUZA, Maria Letícia Rocha de Souza. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas-SP: Papirus, 1991. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

BALDUÍNO, Soraia Cristina. Um espelho para a categoria docente – A importância das biografias e homenagens na Revista do Professor (1934-1965) como modelo para as futuras gerações no Brasil. *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004.

BAZZO, Vera Lúcia. Os Institutos Superiores de Educação ontem e hoje. *Educar*, n. 23, p. 267-283, 2004.

BELLOTTO, Heloísa Liberatti. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, *Anais...*, p. 133-147.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. Abordagens históricas sobre a história escolar. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 1, p. 83-104, 2011.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus T.; RANZI, Serlei M. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus. A. Taborda de.; Ranzi, Sirlei. M. Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

_____. *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. (1990). *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 de janeiro de 1946, Seção 1, p. 116.

_____. Parecer n. 25, de 11 de abril de 1969. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. *Documenta*, n. 100, p. 101-117, 1969.

BORGES, Bruno Gonçalves; JÚNIOR, Décio Gatti. O lugar da Pedagogia no mundo científico e o papel das disciplinas de base. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 573-592, set./dez. 2013.

BOTO, Carlota. A civilização escolar nas letras de um roteiro de Pedagogia: formação impressa de professores. In: *16º Congresso de Leitura do Brasil*, 2007.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org). *Pierre Bourdieu*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983^a. P. 122-155. (Grandes Cientistas Sociais, 39)

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 2^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1987^a. p. 183-202: campo do poder, campo intelectual e habitus de classe.

_____. BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: *por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente* [S.l: s.n.], 1998.s

_____; TOLEDO, Maria Rita de. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004.

_____. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006.

_____. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. *Educação*. Santa Maria, v. 30. N. 2. P. 87-104, 2005.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, jan./mar. 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013>

CARVALHO, M. M. O manifesto e a liga internacional pela escola nova. In: XAVIER, M. C. (Org.). Manifesto dos pioneiros da educação. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004. p 147-179.

_____. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (orgs.). Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.137-167.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, Mar. 2000.

_____. *Sampaio Dória*. (Coleção Grandes Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 156 p.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

_____; BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). *Educação em revista*. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 5-10.

_____.; SILVA, Vivian Batista, Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO – CRE 'MÁRIO COVAS.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1911-1915/1915_rio_pardo.pdf

CUNHA, Maria Teresa Santos. Um patriotismo São: lições de História para a Escola Primária. Um estudo na série de leitura graduada “Pedrinho” de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). *Revista Linhas*, Santa Catarina, v. 12, n. 1, p. 154-169, jan./jun. 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. Disponibilizado inicialmente na Biblioteca do SIAPE – Sistema de Ação Pedagógica.

CARDOSO, Maria Angélica. *História das disciplinas escolares e cultura escolar: apontamentos para uma prática pedagógica*. In: VII Jornada do HISTEDBR “O trabalho didático na história da educação”, 2007. Campo grande-MS.

_____. *O ensino de História nas séries iniciais do Ensino de primeiro grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1977-2002)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Mato Grosso do Sul, 2006.

CASSAB, Mariana. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. *Revista Brasileira de História da Educação*, n 23, p. 225-251, maio/ago. 2010.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Lições de Didática*. Campinas-SP: Papirus, 2006. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 135-160.

_____. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas-SP: Papirus, 1991. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da Didática. In: CONHOLATO, M. Conceição (Coord.). *A didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1991, p. 15-25. (Série *Idéias*, 11).

CASTRO, Rachel Moraes; ROSAR, Denise Raquel. Anísio Teixeira: a história da educação no Brasil. In: *X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba*. São José dos Campos, n. 24, v. 13, out. 2006.

CASTRO, Rosane Michelli de; REIS, Viviane Cássia Teixeira. O acervo sobre Didática da escola estadual “Leônidas do Amaral Vieira”: contribuições para a história das disciplinas escolares. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, pp. 1-15, jul./dez., 2014.

_____; REIS, Viviane Cássia Teixeira. A Didática no Brasil: aspectos de sua trajetória histórica e desafios à educação básica. Aceito para publicação. In: *Revista Brasileira de Educação*.

_____; REIS, Viviane Cássia Teixeira; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Os estudos e pesquisas sobre a história das disciplinas escolares e acadêmicas e suas contribuições para a formação de professores. In: *IX Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – história e atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. UNINOVE. 2013.

_____. *História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 à 2011) – fase um: 22 f.* Projeto de Pesquisa – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, 2012. Impresso.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus Editora, 1997.

_____. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. 10 ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 2006. P. 171-183.

DEMARTINI, Zeila. Memória e educação. In: *História falada: memória, rede e mudança social*. WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (Orgs.). São Paulo : SESC SP : Museu da Pessoa : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DIAS, Enéias Borges. Revista Escola Nova (1930-1931): um estudo sobre o tecnicismo e educação. *VII Jornada do HISTEDBR*, 2007.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

ERN, Edel; AIRES, Joanez Aparecida. Contribuições da história das disciplinas escolares para a história do ensino de ciências. *Educação e Realidade*, v. 32, n. 01, p. 91-108, 2007.

FARIA FILHO; Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

_____. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: . Acesso em: 9 dez. 2010.

FARIAS, Doracy Rodrigues; AMARAL, Luíza Maria Sousa do; SOARES, Regina Célia. Biobibliografia de Anísio Teixeira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et al. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, Gláucia. de Melo. (Org.). *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FREINET, Céléstin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet*. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1978.

FERREIRA, Marcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: 1960-1970. *Educação em Revista*. 2007, n.45, p. 127-144. ISSN 0102-4698, 2007.

_____; GOMES, Maria Margarida; LOPES, Alice Casimiro. Trajetória da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). *Pro-Posições*, v.12, n. 1 (34), p. 9-26, mar., 2001.

_____. GABRIEL, Carmen Teresa. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. *ETD Educação Temática Digital*, v. 9, n. 03, p. 185-200, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964: a construção de uma disciplina*. In: VI Congresso Luso-Brasileira da História de Educação. 2006. p. 3375-3385.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. A formação de professores: da Escola Normal à escola de Educação. / Manoel Bergström Lourenço Filho, organização: Ruy Lourenço Filho – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.); et al. *ENTRE-VISTAS: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998a.

_____. *Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil*. História Oral, São Paulo, nº 1, p.19-30, jun. 1998b.

FONSECA, Selva. Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas/SP: Papirus, 1993.

FRANCA S. J., Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”*. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952. Acesso em: 06/01/2015
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol012.htm>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola. 2010.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: *Usos & abusos da história oral*. AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FREITAS, Sônia Maria de. Prefácio à edição brasileira. In: *A voz do passado: história oral*. THOMPSON, Paul. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: *Usos & abusos da história oral*. AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. *Entre rendas e bordados: memórias de uma disciplina escolar*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. 2002. p. 1-13.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *O Campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.1, p.73-91, 1995.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares*. ANPUH, 2006. Rio de Janeiro.

_____. Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 01, p. 105-125, 2011.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A História da Formação de Pedagogos no Curso de Pedagogia: um debate identitário. In: *Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio; BORGES, Bruno Gonçalves. O Ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. *Revista do HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, p. 24-48, 2010.

_____. A Escrita Brasileira recente no âmbito de uma História das Disciplinas Escolares (190-2008). *Currículo sem Fronteiras*. Uberlândia. v.9, n.1, jan/jun. 2009.

_____, Décio. A história das instituições educacionais. In: _____; ARAÚJO, Carlos. *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. *A Micro-História e outros ensaios*. Trad. Antonio Narino. Lisboa: Difel, 1989.

_____; Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

GIRÃO, Laura Maria Batista da Mota. Tacto, bom senso e prudência nos manuais de pedagogia e didática do magistério primário : *a dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE). 2005.

GHIRALDELLI JR, Paulo. As teorias educacionais e as diáticas na modernidade e pós-modernidade. In: _____. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 39-75.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O Currículo em Mudança: Estudos na construção social do currículo*. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. Currículo narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. University of Brighton, Education Research Centre. v. 12, nº35, maio./agosto. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 23. nov. 2012.

GUIMARÃES, Rosângela M. Castro. *A História da Educação como disciplina escolar na formação de normalistas: Itinerário Histórico e Introdução nos Cursos Normais*

Mineiros. In: VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas gerais, 2011.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*. n. 2, 1990.

INOUE, Leila Maria. Entre livres e oficiais: a expansão do ensino normal em São Paulo (1927-1933). 2015. 156 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124527>>.

JORNAL DA CIDADE. Santa Cruz do Rio Pardo-SP, n.1450, s.d.

JULIA, Dominique. Disciplinas Escolares: Objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. "A cultura escolar como objeto histórico." *Revista brasileira de história da educação*. n. 1. jan./jun. 2001, p. 9 - 43.

JÚNIOR, Décio Gatti. Luzuriaga, Larroyo, Manacorda e Cambi: análise de manuais de história da educação em circulação na formação de professores no Brasil (1955 - 2008). *IX Seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil"*, 2012.

JUNQUEIRA, José Magali Ferreira. *Santa Cruz do Rio Pardo: memórias – Subsídios para História de uma Cidade Paulista*. 1994.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. *A formação de professores nos Institutos de educação do Estado de São Paulo (1933-1975)*. Marília-UNIMAR, São Paulo, 2009.

LAJOLO, Marisa. e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, Ângelo Filomeno Palhares. A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica. *Escritos sobre Educação*, v. 4, n. 2, p. 12-22, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola. 2010.

_____. O planejamento escolar. In: _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994a. P. 221-247.

_____. A aula como forma de organização do ensino. In: _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994b. P. 221-247.

_____. Os métodos de ensino. In: _____. Didática. São Paulo: Cortez, 1994c. P. 149-176.

_____. O essencial da Didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos. Disponível em:
<http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf > Acesso em: 16/01/2013.

LOPES, Alice. Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 60-73, jul./dez., 2000.

_____; MELLO, Josefina de. Trajetória da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores em nível médio: hibridismo e discursos. *Educação em Foco*, Juiz de Fora-MG, v. 8, n. 1 e n. 2, mar./ago. 2003 e set., 2003/fev., 2004.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas-SP: Papirus, 1991. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O Escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó de. (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Edições Loyola, 1982, p. 19-28.

MAGALHÃES, Justino. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio; FILHO, Geraldo Inácio. (orgs). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUPU, 2005.

_____. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

_____. *Os sentidos da alfabetização: a “questão” e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo – 1876/1994). Presidente Prudente, SP, 1997. Tese (Doutorado), FCT/UNESP.

MASCARO, Carlos Corrêa. Exames vestibulares nas Escolas Normais. Cadernos da Faculdade nº 8. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1955.

MARIN, Alda Junqueira. Os estudos didáticos no Brasil: algumas idéias. In: MARIN, Alda Junqueira (coord); et al. *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, Alda Junqueira (coord); et al. *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. Redimensionamento da Didática a partir da prática de ensino. In: MARIN, Alda Junqueira (coord); et al. *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. O fazer docente: um estudo exploratório. In: MARIN, Alda Junqueira (coord); et al. *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. Aspectos Inerentes ao Trabalho Docente Relacionados à Formação do Professor, à Escola, ao Currículo, à Sala de Aula e ao Processo de Pesquisa. In: MARIN, Alda Junqueira (coord); et al. *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. A busca de fundamentos e do objeto da Didática – Algumas anotações a respeito de estudos e pesquisas sobre o trabalho docente. In: MARIN, Alda Junqueira (coord); et al. *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a Didática em suas várias feições. In: MARIN, Alda Junqueira (coord); et al. *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Access, 1998.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. *História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re)apropriação de discursos acadêmicos*. 2002. 189f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MENEZES, Maria Cristina; SILVA, Eva Cristina Leite da; TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história. *Horizontes*, v. 23, n. 1, p. 67-76, jan./jun., 2005.

MIORIM, Maria Ângela. *Introdução à História da Educação Matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 513-529, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONARCHA, Carlos. *Revistas de Educação e ensino. São Paulo (1892-1944). III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. Boletim 17. Set/2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisas históricas em educação. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas-RS, (6), p. 69-77, out., 1999.

_____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MOTA, André. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.14, n.32, p. 9-22, jan./mar. 2010.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo; EPU/MEC, 1974.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. O lugar da história na formação do professor. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 10, n. 38, p. 1-11, 2010.

Nascimento, Ester F. Vilas-Bôas Carvalho do. FELDENS. Dinamara Garcia. ALMEIDA. Mirianne Santos de. Fontes para história da educação brasileira: considerações acerca dos catecismos protestantes. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 88-95, jan./abr. 2013

NERY, Ana Clara B. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora Unesp. 2009.

_____. *Cultura pedagógica e a formação de professores: a biblioteca da escola normal de Piracicaba (1911-1920)*. *História da Educação*, Porto Alegre v. 17 n. 39, p. 23-38 Jan./abr. 2013.

NERY, Ana Clara Bortoleto. *Cultura pedagógica e a formação de professores: a biblioteca da escola normal de Piracicaba (1911-1920)*. VI Congresso Brasileiro de História da Educação.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NASCIMENTO, Paula Renata Nunes; OLIVEIRA, Vivian Rodrigues de. Leônidas do Amaral Vieira de 1929 até hoje. *Trabalho de Português*. Santa Cruz do Rio Pardo. 1997.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

_____. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995. p. 25-41.

_____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 121-142.

OLIVEIRA, Marcus. Aurélio. Taborda de.; Ranzi, Sirlei. Madalena Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. (org). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação*. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PARDIM, Carlos Souza. *Orientações pedagógicas nas Escolas Normais de Campo Grande: um olhar sobre o manual Metodologia do Ensino, Primário de Theobaldo Miranda Santos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MT, 2013.

PESSANHA, Eurize Caldas. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo. 26^a. ANPED, Caxambu, 2003.

_____; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 57-69, set./out./nov./dez., 2004.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

PINTASSILGO, Joaquim. História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa. In: Pintassilgo, Joaquim; Alves et.al. (Orgs.). *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*. Porto: Edições ASA, 2007. p.111-146.

PILLETI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Faculdade de Educação*, São Paulo.13 (2), jul./dez., 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Sema Garrido. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola. 2010.

_____; et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

_____. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor*. Nuance. Vol III. Setembro/1997.

PINTO, Adriana Aparecida. Contribuições da Imprensa Periódica Especializada para os estudos em história da educação: a revista *A Eschola Publica* e as disputas pela hegemonia do campo educacional paulista (1893-1897). *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n. 18, p. 95-118, jul./dez. 2008.

PRADO, Celso e Junko Sato. *Historiografia para Santa Cruz do Rio Pardo: Memórias, documentos e referências*. Disponível em: <http://www.satoprado.com/> Acesso em: 20/11/2013

PRENZEL, Manfred. August Wilhelm Lay. In: *Neue Deutsche Biographie* 14 (1985), S. 3f. Disponível em : <http://www.deutsche-biographie.de/sfz49504.html>

RANZI, Serlei M. Fischer; GONÇALVES, Nadia G. As fontes da escola ea pesquisa em História da Educação: contribuições do acervo do Colégio Estadual do Paraná para o campo das disciplinas escolares. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 10, n. 37, 2010.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação, v. 4, p. 43-58, 2010.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação Teoria-Prática na Didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus Editora, 1997.

REGIMENTO ESCOLAR: “*E.E Leônidas do Amaral Vieira*”. Disponível em: <<http://www.leonidas.com.br/historico.htm>>.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. A produção de manuais de história da educação a partir de 1930 no Brasil: problematizando os elementos que estruturam e Organizam os objetos para subsidiar os cursos de formação de professores. *IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em Educação da região Sul*. p. 1-16, 2012.

_____. Produção de um inventário pedagógico: os manuais de história da educação de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos para a formação de professoras normalistas. *17º Congresso de Leitura do Brasil*, 2009.

_____. O passado que se tornou lição: os manuais de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos e as noções de história da educação para alunas normalistas. *17º COLE*, 2009.

RODRIGUES, Ízís de Araújo. *A história das disciplinas de didática na Unesp de Marília (1977-2005): um instrumento de pesquisa*. 19f. Projeto de pesquisa (Iniciação Científica) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, Marília, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 21-29, 1990.

_____. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3 ed. rev. 1 reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, pp. 143-155, jan./abr., 2009.

_____. Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In.: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia, 2006 [Cd Rom].

_____. *Escola e Democracia*. 27. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1993.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: _____. *Escola e democracia*. 27. Ed. Campinas/SP: Autores associados, 1993. P. 15-45.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico* 6ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SÃO PAULO. Lei n. 88, de 8 de Setembro de 1892. Reforma a Instrução Pública do Estado. Assembleia legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação.

_____. Lei n. 2.269, de 31 de Dezembro de 1927. Reforma a Instrução Pública do Estado. Assembleia legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação.

_____. Lei n. 255, de 12 de março de 1949. Dispõe sobre funcionamento, como colégio do Curso Fundamental da Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo.

_____. Decreto n. 27, de 12 de Março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas.

_____. Decreto n. 3.356, de 31 de Maio de 1921. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de Dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Pública.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, v 3, n. 2 [6], p. 29-57, 2003.

_____. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo, SP. Tese (Doutorado), USP/SP. 2005.

_____. Leituras Para Professores: Apropriação e Construção de Saberes dos Manuais Pedagógicos Brasileiros Escritos Pelos Católicos (1870-1971). *Cadernos da Educação*: Universidade Federal de Uberlândia. Edufu, 2003, p. 51-58.

_____. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: *história e identidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: *Portugal e Brasil, Histórias Conectadas*. CARVALHO, Marta Chagas de. PINTASSILGO, Joaquim. (orgs). – São Paulo: editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011.

SHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto Histórico. *Perspectiva*, 1 (1), p. 31-45, ago./dez., 1983.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Livros Para a Escola Normal no Paraná: Modelos e Projetos Sociais se viabilizam na Escola. *X Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, 2011.

SCHENA, Valéria Aparecida; Stentzler, Márcia Marlene. Grupo Escolar Professor Serapião: Início da escolarização do Ensino Primário de 1913 a 1930 na região do Vale do Iguaçu. *IX Jornada do HISTEDBR*. 2010. Universidade Federal do Pará.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Professores e Produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 160-170, 2007.

SOARES, Ana Paula Taveira. *A disciplina escolar História: Identidades sociais no currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*, Brasília, ano 12. n. 58, pp. 116-129, abr./jun. 1993.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos CEDES – Educação, Sociedade e Cultura no século XIX: discursos e sociabilidades*. Campinas, SP: CEDES, n. 51, p. 9-28, 2000.

SOUZA CAMPOS, M. C. S. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 72. p. 5-16, 1990.

SOTELO, Valessa Suellen Alvares. F. *A história da didática na Escola Normal Livre do “Sagrado Coração de Jesus” de Marília-SP (1944-1977)*. 19f. Projeto de pesquisa (Iniciação Científica) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, Marília, 2012.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 391-408, set./dez., 2005.

SOUZA, Agnes Cruz de. Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira. *Revista eletrônica Saberes da Educação*. vol. 5 n. 1, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia: Com novo pós-escrito*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.61-88, maio/ago. 2000.

_____. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo 1890-1930*. v. 16. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação Estudos e Documentos, 1979.

TEZZA, Leonardo Marques. *A história das disciplinas acadêmicas na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp de Marília (2006-2011): as disciplinas de Didática do curso de Pedagogia em foco*. 18f. Projeto de pesquisa (Iniciação Científica) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, Marília, 2012.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. *A Disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905)*. 2005. Tese (Doutorado em História da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005a.

_____. A disciplina de História no Império Brasileiro. *Revista HISTDBR ON-LINE*, Campinas, n. 17, p. 1-10, mar., 2005b - ISSN: 1676-2584

_____. *Interfaces do saber pedagógico: contribuições da História das disciplinas escolares para o campo da Didática*. ANPEd, 2006. Caxambu.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *A indústria de livros, a materialidade do impresso e o campo educacional: reflexões sobre a organização do acervo histórico da Companhia Editora Nacional*. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação. 2004.

TOLEDO, João. *Didáctica: nas escolas primárias*. 2ª edição. Livraria Liberdade: São Paulo. 1930.

_____. REVAH, Daniel. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 77-95 – 2010.

_____. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, p. 296. 2001.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Histórias de vida como patrimônio da humanidade. In: *História falada: memória, rede e mudança social*. WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (Orgs.). São Paulo : SESC SP : Museu da Pessoa : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TREVISAN, Thabatha Aline. *A Pedagogia por meio de Pedagogia: teoria e prática* (1954), de Antônio D'Ávila. 2007. Marília, SP. Dissertação (Mestrado), UNESP.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002.

_____. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. *Cadernos de História da Educação*, n. 3, jan./dez., 2004.

VALDEMARIN, Vera. O manual didático Práticas Escolares - um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 8, n. 2, p. 13-39. 2008.

_____. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 63-106.

_____. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 12ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Na sala de aula: O estudo dirigido. In: _____. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas-SP: Papirus, 1991. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. O seminário como técnica de ensino socializado. In: _____. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas-SP: Papirus, 1991. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, n. 3, p. 65-75, jan./dez., 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 45, pp. 37-70, 2003.

_____. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cinthia Greive (org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

_____. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. *Revista. Faculdade. Educ.* [online]. 1998, vol.24, n.1, pp. 126-140. ISSN 0102-2555. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100009>.

_____. *Culturas escolares: estudos de práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VINÃO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18. pp. 173-215, set./dez., 2008.

ZIMMER, Iara; BOLDO, Claires M. Sada; COSTA, David Antonio da. O estudo da cartilha “Vamos Estudar? (1965)” de Theobaldo Miranda Santos. *I Encontro nacional de pesquisa em História da Educação Matemática*, 2012.

INSTITUIÇÕES E ACERVOS CONSULTADOS

- Marília-SP

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC-Unesp-Marília

- Santa Cruz do Rio Pardo-SP

Biblioteca e Acervo da EE “Leônidas do Amaral Vieira”

- São Paulo-SP

Arquivo Público do Estado de São Paulo

Biblioteca Professor “Sólon Borges dos Reis” do Instituto de Estudos Pedagógicos “Sud Mennuci” (Centro do Professorado Paulista – CPP)

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP

- Rio de Janeiro-RJ

CMEB – ISERJ Centro de Memória da Educação Brasileira

CÁLOGOS DIGITAIS, BASES DE DADOS DE BIBLIOTECAS CONSULTADOS DISPONÍVEIS ON-LINE E SITES DA INTERNET

Arquivo do Estado de São Paulo.

Disponível em: <http://www.uff.br/arquivospublicos.php>

Biblioteca digital de teses e dissertações da USP.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>

Banco de teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Banco de dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo – USP

Disponível em: <http://dedalus.usp.br>

Base de dados Bibliográficos da Biblioteca da Universidade Estadual Paulista – Unesp

Disponível em: <http://www.parthenon.biblioteca.unesp.br/>

Base de dados da Biblioteca da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Disponível em: http://www.rsirius.uerj.br/prod_catalogo_online.htm

Base de dados Scientific Electronic Library – SCIELO

Disponível em: <http://www.scielo.br>

Centro de referência em Educação “Mário Covas” – Núcleo de memória da educação paulista.

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>

Site de Busca Google

Disponível em: <http://www.google.com.br>

Site de Busca Google Acadêmico.

Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>