



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MANUAIS PEDAGÓGICOS E PROGRAMAS DE ENSINO: INTERPRETAÇÕES DA
ESCOLA NOVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(1946-1961)**

MANUELA PRISCILA DE LIMA BUENO

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Setembro - 2015

MANUELA PRISCILA DE LIMA BUENO

**MANUAIS PEDAGÓGICOS E PROGRAMAS DE ENSINO:
INTERPRETAÇÕES DA ESCOLA NOVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1946-1961)**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação (Formação
de Professores e Trabalho Docente).

Orientador: Vera Teresa Valdemarin

RIO CLARO

2015

370 Bueno, Manuela Priscila de Lima
B928m Manuais pedagógicos e programas de ensino :
 interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na
 formação de professores (1946-1961) / Manuela Priscila de
 Lima Bueno. - Rio Claro, 2015
 165 f. : il., figs., quadros

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
 Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: Vera Teresa Valdemarin

 1. Educação. 2. Circulação de ideias. 3. Prática de ensino.
I. Título.

MANUELA PRISCILA DE LIMA BUENO

**MANUAIS PEDAGÓGICOS E PROGRAMAS DE ENSINO:
INTERPRETAÇÕES DA ESCOLA NOVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1946-1961)**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre
em Educação. (Formação de
Professores e Trabalho Docente).

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin (orientadora – PPGE-IB-RC/UNESP)

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai (PPGE/UFSCar)

Profa. Dra. Mirian Jorge Warde (PPGE-Guarulhos/UNIFESP)

Rio Claro, _____, _____ de _____.

*Dedicado a Joaquim Montanaro (in memorian), um homem de
coração cheio de bondade.*

AGRADECIMENTOS

Todo o caminho percorrido não faria sentido se estivéssemos sozinhos. Nada faz sentido na vida se caminhamos sozinhos.

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e pelo privilégio de partilhar esta breve existência com pessoas tão especiais, que tornam o meu caminhar mais feliz e mais leve.

Agradeço aos meus pais, Eduardo e Maristela, pelo amor, carinho e dedicação que sempre tiveram e que, mesmo nos momentos mais difíceis, persistiram e resignaram-se para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço à minha avó Maria por dar o exemplo de mulher guerreira, que não esmorece nunca, nem sequer diante das dores mais agudas ou dos golpes mais duros. Agradeço ao meu irmão, Eduardo Junior, pela confiança que deposita em mim e pelo amor que dedica.

Agradeço ao Vitor, meu companheiro, meu amor, que está ao meu lado em todos momentos. Agradeço pela sua paciência, abnegação, carinho, perseverança. Também por não me deixar esmorecer, mesmo diante das dificuldades que bateram à porta, principalmente nesses últimos meses. Ainda, pelo apoio incondicional, pela palavra amiga, pela mão estendida, pelo amor que dedica a mim. Sem ele nada teria sido possível.

À minha orientadora querida, Prof^a Dr^a Vera Teresa Valdemarin, pela confiança, pelas orientações, pela sensibilidade e pela paciência diante das limitações de uma pesquisadora iniciante. Agradeço ainda pelas palavras certas e por ter indicado os caminhos possíveis, sempre com delicadeza e sabedoria, me fazendo enxergar os desequilíbrios, os erros, os equívocos. Obrigada pelo companheirismo, pelos cafês e por partilhar seus conhecimentos tão humildemente comigo, esta orientanda tão destrambelhada e ansiosa.

Agradeço à banca, nas figuras das professoras Alessandra Arce Hai e Mirian Jorge Warde, pela leitura atenta, pelas sugestões, por partilharem o conhecimento tão generosamente no momento da qualificação e da defesa desta dissertação, e por terem aceitado prontamente o convite de fazer parte deste momento.

Agradeço também à Prof^a Dr^a Rosa Fátima de Souza Chaloba pelo apoio, preocupação e carinho de sempre. Por ter me proporcionado a primeira oportunidade em adentrar pelos caminhos da História da Educação e por ter aberto as portas da pesquisa.

Meu muito obrigada aos amigos de caminhada acadêmica. À Aline Ramiro por ter sido tão companheira, por ter dividido os momentos de angústia, por ter sempre uma palavra para acalantar meu coração, pelo apoio e pelas risadas que atenuavam a tensão. Agradeço também aos meus lindinhos Gabriela Fornaciari e Diógenes Valdanha Neto pelos cafés, pelas conversas, por aturarem minhas sandices e dramas com tanto bom humor. A vocês minha gratidão e um lugar cativo no coração.

Obrigada a minha sogra, Tania Maria Scamilhe, que tornou parte deste caminho possível e que sempre me envolveu com palavras de incentivo.

Obrigada a todos os meus amigos queridos que sempre me fazem sentir amada, que comemoram minhas conquistas, que estendem a mão nos momentos difíceis, me presenteando com o carinho mais sincero.

Não poderia deixar de mencionar os colegas do GEPCIE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais – pelos momentos de pesquisa e discussão.

Agradeço a todos aqueles colegas que no caminhar acadêmico cruzaram comigo: deixaram um pouquinho si e levaram um pouquinho de mim. Por vocês eu tenho muito apreço.

Meu agradecimento também ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro e às contribuições riquíssimas da Profª Drª Rosa Cavallari na disciplina de Pesquisa em Educação.

Obrigada!

RESUMO

O presente estudo intenta contribuir para a compreensão do movimento de circulação das ideias da Escola Nova, no estado de São Paulo, entre os anos de 1946 e 1961, considerado pela historiografia como período de consolidação das diretrizes escolanovistas no âmbito normativo de leis e decretos. Para tanto, tomaremos como fonte de pesquisa as diretrizes educacionais contidas nos programas de ensino, publicados através de portarias da Secretaria de Estado da Educação e manuais pedagógicos produzidos para uso nos cursos de formação de professores primários, destinados à disciplina de Prática de Ensino/Metodologia e Prática do Ensino Primário. Entendendo-os como dispositivos mediadores entre as normas legislativas e a prática docente. Essas fontes configuram um repertório de conhecimentos profissionais, pois, reguladas pelo campo doutrinário prescrevem modos para torná-los praticáveis. Pretende-se fazer a análise sob a luz do referencial teórico-metodológico da História Cultural, que proporciona o embasamento para pensar as práticas sociais e pedagógicas como componentes importantes das concepções teóricas e como elementos de consolidação das ideias em circulação. A análise está baseada nos programas de ensino para o curso de formação de professores publicados em 1953, 1954, 1958 e 1960 e nos manuais didáticos *Noções de Prática de Ensino* (1951) e *Metodologia do Ensino Primário* (1952), de Theobaldo Miranda Santos, e *Sumário de Didática Geral* (1957), de Luiz Alves de Mattos. Tais fontes permitem a compreensão de diferentes apropriações por meio das quais a renovação pedagógica foi posta em circulação, estabeleceu continuidades práticas e contribuiu para a incorporação de saberes à cultura escolar.

Palavras-chave: Circulação de Ideias. Escola Nova. Manuais Pedagógicos. Programas de Ensino. Prática de Ensino.

ABSTRACT

This study intends to contribute to the understanding of the circulation movement of the New School ideas in the state of São Paulo, between 1946 and 1961, considered by historiography as a period of consolidation of the New School guidelines on the regulatory framework of laws and decrees. To this end, we will take as a research source educational guidelines contained in the syllabus published by decrees of the State Department of Education and teaching manuals produced for use in training courses for primary school teachers, for the discipline of Teaching / Methodology Practice and Practice of Primary Education. Understanding them as devices mediators between legislative norms and teaching practice. These sources make up a repertoire of professional knowledge therefore regulated by the doctrinal field prescribe ways to make them feasible. In order to make the analysis in light of the theoretical and methodological framework of cultural history, which provides the basis for thinking about social and pedagogical practices as important components of theoretical concepts and how consolidating elements of outstanding ideas. The analysis is based on the plan for the course of teacher education published in 1953, 1954, 1958 and 1960 and in textbooks Teaching Practice Notions (1951) and Methodology of Primary Education (1952), of Theobaldo Miranda Santos, and Summary General Teaching (1957), Luiz Alves de Mattos. Such sources allow the understanding of different appropriations through which the pedagogical renewal was put into circulation, established practices continuities and contributed to the incorporation of knowledge to the school culture.

Key words: Movement of Ideas. Progressive School. Teaching Manuals. Teaching Programs. Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conteúdo do primeiro ano da matéria Prática de Ensino - 1953	53
Figura 2 - Conteúdo do segundo ano da matéria Prática de Ensino - 1953.....	54
Figura 3 – Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário - 1958.....	69
Figura 4 - Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário – 1958.....	69
Figura 5 – Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário – 1960	71
Figura 6 - Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário – 1960.....	72
Figura 7 – Capa do manual pedagógico Noções de Prática de Ensino de Theobaldo Miranda Santos - 2ª edição, 1951	87
Figura 8 - Esquema ou plano de trabalho em Noções de Prática de Ensino (1951).....	96
Figura 9 – Ficha de crítica e de orientação didática - Noções de Prática de Ensino (1951).....	99
Figura 10 - Capa do manual pedagógico Metodologia do Ensino Primário de Theobaldo Miranda Santos - 3ª edição, 1952	104
Figura 11 - Princípios Gerais do Método - Metodologia do Ensino Primário (SANTOS, 1952)	110
Figura 12 - Capa do Manual Pedagógico Sumário de Didática Geral de Luiz Alves de Mattos - 1ª edição, 1957	117
Figura 13 - Questões fundamentais da Didática - Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)	122
Figura 14 - Recursos, técnicas e procedimentos do método didático - Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	124
Figura 15 - Ciclo Docente em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	125
Figura 16 - Exemplo de Plano de Unidade Didática em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	127
Figura 17 - Plano de Aula em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	128
Figura 18 - – 1) Normas práticas da exposição didática em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	130
Figura 19 - 2) Normas práticas da exposição didática em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	131
Figura 20 - Critérios para escolha de atividades em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	133
Figura 21 - 1) Normas práticas para a conduta pessoal do professor em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	137
Figura 22 - 2) Normas práticas para a conduta pessoal do professor em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	138

Figura 23 - 3) Normas práticas para a conduta pessoal do professor em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957).....	139
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matérias dos Programas de Ensino	67
Quadro 2 - Relação de capítulos, itens e tópicos - Noções de Prática de Ensino (SANTOS, 1951).....	89
Quadro 3 - Relação de partes, itens e tópicos - Metodologia do Ensino Primário (SANTOS, 1952).....	106
Quadro 4 - Relação de partes, unidades, itens e tópicos – Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)	118

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	13
1.1.	Percursos iniciais	16
1.2.	O desenrolar da pesquisa: fontes, objetivos e métodos	20
1.3.	Alguns estudos sobre a Escola Nova na educação brasileira	27
2.	A Prática de Ensino na Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo e nos Programas de Ensino para os cursos normais	36
2.1.	A década de 1930 e o movimento de ideias da Escola Nova	36
2.2.	Entre leis, decretos e programas de ensino: a trajetória da prática de ensino nos documentos oficiais (1946 – 1961)	45
3.	Os manuais pedagógicos para a prática de ensino	79
3.1.	Os manuais pedagógicos e a prática de ensino: a significação das ideias nas prescrições para a prática dos cursos de formação de professores primários	87
3.1.1.	<i>Noções de Prática de Ensino – Theobaldo Miranda Santos (2ª edição, 1951).....</i>	<i>87</i>
3.1.2.	<i>Metodologia do Ensino Primário – Theobaldo Miranda Santos (3ª edição, 1952).....</i>	<i>104</i>
3.1.3.	<i>Sumário de Didática Geral – Luiz Alves de Mattos (1ª edição, 1957)</i>	<i>117</i>
4.	Programas de Ensino e Manuais Pedagógicos: entre estratégias e táticas	143
5.	Considerações Finais.....	157
	REFERÊNCIAS	160
	FONTES	164

1. Introdução

Esta pesquisa pretende contribuir para o campo da Educação, especificamente para a História da Formação de Professores, investigando aspectos da cultura escolar. Elegendo, para tanto, legislação, programas escolares e manuais didáticos como fontes documentais, considerando que o ideário da Escola Nova “ocupou papel de destaque no período entre as décadas de 1920 e 1960 no Brasil e configurou o campo pedagógico, as políticas educacionais e o engendramento de práticas educativas” (SOUZA, 2008, p. 169). Tais fontes possibilitam compreender processos de circulação das concepções escolanovistas no cenário educacional brasileiro no período delimitado entre 1946 e 1961. O foco da análise incidirá sobre a legislação educacional, os programas de ensino e os manuais didáticos voltados para a formação de professores primários no estado de São Paulo, oferecidos nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Dessa modalidade e nível de instrução serão priorizados os elementos estreitamente vinculados à formação técnico-profissional, isto é, aqueles dedicados à prática de ensino.

É de acordo com as indicações de Escolano (2006) que, dos quatro âmbitos que tornam a cultura escolar visível, centraremos a análise no campo dos programas e das mediações, definidos da seguinte forma:

El programa, que incluiría lo que la escuela trasmirió, el currículum, y sus formas y criterios de acreditación.

Las mediaciones, que afectarían tanto a la cultura material (utillaje de la escuela, ajuar del maestro y del escolar, manuales) como a los modos de enseñanza y aprendizaje. (p. 27 – grifos do autor)

Para o autor, esses âmbitos não são estruturas neutras ou estáticas, mas configurações culturais interdependentes que se relacionam de diferentes modos. Seguindo as categorizações, no âmbito do programa estariam os documentos normativos – que neste trabalho são constituídos pela legislação e pelos programas de ensino – e no campo das mediações estariam os modos e procedimentos de ensino, junto aos materiais de uso escolar – constituídos aqui pelos manuais pedagógicos. No entanto, estas fontes evidenciam que estes âmbitos não são estanques. Ao contrário, se articulam de diferentes modos e suas combinações produzem ora efeitos de complementação, ora de justaposição e, outras vezes, de inovação.

O trânsito entre essas duas instâncias de produção cultural, os programas e as mediações, permitem compreender as práticas prescritas pela legislação, pelos programas de ensino e pelos manuais pedagógicos. A disciplina ou seção Prática de

Ensino presente nos currículos era considerada o centro da formação de professores primários, o que funcionava como incentivo para a produção de manuais didáticos que pretendiam acatar as prescrições legislativas (leis, decretos, programas, portarias) e a teoria pedagógica em voga: traduzidas em termos de lições, exercícios e atividades. Juntos, esses dados podem levar à compreensão dos saberes pedagógicos instituídos no período e nos sentidos por eles adquiridos em seu processo de circulação.

O trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro. Está integrado a dois projetos mais amplos: *Ideias em movimento: apropriações da Escola nova no Brasil (1930 – 1961)*, coordenado por Vera Teresa Valdemarin, orientadora deste trabalho, com financiamento do CNPq na modalidade Produtividade em Pesquisa; e o projeto *História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)*, coordenado por Rosa Fátima de Souza, com financiamento CNPq na modalidade Edital Universal.

O recorte temporal para esta pesquisa é justificado por dois marcos legais, identificados tanto na revisão da literatura quanto na análise da legislação, que pontuam a circulação de ideias da Escola Nova no país e o grande contingente de dispositivos culturais produzidos, entre eles, manuais pedagógicos, programas de ensino e legislação. O primeiro marco data do ano de 1946, quando foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal, sob as prescrições do Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro, que reordenou esse nível de instrução após o Estado Novo e “procurou dar uniformidade a essa formação em todo o país, através do nivelamento da orientação dada ao curso”. (ALMEIDA, 1991, p. 160)

Já o marco final corresponde à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Entre esses dois marcos federais, que regulamentavam essa modalidade de ensino no país, tomaremos em conta as regulamentações legislativas do Estado de São Paulo que, em tese, deveriam a elas se submeter fazendo as adaptações necessárias.

Esses marcos temporais servem para delimitar o trabalho e orientar o leitor quanto ao período analisado, já que a concepção pedagógica da Escola Nova foi duradoura e central desde 1930 até meados de 1960, quando novas concepções pedagógicas começaram a ganhar representatividade na cena nacional. A intenção neste trabalho é compreender os sentidos conferidos às ideias e às prescrições práticas depois

de 1930, especificamente a partir de 1946, quando os embates iniciais foram amenizados e as ideias sedimentaram-se em termos legislativos e no concernente às prescrições para a prática pedagógica centrada no estudo, observação e experimentação do método.

Dessa forma, fazemos a tentativa de “pensar os funcionamentos sociais fora de uma divisão rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas)” (CHARTIER, 2002, p. 66), não pensando a temporalidade proposta como um tempo que tem marcados e acabados seu início e seu fim, mas no sentido de que a escrita da história “impõe regras que, evidentemente, não são iguais às da prática, mas diferentes e complementares, as regras de um *texto que organiza lugares em vista de uma produção*” (CERTEAU, 2011, p. 106 – grifos do autor). Consideraremos, então, o movimento de saberes pedagógicos e sua circulação que no campo educacional tiveram maior influência no período apontado, organizando o lugar histórico da formação de professores para a escola primária, suas instituições e as prescrições para a prática pedagógica.

O trabalho está organizado em cinco seções: introdução, três seções de desenvolvimento do trabalho e considerações finais. Na introdução pretendeu-se pensar em como se constituiu o tema e o objeto da pesquisa, explicitando as fontes, os objetivos e delimitando o campo teórico-metodológico de embasamento; na segunda seção objetivou-se pensar os contextos ligados ao tema de pesquisa e as ramificações que ele traz, a partir da revisão bibliográfica e da análise da legislação, salientando a história da formação de professores no Brasil, entrecruzada com a importância que ganhou a experimentação a partir da difusão da Escola Nova no país. Para isso, considera-se sua consolidação em termos legislativos, apontando a relevância da disciplina Prática de Ensino nos cursos de formação de professores primários e justificando a escolha dos manuais que procuraram operacionalizá-la. Ainda nesta seção, pretende-se caracterizar os programas de ensino, expondo suas diretrizes, principalmente no que se refere às disciplinas Prática de Ensino/Metodologia e Prática do Ensino Primário.

Na terceira seção intentou-se ponderar os manuais pedagógicos em sua materialidade (número de páginas, distribuição de conteúdos, organização didática etc.) e apontar os dados extraídos, para, num segundo momento, identificar articulações com os programas de ensino e com a legislação, isto é, a relação entre os programas e as

mediações, segundo a definição de Escolano (2006). Essa documentação configura-se como estratégia desencadeada por diferentes atores no processo de circulação de ideias.

Na quarta seção pretendeu-se compreender as interpretações produzidas e disseminadas nas fontes analisadas e no período delimitado, detectando assim, versões do ideário escolanovista construídas por meio da apropriação de diferentes atores em diferentes instâncias de disseminação cultural. E nas considerações finais assinalaram-se algumas observações sobre o movimento de ideias analisado.

O esforço deste trabalho vai ao encontro das necessidades apontadas pela História Cultural, no sentido de analisar as fontes para além de seus entraves políticos, e considerando a produção cultural humana, que revela outras facetas da própria cultura, contribuindo então para a escrita da história sob a perspectiva do cotidiano escolar. Entendendo-o não como uma sucessão de fatos ou acontecimentos, mas constituído por um entrelaçamento deles.

Admitindo que “uma questão importante para o trabalho histórico é medir a possível distância entre, de um lado, aquilo que é lícito representar e, de outro, os gestos efetivos, as práticas reais” (CHARTIER, 1998, p. 79), tomamos para análise dispositivos produzidos com o objetivo de orientar as práticas educativas. Pretendemos colaborar também com a construção das diversas interpretações das quais a Escola Nova foi objeto, atendendo a indicação de Carvalho (2003) quando aponta a necessidade de analisar o movimento escolanovista para além da memória criada pelos renovadores ou pioneiros da educação nova.

1.1. Percursos iniciais

Todo trabalho acadêmico provém de uma trajetória pessoal e de pesquisa e, portanto, das influências que o campo incita tanto no conjunto dos trabalhos que respondem a ele quanto na orientação das relações que o pesquisador estabelece com os textos, com as fontes e com as obrigações acadêmicas, de uma forma geral. A pesquisa histórica e educacional, por sua vez, não está destituída da influência dessa trajetória na composição do trabalho acadêmico e das análises que se desenvolvem nele e nem a pesquisadora que aqui escreve. Dessa forma, vale ressaltar o movimento de construção do tema e do objeto de pesquisa, elucidando as linhas gerais que nortearam o trabalho.

A presente pesquisa começou a ser pensada ainda em meio à graduação de Pedagogia, realizada na Unesp de Araraquara, e teve suas bases ancoradas no processo de iniciação científica e no interesse surgido pela História da Educação, bem como pelo campo da formação de professores no Brasil. Tal interesse foi direcionado para o estudo de um instituto de educação como objeto de pesquisa, instituição que possuía o ensino normal e o curso primário anexo, servindo como campo de experimentação para a formação de professores primários, em meio às décadas de 1940, 1950 e 1960¹.

Os estudos realizados giraram em torno da legislação promulgada à época e dos livros de registro presentes no Instituto de Educação *Bento de Abreu* de Araraquara. Desse contato inicial com a pesquisa histórica surgiram algumas questões que foram encaminhando o pensamento diante das fontes que já haviam sido pesquisadas e diante dos textos referenciais lidos. Então, surgiu o primeiro ensaio para o projeto de pesquisa. O ensino normal, ministrado nos Institutos de Educação, havia me chamado atenção pela forma como estava disposto – curso normal e escola primária anexa - e pela ênfase que a legislação dava à prática de ensino, então atividade de estágio para os normalistas do curso de formação de professores primários. À vista disso, interessava entender de que forma essa prática acontecia dentro dessas instituições, tendo como norte algumas pesquisas que amparavam a realização dos primeiros ensaios analíticos como pesquisadora de iniciação científica, tais como os estudos de Vidal (2001), Evangelista (2002) e Souza (2008).

Surgiu daí o interesse para investigar o Instituto de Educação Caetano de Campos da cidade de São Paulo e suas possíveis práticas pedagógicas e os manuais pedagógicos que circularam na época. A primeira configuração do projeto de pesquisa foi redigida ainda com as paixões que me tomavam por tal instituição modelar e muito referenciada quando se falava em formação de professores primários no Estado de São Paulo. A intenção era, a partir dos documentos do instituto, conseguir localizar os manuais pedagógicos que ali haviam sido utilizados e então inferir quais foram as práticas que se firmaram. Mas o incipiente conhecimento sobre o gerenciamento das

¹ O referido trabalho de Iniciação Científica foi denominado *História do Instituto de Educação Bento de Abreu (IEBA) de Araraquara (1956-1976)* e visava a analisar a referida instituição no âmbito do curso de formação de professores primários por meio da legislação vigente à época e por meio dos documentos – livros-ata, livros de matrícula, mapas de movimento, livros de chamada – da própria instituição. Este trabalho foi financiado pela modalidade de bolsa PIBIC/CNPq e orientado pela Professora Doutora Rosa Fátima de Souza, integrando seu projeto mais amplo denominado *Entre as Ciências e as Letras: a construção do currículo do Ensino Secundário no Brasil (1931-1971)*.

fontes, somado às paixões não me fizeram entender a dificuldade da pesquisa. Já dizia Antoine Prost:

As regras da crítica e da erudição, a obrigação de fornecer suas referências, não são normas arbitrárias; certamente, elas instituem a diferença entre o historiador profissional e o amador ou o romancista. No entanto, sua função primordial consiste em educar o olhar do historiador em relação a suas fontes; se quisermos, trata-se de uma ascese e, de qualquer modo, de uma atitude aprendida, não espontânea, mas que forma uma disposição de espírito essencial para o desempenho do ofício. (PROST, 2008, p. 61)

Os documentos do Instituto de Educação Caetano de Campos² não forneciam dados suficientes para determinar o material didático adotado à época e nem para sugerir quais práticas foram ali adotadas, apesar de termos encontrado inúmeras atividades realizadas pelos alunos no período. Tornou-se necessário, portanto, redefinir o objeto da pesquisa, deixando esvaírem-se as paixões e a ingenuidade inicial, na tentativa de educar o olhar, como nos propõe Prost (2008), para as lacunas que se apresentavam como possibilidade de pesquisa. As orientações da professora Vera Teresa Valdemarin foram determinantes para que um novo objeto, ancorado no conhecimento da professora no campo da História da Educação e na formação de professores, pudesse ser pensado. Duas foram as diretrizes estabelecidas para redefinir o projeto e os encaminhamentos de pesquisa: levantamento bibliográfico e leituras teórico-metodológicas. Ao leitor mais experiente parece óbvio iniciar a pesquisa sob essas diretrizes, mas a diminuição da resistência para a mudança de objeto e a redefinição dele vieram com as leituras e com o embasamento teórico. Foi-se instalando um percurso mais viável frente às necessidades que uma pesquisa de mestrado impõe em termos de rigor científico, da resposta ao campo de pesquisa e da própria relevância do objeto a ser tratado.

Houve a ampliação das leituras, as que já haviam sido feitas foram então ressignificadas e as informações foram sendo aos poucos assimiladas de forma a levar ao entendimento das possibilidades para estabelecer diálogo com a área de história da educação com ênfase na formação de professores.

As leituras direcionaram-se para o referencial teórico-metodológico da História Cultural, que se firmaram tanto em âmbito particular quanto em sua extensão nas

² O arquivo específico sobre o Instituto de Educação Caetano de Campos está sob a guarda do Centro de Referência em Educação Mario Covas, e se encontra no prédio da atual Escola Estadual Caetano de Campos no bairro da Consolação na cidade de São Paulo, com a denominação de Caetaninho.

discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), coordenado pelas professoras Rosa Fátima de Souza e Vera Teresa Valdemarin e do qual participo desde 2009. Direcionaram-se também para a revisão bibliográfica, que teve dois eixos, a saber: leituras sobre o movimento da Escola Nova, incluindo seus aspectos políticos e pedagógicos, e leituras sobre os manuais didáticos.

As possibilidades de pesquisa resultantes daí se mostravam pertinentes e condizentes com os meus encaminhamentos e interesses. O que saltava aos olhos referia-se sempre ao movimento da Escola Nova e às propostas para as reinterpretações do movimento (CARVALHO, 2003 e BRANDÃO, 1999), bem como o tema da prática de ensino, presente na legislação constante da Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. A partir desse ponto foram formuladas as questões norteadoras da pesquisa, considerando que “pela questão é que se constrói o objeto histórico, ao proceder a um recorte original no universo ilimitado dos fatos e documentos possíveis” e é a partir dela que o historiador “tem uma ideia das fontes e dos documentos que lhe permitirão resolvê-la, ou seja, também uma primeira ideia do procedimento a adotar para abordá-los” (PROST, 2008, p. 75-76). As questões podem ser assim explicitadas: quais foram as possíveis interpretações da Escola Nova para a Prática de Ensino divulgadas nos manuais de ensino? Quais os sentidos adquiridos pelas concepções escolanovistas nos manuais? As práticas pedagógicas renovadoras foram incorporadas à formação de professores?

Se as questões norteadoras surgiram das leituras até então realizadas, portanto, são elas que podem justificar os contextos e conceitos que davam sentido ao tema e ao objeto de pesquisa. Para vislumbrar o possível objeto de pesquisa e as questões que poderiam subsidiar o caminho a ser tomado, foram lidas diversas referências: livros, artigos, teses e dissertações que de alguma forma pareavam-se com os interesses já expostos aqui.

Algumas delas são centrais para entender o movimento da Escola Nova no Brasil e suas raízes teóricas, além dos contextos nos quais o ideário aparecia, problematizando-o como Carvalho (2003), Valdemarin (2010), Saviani (2008), Monarcha (2009; 1989), Nagle (2001) e Brandão (1999). Outras referências se traduziam na busca por tentar entender em que consistia a prática de ensino sob a visão escolanovista e de que forma ela se firmou como um aspecto central na formação de professores primários, num movimento nacional que ressoava nos estados da Federação, são elas, principalmente:

Vidal (2001), Pinto (2006), Valdemarin (2006) e Lourenço Filho (2001). Para subsidiar o entendimento da história da formação de professores no Brasil aparecem como centrais Tanuri (2000), Labegalini (2005), Saviani (2008). Com relação às fontes e, mais especificamente, aos manuais as referências centrais foram Valdemarin (2010), Chopin (2004, 2009), Silva (2001) e Magalhães (2011). Já pensando nas questões teórico-metodológicas de orientação analítica estão Certeau (1994, 2011), Chartier (2002), Escolano (2006), Candido (2010) e Magalhães (2006), que situam a pesquisa no âmbito das possibilidades de análise da História Cultural.

1.2. O desenrolar da pesquisa: fontes, objetivos e métodos

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias [...]. Ela está, pois, submetida, a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2011, p.47)

Os objetivos da pesquisa emergiram tanto das considerações das fontes quanto da revisão bibliográfica, que apontaram para a necessidade de aprofundamento do estudo da Escola Nova no que se refere às práticas sociais e à cultura escolar, bem como para pensar nas diferentes interpretações pelas quais o ideário escolanovista foi significado (cf. CARVALHO, 2003; FONSECA, 2008; GALVÃO e BATISTA, 2008; MUNAKATA, 2012.), indo além do período de efervescência e da disputa em torno de suas ideias mais emblemáticas. Na iniciação científica, por meio da revisão da legislação concernente ao ensino normal, foi possível detectar as idas e vindas do ideário na legislação e as indicações de metodologia para a formação de professores primários referentes ao ensino ativo e à experimentação, observando-se que possuíam uma importância peculiar nas normatizações e, assim, deveriam ser pensadas para além da lei prescrita, mas em seus desdobramentos, neste caso os programas de ensino e os manuais pedagógicos.

Para embasar as análises deste trabalho, serão utilizados autores da História Cultural, dentre eles Michel de Certeau e Roger Chartier. A abertura em termos de métodos e fontes que a História Cultural delineia nos é cara, já que possibilita pensar nas instâncias culturais como constituintes de um todo que envolve as questões políticas, econômicas e sociais, não deixando em segundo plano fontes que, por ventura,

podem servir como indícios do passado e subsidiar as interpretações sobre ele. Nesse sentido, de acordo com Fonseca (2008), a educação é uma dimensão importante para os pesquisadores da História Cultural, já que evidencia a conformação cultural de uma sociedade e revela indicadores das diferentes relações estabelecidas, sendo assim, “as referências a este universo não estão desvinculadas de outros aspectos, e a educação não aparece como uma dimensão à parte” (FONSECA, 2008, p. 54).

O movimento da História Cultural tornou-se representativo nos anos de 1970, quando autores como Roger Chartier e Michel de Certeau produziram interpretações históricas não exclusivamente amparadas na história política. Esse movimento foi caracterizado por sua imersão em alguns temas como a cultura material e a história das práticas, apresentando três conceitos centrais: prática, representação e apropriação. No contexto da revisão dos paradigmas historiográficos entre as décadas de 1980 e 1990, Pesavento (2012, p.15) com relação à História Cultural afirmou que “trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. A História Cultural como orientação teórico-metodológica foi definida, no âmbito da História da Educação Brasileira na década de 1990, como uma perspectiva para o enfrentamento e abertura dos domínios tradicionais da história, no sentido de responder a questões ainda obscurecidas ou não abordadas pela história tradicional. A História passou a ser entendida como processo, apreendendo e explicando suas permanências e mudanças. (LE GOFF, 1998)

A orientação teórica e metodológica dessa corrente já se faz presente nos estudos historiográficos sobre educação no Brasil há quase vinte anos. Sendo que os primeiros indícios de mudança na configuração do campo da História da Educação no fim da década de 1980 no Brasil, segundo Warde e Carvalho (2000), emergiram por meio de estudos que buscavam penetrar na cotidianidade da vida escolar, desencadeando estudos etnográficos e sociológicos em educação, com retorno aos temas pedagógicos. Houve, portanto, uma mudança de perspectiva, e o foco das pesquisas passou a ser os dispositivos de organização escolar, seu uso cotidiano, bem como a dimensão de seus agentes.

Para Fonseca (2008, p.63)

Se pensarmos nos temas atualmente predominantes na História da Educação, podemos perceber as possibilidades de avanço no tratamento dado a eles, considerando-se a perspectiva indicada acima. Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e idéias pedagógicas não podem ser pensados em si,

nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instância autônoma (que na verdade não é). Estão impregnados da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos, o que obriga o historiador a considerar que, quando se fala em representações e apropriações, essas noções só podem ser compreendidas neste movimento confluyente.

O referencial teórico-metodológico da História Cultural nos autoriza a considerar na análise dos movimentos pedagógicos não apenas grandes autores, grandes teóricos ou marcos legais, mas também aqueles que se dedicaram ao trabalho de intervenção no âmbito das práticas sociais (BURKE, 1992), coadunando-se com as necessidades de pesquisa no campo apontadas pela revisão da literatura. Esta perspectiva dialoga com outros campos do conhecimento científico, como a Antropologia e a Sociologia, de modo a considerar as prescrições práticas como componentes importantes das concepções teóricas e como elemento de consolidação das ideias em circulação. Contemplando, a partir de seus conceitos, a possibilidade de firmar em nossas análises os objetivos propostos, já que proporcionam o embasamento para pensar as práticas sociais e pedagógicas em suas relações e desdobramentos, “ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa”. (PESAVENTO, 2012, p. 15)

Diante do movimento do campo de pesquisa e dos caminhos pretendidos aqui, fez-se necessária a revisão bibliográfica dos trabalhos em História da Educação que poderiam permear o tema definido e legitimá-lo quanto à relevância do tema, o alcance dos objetivos propostos e a sua pertinência dentro do campo de pesquisa. Sendo assim, a definição dos objetivos foi capital para nortear essa busca pelo que foi e vem sendo produzido na área.

Mais especificamente, o objetivo geral da pesquisa é compreender a circulação das ideias da Escola Nova no estado de São Paulo, entre os anos de 1946 e 1961, por meio dos sentidos que lhe foram conferidos pelas prescrições para a prática pedagógica, e sua realização desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: análise da legislação sobre formação de professores promulgada no período delimitado, em âmbito nacional e estadual e delineamento do ideário pedagógico ali exposto; análise dos programas de ensino fixados para o Curso Normal no estado de São Paulo, decorrentes da legislação geral, discriminando o rol de disciplinas, a carga horária e os conteúdos indicados para

caracterizar as alterações, as permanências e as ênfases formativas. Além desses, ainda existem outros objetivos específicos, como análise de manuais didáticos produzidos para uso em curso de formação de professores, destinados à disciplina Prática de Ensino/Metodologia e Prática do Ensino Primário para verificar sua articulação com a legislação e com programas de ensino, enfatizando as prescrições e/ou sugestões para a prática pedagógica neles expressa, de modo a compreender as continuidades práticas e formativas estabelecidas nesse conjunto de fontes.

Para compreender a circulação de ideias serão utilizadas três fontes: a Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, que estabelecia a forma de funcionamento e o currículo dos cursos de formação de professores primários; os programas de ensino, elaborados por comissões da Secretaria de Estado da Educação e publicados através de suas portarias, destinados a administrar a disseminação da renovação, indicando conteúdo a ser ensinado, a bibliografia, a carga horária e a organização curricular, e servindo como um glossário pedagógico indicativo das práticas formativas e dos autores de referência mais adequados aos futuros professores; e os manuais pedagógicos, livros didáticos de grande circulação e aceitação nos cursos de formação de professores. Esses manuais eram produzidos para as disciplinas do curso normal e traziam tanto a teoria pedagógica e os conteúdos interpretados pelo autor quanto prescreviam atividades a serem aplicadas em sala de aula, isto é, tornavam “acessível e compreensível aos professores em exercício ou em formação os procedimentos a serem adotados”. (VALDEMARIN, 2010, p. 21)

Nesse conjunto documental daremos ênfase às prescrições referentes à metodologia e à prática de ensino, pois elas podem apresentar indícios do tipo de direcionamento que era trabalhado com os normalistas para o seu dia-a-dia em sala de aula, uma vez que fornecem os indícios sobre os possíveis caminhos práticos adotados.

Retomando a questão da revisão bibliográfica, foram realizados levantamentos acerca do tema no Banco de Teses da Capes; nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), abarcando os trabalhos publicados entre 2003 e 2013; e nos últimos cinco anos de publicação da Revista Brasileira de História da Educação.

Para a pesquisa no Banco da Capes foi utilizada a palavra-chave *circulação de ideias* associada a outras sete: *Escola Nova*, *manuais pedagógicos*, *manuais de ensino*, *programas de ensino*, *ensino normal*, *escola normal* e *prática de ensino*. Dessa forma,

estabeleceu-se uma palavra-chave que remete a um tema mais amplo, o da circulação de ideias, interseccionado com o tema da Escola Nova, mas também com as fontes, isto é, os produtos culturais dos quais nos valem aqui, manuais pedagógicos/manuais de ensino e programas de ensino, bem como com o contexto no qual essas esferas inseriam-se, ensino normal, Escola Normal e prática de ensino. Com relação à busca na Anped e na Revista Brasileira de História da Educação a seleção de trabalhos relevantes foi feita a partir do título e da leitura dos resumos, adotando o recorte da circulação de ideias e na sua relação com as fontes e os contextos estabelecidos aqui.

É válido ressaltar que a revisão bibliográfica não se restringe aos trabalhos encontrados nos bancos de dados da Capes, da Anped ou da RBHE. Ela ganha proporções maiores à medida que esses trabalhos apontam suas referências e estas também nos interessam. Dessa forma, ampliamos o leque de leituras e tomamos contato com trabalhos que, por ventura, não foram localizados em tais bancos. Há também as leituras indicadas pelas disciplinas da pós-graduação, bem como aquelas que se fazem necessárias por serem clássicos na área.

Diante do montante de trabalhos listados, pode-se afirmar que é significativo o número de trabalhos que atentam à circulação de ideias no âmbito da história dos intelectuais, portanto considerando suas trajetórias de vida e os possíveis alcances das ideias e saberes veiculados por eles, a partir de tendências maiores, como a Escola Nova, ou enfrentando-as. É também relevante apontar que existem muitos trabalhos cujo foco são os manuais pedagógicos como fonte e objeto de estudo, em diversas perspectivas, tais como: considerar sua materialidade; sua forma e conteúdo; sua circulação como material pedagógico. A periodicidade dos trabalhos também se concentra em duas épocas: desde fins do século XIX até o final do Estado Novo e após a década de 1960.

Estes dados nos autorizam a afirmar que a pertinência deste trabalho repousa nos seguintes argumentos: poucos estudos no período proposto para análise, entre 1946 e 1961; a originalidade do encaminhamento proposto - a articulação das ideias entre os programas, a legislação e os manuais pedagógicos - e a contribuição para a interpretação das ideias da Escola Nova no Brasil.

Quanto à seleção das fontes, pode-se dizer que os manuais pedagógicos selecionados para o trabalho tomaram por base a catalogação feita por Silva (2001), que aponta quais livros circularam entre o período de 1930 e 1971, encontrados em acervos

e bibliotecas, bem como o ano de publicação, o número de edições, e os respectivos autores e editoras. Dessa lista foram selecionados: *Metodologia do Ensino primário*, de Theobaldo Miranda Santos em sua 3ª. edição, publicado pela Companhia Editora Nacional no ano de 1952; *Noções de Prática de Ensino*, de Theobaldo Miranda Santos, em sua 2ª edição, publicada pela Companhia Editora Nacional em 1951; *Sumário de Didática Geral*, de Luiz Alves de Mattos, em sua 2ª edição, publicada pela Editora Aurora no ano de 1957. Dentre os manuais catalogados por Silva (2001), estes foram os mais expressivos no número de edições, respectivamente sete, dez e dezessete, e constavam em coleções especialmente destinadas à formação de professores.

Já a seleção dos programas de ensino se baseou no levantamento feito por Labegalini (2005), quando a autora propôs-se ao estudo dos Institutos de Educação no Estado de São Paulo, entre 1933 e 1975, localizando nos arquivos do Estado três programas de ensino: *Programas das escolas normais do Estado de São Paulo*, publicado pela Editora J. Bignardi & Cia. Ltda., em 1953; *Programas das Escolas Normais e Instruções Metodológicas*, publicado pela Editora do Brasil, em 1954; *Programas do Curso Normal comunicado pela chefia do ensino secundário e do curso normal*, publicado pela Editora do Brasil, em 1958. Além desses programas, foi preciso localizar e acrescentar o programa de 1960 e dois boletins, elaborados por Almeida Junior em 1936 e 1938, por serem referência explícita na elaboração dos programas posteriores³.

Esse esforço configura-se na tentativa de reconstruir⁴ uma das facetas da cultura escolar dos anos de 1950, por isso é que consideraremos os saberes e as práticas pedagógicas presentes nos manuais como uma das influências que compõem a prática docente, como um dos indícios que nos levam a entender os elementos que constituem as possíveis práticas instituídas à época, considerando que:

Por meio dos manuais, os autores apresentam uma apropriação criativa, discursiva e instrumental das teorias estrategicamente difundidas e, com isso, criam uma rede de relações

³ Os programas de ensino e os boletins encontrados foram localizados no arquivo do Instituto de Estudos Educacionais Sud Menucci, pertencente ao Centro do Professorado Paulista, situado na cidade de São Paulo.

⁴ Entende-se reconstruir como uma visão carregada política e socialmente pelas influências presentes, que interferem na análise e na interpretação do passado e que transparecem nas impressões e visões do pesquisador, conforme propõe Le Goff (1988).

significativas. Ao estabelecer modos de emprego, fabricam novos sentidos que combinam modos de pensar com sua utilização e, além das sínteses teóricas, consideram a legislação e, principalmente, fornecem aos professores um sentido de continuidade entre o que já fazem e as inovações pretendidas, sem ameaçá-los com a necessidade de ruptura. (VALDEMARIN, 2010, p. 130)

Para tanto, serão essenciais três conceitos para a construção das análises, que advêm da literatura da História Cultural: apropriação, estratégia e tática. De acordo com Certeau (1994) por apropriação entendemos os consumos combinatórios e utilitários da cultura, que revelam formalidades práticas, a partir de um quadro de representações já instituídas; por estratégia entendemos a manipulação da relação de forças por um sujeito ou instituição de poder, no sentido de gerir relações sem alvos ou ameaças externas; e como tática entendemos as formas criativas de lidar com as estratégias, isto é, desembaraçar-se em uma rede de forças estabelecidas.

Esses conceitos estão relacionados e possibilitam interpretações do passado, sendo que a história, por sua vez, tem a tarefa de articulá-los, principalmente onde esses laços não são pensáveis: neste caso, presentes entre o discurso do âmbito dos programas do campo das mediações. Comunicação essa que cria significados além daqueles formalmente prescritos na regulamentação dos cursos de formação de professores e permitem inferir sobre as relações que essas instâncias culturais estabeleciam entre si.

Dessa maneira, a linha de pensamento adotada nesse trabalho nos leva a considerar que a noção de circulação de ideias não é linear e está em constante movimento, daí decorrem-se os diversos sentidos adquiridos pela Escola Nova ao longo do tempo. Os manuais e programas, portanto, fazem parte dessa rede de determinações sociais, políticas e econômicas que os saberes sofrem. Assim, os manuais perduram no tempo e nas suas várias edições (SILVA, 2001) como produtos culturais, sem necessariamente referirem-se a um programa específico, mas ao movimento de ideias e apropriações de saberes que os inúmeros programas publicados remontam.

Para situar o objeto e o tema de pesquisa vale retomar o contexto político e de ideias no qual a Escola Nova inseria-se e as disputas que em torno dela se firmaram, possibilitando que o ideário fosse visto e discutido intensamente não só quando despontou na cena nacional, mas também quando se enraizou nas décadas seguintes em termos normativos e pedagógicos. Como apontam Carvalho (2003) e Brandão (1999), fazem-se necessárias análises sobre a Escola Nova que considerem seus usos sociais,

suas apropriações e desdobramentos para além da discussão do embate entre católicos e renovadores, ou para além das análises que privilegiam os grandes autores do movimento e os desdobramentos normativos advindos do movimento de renovação na década de 1930⁵.

Retomaremos tais contextos por meio da síntese de alguns estudos referenciais, construídos pela análise de diferentes fontes de estudo e enfoques de pesquisa. Tais estudos são relevantes para pensar o movimento, elucidar suas formas de análises e para reafirmar que a Escola Nova se caracterizou pela pluralidade de apreensões teóricas e direcionamentos práticos para o exercício do magistério.

1.3. Alguns estudos sobre a Escola Nova na educação brasileira

A expressão Escola Nova remete a diversas interpretações, que ora se aproximam e ora se distanciam, configuradas pela literatura acadêmica: um movimento educacional, a disputa entre católicos e renovadores na conformação do saber escolar, a ruptura com os métodos tradicionais de ensino; outros ainda atribuem à expressão um cunho político-ideológico de conservação das elites no poder, e outros a observam do ponto de vista didático e pedagógico ou ainda refletem sobre a cultura escolar⁶. Deve-se salientar que, com a circulação de ideias, a Escola Nova ganhou proporções importantes no campo educacional brasileiro, seja pela pertinência das ideias ao momento em que ela penetrou no país, (um período de inquietação social e de reclame por regeneração política e social diante do crescimento da civilização urbano-industrial) (NAGLE, 2001) seja pela memória criada em torno dela por parte de seus personagens recorrentemente lembrados (CARVALHO, 2003), ou pela disputa travada por católicos e renovadores. Como sintetiza Monarcha:

Ao final de 1920, anos de intenso crescimento industrial e diversificação da economia nacional, quando o fogaréu de reconstrução social pela educação crepitou mais forte e do qual os reformadores retiravam luz pessoal, já era possível deparar com a metáfora-chave “Escola Nova” integrada aos mais diversos discursos. (p. 73, 2009)

⁵ No momento atual das pesquisas referentes ao movimento da Escola Nova, alguns trabalhos já atendem a esse chamamento, no sentido de pensar os usos sociais e as práticas culturais que permearam o ideário a partir de diferentes fontes de estudo, alguns trabalhos referenciais são: VALDEMARIN, 2010; SILVA, 2001 e 2006; TREVISAN, 2007; LABEGALINI, 2005; KLODZINSKI, 2008; VIDAL, 2001.

⁶ Brandão (1999), aponta em seu texto *A construção e a desconstrução de uma memória: a Escola Nova no Brasil* algumas das mais expressivas interpretações do movimento no Brasil, desde a criação de uma memória da Escola Nova, que perdurou durante muitas décadas, até a rehistoricização do movimento, configurada desde fins do século XX.

É certo, portanto, que a Escola Nova foi alvo de diversas apropriações pelos sujeitos históricos que estavam inseridos no movimento à época – legisladores, autores de manuais, professores etc. – e de reinterpretação pela literatura acadêmica a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas nos dias de hoje, possibilitando revelar o fenômeno em suas diversas facetas, mas longe ainda de cessar⁷.

Nos cabe lembrá-la por meio de diferentes autores que interpretaram e analisaram os diferentes contextos do movimento de ideias, prescrições e práticas, a partir de diferentes fontes de estudo. Apontaremos alguns autores utilizados a título de esclarecimento e de afirmação das diferentes interpretações da Escola Nova no campo da historiografia da educação brasileira.

Saviani (2008) e Romanelli (2013), por exemplo, tomaram por base os documentos oficiais como relatórios e o conjunto de leis e decretos em âmbito nacional dos diferentes níveis de ensino; Saviani (2008), no entanto, focalizou as ideias pedagógicas, sendo que Romanelli (2013) centrou-se no movimento político das prescrições normativas. Tanuri (2000) também utilizou tais documentos, dando ênfase às prescrições normativas referentes à formação de professores. Souza (1998), por outro lado, deu destaque aos documentos oficiais relativos aos ensinos primário e secundário para caracterizar e problematizar tais instituições no cenário educacional paulista. Brandão (1999) fez análises a partir de estudos referenciais sobre a Escola Nova, posteriormente inferindo sobre documentos que indicavam as ideias pedagógicas de Paschoal Lemme. Já Monarcha (2009) utilizou-se dos escritos dos renovadores, tanto aqueles que despontaram na cena nacional quanto aqueles com alcance regional. Carvalho (2003), por sua vez, fez análises sobre o movimento político e de ideias da Escola Nova embasadas nos documentos da Associação Brasileira de Educação.

Valdemarin (2006) utilizou escritos referenciais de Dewey, autores do método intuitivo e da Escola Nova, bem como debruçou-se em alguns escritos historiográficos para tratar da questão do método em fins do século XIX até o início do século XX, salientando o movimento de ideias desde o método intuitivo até a Escola Nova. Nagle (2001) analisou a relação entre a sociedade e a educação no Brasil, tendo em vista os fatores econômicos, políticos, sociais e educacionais observados na Primeira República,

⁷ Monarcha (2009, p. 15) caracteriza os estudos sobre a Escola Nova no Brasil como “um painel que não se fecha”, que mesmo em meio à saturação de estudos carece de “apreensões de conjunto, seguidas de interpretação e construção de outras dimensões de sentido”.

a partir de documentos oficiais e das reformas empreendidas pelo poder público. O que estes estudos têm em comum é a aproximação com a Escola Nova, fosse ela tema/objeto central da pesquisa ou não, evidenciando que o movimento foi representativo o suficiente para permear as análises relativas à década de 1930⁸, principalmente.

Para Souza, no início do século XX, “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação. A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos” (1998, p. 15). Em consequência, a formação de professores também ficava em evidência, pois surgia como demanda dos novos contornos educacionais do país, no sentido de adaptar-se e expandir-se para atender a um recém-criado público escolar e às ideias educacionais que circulavam na época. Da década de 1920 emergiram alguns ensaios teóricos e legislativos, ainda esparsos, que se embasavam nos autores posteriormente consagrados como influência direta sobre as ideias veiculadas no Brasil, como, por exemplo, John Dewey⁹.

Nesse período essas instituições de formação de professores e de ensino primário multiplicaram-se e passaram a ser alvo de regulamentações legislativas. Na compreensão de Nagle (2001, p. 281):

[...] a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições, fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da nova escola primária. Por isso mesmo, a preocupação com o professorado primário estimulou ampla discussão em torno da escola normal, e o motivo disso era um só: diante das responsabilidades da escola primária, tornava-se necessária a reformulação dos padrões de ensino na escola normal, a fim de que o novo professor tivesse condições para executar a sua nova situação.

Essas mudanças traziam consigo um ideário pedagógico específico, que criticava os moldes educacionais vigentes no país, assim sendo, Monarcha (2009, p. 58) afirma que “o ideal de reconstrução social e moral pela educação escolar repercutiu largamente; e, mais do que antes, colocou-se a educação no centro da vida social, cultural e política”. Foi nesse contexto de reclame por mudanças e efervescência de

⁸ Não nos interessa analisar ou contrapor as reinterpretações da Escola Nova no Brasil, já que elas são fruto de diferentes perspectivas. Nosso intuito é esclarecer o que foi dito sobre o movimento, considerando os aspectos mais relevantes de cada estudo, elucidando-os de acordo como foram percebidos para apontar um panorama geral do movimento nos contextos anteriores ao analisado neste trabalho. Quem contrapôs algumas perspectivas de análise da Escola Nova foi Brandão (1999), pontuando o alcance e as limitações dos trabalhos na historiografia brasileira.

⁹ Diversos trabalhos apontam essa tendência sobre a Escola Nova, como o de Carvalho (2003), Valdemarin (2010), Monarcha (2009), Warde (2004).

ideias, no que concerne à institucionalização da escola pública no Brasil, que o ideário da Escola Nova ganhou representatividade e disseminou-se nas duas primeiras décadas do século XX. Na perspectiva de Tanuri (2000)

[...] divulgavam-se idéias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação. O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (p. 72)

Várias reformas legislativas surgiram do apontamento para a necessidade de mudança e das novas influências que as ideias sobre a educação vinham sofrendo (cf. MIGUEL, VIDAL e ARAÚJO, 2011; NAGLE, 2001; SAVIANI, 2008), ganhando a Escola Nova papel central nessa busca, já que, segundo Saviani (2008), almejava-se a reconstrução social pela reconstrução educacional, com a proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação.

Nesse contexto de difusão das ideias emergiu o embate entre católicos e renovadores (SAVIANI, 2008; CARVALHO, 2003; ROMANELLI, 2013; MONARCHA, 2009; WARDE, 2004; NAGLE, 2001) quando expoentes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, propuseram uma instrução pública, laica e gratuita como dever do Estado¹⁰, contrariando, portanto, uma instrução confessional baseada nos preceitos da Igreja Católica, que buscava seu espaço no regime republicano instituído no Brasil. Estava em disputa, a partir de fins da década de 1920, a consolidação de um projeto cultural (e acima de tudo, político), que para os católicos deveria ser baseado na construção do cristianismo social, e para os renovadores, baseado em conceitos científicos e laicos (EVANGELISTA, 2002). Estes

¹⁰ Miriam Warde salienta as contradições do discurso que envolvia o ensino laico para, principalmente, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, apesar do levante da bandeira combativa ao ensino confessional: “o que parece mais relevante é pensar que ambos devem ter provocado estranhamento naqueles que eram ou foram seus interlocutores, e conheciam suas escolhas pessoais e familiares. Quão estranho deviam soar defesas novas tais como o ensino laico nas escolas públicas vindas de pessoas que tinham a vida privada mergulhada no catolicismo” (WARDE, 2004, p. 231).

foram expostos a público, principalmente, por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A educação, para Monarcha (2009) era o palco dessas disputas e lugar comum entre os opositores, pois a escola, na visão dos reformadores, passava a ser um local de conformação social que construiria as bases da nação, a alma nacional e livraria o país dos males sociais a partir do derramamento da instrução. Os católicos frente às novas proposições perdiam espaço no monopólio do ensino praticado até então e, conseqüentemente, sua voz ativa nas questões políticas e sociais da época (cf. SAVIANI, 2008; CARVALHO, 2003; MONARCHA, 2009)¹¹.

Ainda que num primeiro momento tenha prevalecido a moral cristã como norteadora dos aspectos pedagógicos e políticos da educação, o anseio por mudanças era latente frente ao apontamento do desgaste do método intuitivo e a necessidade de uma reforma educacional preconizada pelos renovadores, que deveria estar associada às novas condições de vida social e econômica do país. (cf. CARVALHO, 2003; VALDEMARIN, 2006; NAGLE, 2001)

Na perspectiva de Carvalho (2003), essa disputa tinha um cunho político que inserido na proposta de modernização nacional tomava a educação como peça fundamental de uma política de valorização do homem e de integração nacional, pois o analfabetismo seria a marca da inaptidão para o progresso. A nova pedagogia traria duas vias que moldariam seus interesses reais para a formação da *alma nacional*: a formação das elites para a condução do país e o disciplinamento da população. Revelando, assim, as intenções implícitas à memória veementemente afirmada pelo movimento renovador, que lançava mão de estratégias de persuasão como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹², contrapondo o velho e o novo, o tradicional e o moderno. Tal documento foi endereçado ao povo e ao governo, redigido em 1932 por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 signatários. Segundo Warde (2004, p. 229):

O manifesto de 1932 é uma peça de combate, toda ela envolta e atravessada pelo intento de produzir um efeito de verdade: dividir a educação brasileira, de ponta a ponta, entre o novo e o

¹¹ Assim como Carvalho (2003) aponta, a designação pioneiros/renovadores é problemática quando se extrapola o limite do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, porém a designação serve para demarcar o campo de disputas e as diferentes estratégias empreendidas pelos dois grupos, católicos e renovadores, com relação à educação e seus ditames pedagógicos a partir da década de 1930. É por isso, que a exemplo de Carvalho (2003), as denominações serão mantidas.

¹² A versão do referido documento citada aqui consta no livro *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*, organizado por MIGUEL, VIDAL E ARAÚJO, publicado pela EDUFU no ano de 2011.

velho, como todas as demais dimensões da vida nacional, tendo como base o diagnóstico de que o novo não emergia na sua plenitude no Brasil porque o velho resistia e se negava à morte, embora já a ela estivesse condenado em outros países e tendo o velho já dado provas no Brasil de que sua sobrevivência só trazia malefícios e atraso.

Quanto aos ideais pedagógicos da Escola Nova, de acordo com o Manifesto de 1932, os renovadores os caracterizavam como uma reação à estrutura escolar praticada até então. Para Carvalho (2012) criou-se um discurso que se tornou hegemônico, exaltando os ideais que com o movimento ganhavam força e, dessa forma:

Na luta pelo controle do aparelho escolar, o confronto doutrinário no campo da Pedagogia teve papel central, porque nele estavam sendo normativizadas as práticas escolares. E é nessa luta que, com diferentes estratégias, os propagandistas da chamada pedagogia da escola nova reivindicam o monopólio do novo e do moderno, produzindo, pejorativamente, os saberes pedagógicos concorrentes como pedagogia tradicional. A luta se dá em vários Estados do País e toma a forma dessa disputa pelo monopólio do novo em pedagogia. (CARVALHO, 2012, p.107)

Defendia-se por meio do manifesto que a educação escolar elementar deveria ser estatal, laica e gratuita; que o professor deveria ser um mediador do conhecimento e o aluno, por sua vez, seria selecionado biologicamente na progressão dos estudos, pois deveria avançar na medida em que suas aptidões naturais o permitissem. Aqueles que chegassem ao mais alto nível de escolaridade estariam aptos a conduzir o país; a escola constituir-se-ia por um meio social, promovendo a cooperação e a solidariedade, assim como numa comunidade em miniatura; defendiam a obrigatoriedade dos estudos elementares e a coeducação; a educação deveria ser construída nas bases da tríade das ciências da Escola Nova, quais sejam: a Psicologia, a Biologia e a Sociologia; os professores deveriam ser formados em nível universitário; defendiam uma educação descentralizada, com base num plano comum; o aluno passaria a ser o centro da atividade educativa, no sentido de construir seu conhecimento através de atividades espontâneas por meio da experiência reflexiva – o que caracterizava o ensino ativo, cerne do ideal escolanovista. Com relação específica à formação de professores, a prática de ensino era priorizada, pois o documento salientava que somente através da experimentação é que a formação desses profissionais solidificar-se-ia. Justificando,

assim, o fato de as escolas primárias servirem como campo de experimentação dos métodos e processos de ensino referenciados como novos¹³.

No tocante à conjuntura política e econômica da década de 1930, Saviani (2008) afirma que o Estado almejava o que alguns denominam modernização conservadora, que de um lado buscava atrair a Igreja, respaldando seu projeto de poder e de outro lado buscava os escolanovistas, por acreditar que essa vertente portava os requisitos básicos à viabilização do projeto de reconstrução nacional pela educação frente às mudanças ocorridas com a industrialização. Nesse contexto Brandão (1999, p.64), por sua vez, afirmava: “esta seria a tarefa dos intelectuais, na representação dessa geração de educadores: compreender a direção específica a imprimir à marcha civilizatória”.

A inserção de alguns ideais da Escola Nova na legislação foi facilitada pela ocupação por parte dos renovadores de cargos-chave no aparato público, sendo a educação tratada como questão nacional (cf. BRANDÃO, 1999; CARVALHO, 2003; SAVIANI, 2008; MONARCHA, 2009) e os renovadores como técnicos que viabilizariam tal projeto¹⁴.

Porém, as zonas de consenso, que os autores utilizados apontam, devem ser salientadas diante do avanço do ideário e da centralidade que ele ganhava nas questões educacionais no país. Em termos pedagógicos, a Escola Nova ganhou espaço também no grupo dos católicos, que se apropriaram das ideias circulantes, dando tratamento especial a elas: “a militância educacional católica se mobilizou na propaganda e difusão das novas pedagogias, depurando-as de tudo o que pudesse contrariar os princípios fixados na encíclica *Divini Illius Magistri*” (CARVALHO, 2003, p. 95). Aos poucos as ideias pedagógicas da Escola Nova ganhavam terreno, apesar das divergências políticas ainda existentes. (Cf. CARVALHO, 2003; SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 2013; MONARCHA, 2009) Saviani (2008, p. 271) afirma:

Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos

¹³ Alguns trabalhos como o de Vidal (2001), Labegalini (2005), Pinto (2006) e Evangelista (2002) analisam e apontam as justificativas para a utilização das escolas primárias ou a necessidade de escolas primárias anexas às instituições de formação de professores como lugar de experimentação e prática de ensino.

¹⁴ É necessário salientar, que segundo Brandão (1999), foi criada uma memória/monumento largamente difundida pelo movimento renovador que lhes atribuía prestígio e, portanto, legitimidade quando se auto intitulavam pioneiros, técnicos, personagens de mudança cultural, inovadores do campo educacional. E, ainda segundo a autora, essa memória foi assimilada como uma tradição desde então, já que se revestia a partir de um discurso científico, que convenceu à época e no campo historiográfico. Não havia sido problematizada ou criticada até os anos de 1970.

bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo. Em outras circunstâncias, um equilíbrio harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetrava nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica, como ocorreu com Everardo Backheuser; ou quando escolanovistas, como Mário Cassasanta, assumiam que a renovação do ensino se deveria dar sem prejuízo de sua cristianização; e Jônatas Serrano, que desempenhou importante papel na reforma Fernando de Azevedo da Instrução Pública do Distrito Federal e, sendo entusiasta dos métodos novos, integrava, ao mesmo tempo, o movimento da educação católica, tendo publicado, em 1932, um livro com um título muito sugestivo: *A Escola Nova: uma palavra serena, em um debate apaixonado* (grifos do autor).

Entre os ditames de ideias que estavam circulando e a institucionalização da Escola Nova na legislação, possibilitada pela participação de nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira na máquina pública, o Código de Educação do Estado de São Paulo, Decreto n. 5.884, de 21 de Abril de 1933, marcadamente perpassado por diversos preceitos do ideário da Escola Nova e liderado por Fernando de Azevedo, determinou as linhas gerais a serem seguidas pelas instituições de ensino normal, considerando “que dessa situação irregular creada por leis desarticuladas e dispersas, elaboradas em diferentes épocas e sob orientações várias e às vezes antagônicas, resultam embaraços à administração e entraves ao desenvolvimento normal do aparelho escolar do Estado” (SÃO PAULO, 1933, p. 278). Diante desse auspício, o Código de Educação instaurava tendências que seriam determinantes para as décadas posteriores.

Se é que a complexidade do movimento nos permite, em resumo, Monarcha (1989, p. 15) afirma:

O ideário penetrou no Brasil de modo sistematizado a partir da década de 20. São testemunhos dessa difusão: a expansão qualitativa e quantitativa da nova literatura educacional; as diferentes reformas de ensino realizadas em diversos Estados da Federação e no Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogos, posteriormente denominados “educadores profissionais” e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE. O debate sobre educação e pedagogia trouxe à tona, por sua vez, uma outra aspiração de instrução pública, que procurava evidenciar o caráter psicopedagógico da educação e apoiava-se em uma nova concepção de infância.

De acordo com Romanelli (2013), após os entraves apontados até aqui, a Escola Nova entrou num período de hibernação quando do advento do Estado Novo,

justificando, portanto, o “equilíbrio harmonioso” que o movimento ganhara no campo das ideias. Passado esse período, o tom conciliador ganhava forma na legislação e a Escola Nova passava a ser o ideário vigente e norteador das políticas educacionais. Para Romanelli (2013), a proclamação da Constituição de 1946 reflete o retorno à inspiração ideológica que fervilhava nas décadas de 1920 e 1930. O movimento de ideias resultou em estratégias voltadas para a consolidação legislativa no campo das práticas, por meio da divulgação de programas para o ensino normal, que davam continuidade aos ideais da renovação pedagógica. E é esse período, descrito aqui e analisado sob diferentes perspectivas, embasado em diversas fontes, que nos interessa.

Sendo assim, é um desafio analisar a Escola Nova e as prescrições para o curso de formação de professores primários para tentar captar as apropriações do movimento pelos sujeitos da época. Não consideramos, diferente do que afirma Romanelli (2013), que as prescrições normativas e seus desdobramentos sejam um resultado ou retorno fiel das ideias de 1930, mas sim apropriações que significaram o movimento da Escola Nova como plural e crivado por consensos e contradições, que tanto se evidenciaram na legislação quanto nos diversos âmbitos da cultura escolar.

Nesse sentido, as seções seguintes concentram o período posterior ao Estado Novo, para entender e pontuar o que ficou sedimentado do ideário da Escola Nova nas práticas formativas, a partir das fontes eleitas: legislação, programas de ensino e manuais pedagógicos. Abaixo tratar-se-á das concepções e das normatizações em torno da prática de ensino contidas nos programas, já fazendo referência e analisando-os, tanto com relação à matéria e aos conteúdos de Prática de Ensino/Metodologia e Prática de Ensino como quanto às prescrições práticas decorrentes dela, que norteavam a adoção do método ativo de ensino.

2. A Prática de Ensino na Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo e nos Programas de Ensino para os cursos normais

2.1. A década de 1930 e o movimento de ideias da Escola Nova

A Escola Nova e seus desdobramentos culturais (instituições, livros didáticos, intelectuais, legislação, mobiliário escolar, etc.), como tema de estudo, constituíram-se por ser um território no qual houve debates densos e relevantes. Dessa forma, é um desafio tratá-la em suas especificidades por dois motivos principais: é um tema altamente discutido e, ao mesmo passo, é um assunto complexo que ainda requer estudos, já que seu alcance histórico se inseriu nos mais diversos contextos, fossem eles culturais, políticos, sociais e, obviamente, educacionais. Estudar a Escola Nova, portanto, é transitar pelos caminhos variados que o movimento suscitou em virtude de sua influência nas mais diversas instâncias brasileiras.

Na presente seção procura-se analisar como o movimento escolanovista foi preconizado na legislação e nos programas de ensino para os cursos de formação de professores primários. A ênfase da análise está na prática de ensino, área central da profissionalização, seja ela definida como disciplina do currículo, como prescrição de atividades consideradas formativas ou como princípio organizador do curso.

O período proposto para análise marca dois acontecimentos importantes em torno do ideário da Escola Nova e da formação de professores primários na esfera legislativa em âmbito federal: a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946, que regulamentava os cursos normais e segundo Romanelli (2013, p. 168) “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou normas para a implantação desse ramo do ensino em todo território nacional”; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, que instituiu a “(...) variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar”, indicando uma mudança significativa para o curso de formação de professores e sua aproximação com os cursos de nível médio.

No entanto, essas demarcações temporais estão longe de assinalar rupturas. Para compreendê-las, é preciso retomar alguns aspectos da introdução do ideário renovador no Brasil e, mais especificamente, no estado de São Paulo, que remontam às ideias veiculadas nos anos de 1930.

A prática de ensino fazia parte da formação profissional dos professores desde o fim do século XIX com diferentes concepções¹⁵ e no seio das mudanças legislativas que ocorreram a partir da disseminação do pensamento escolanovista brasileiro, na década de 1930, estava a prática de ensino como termo definidor das significações que a Escola Nova ganhava no país, bem como da articulação por meio da metodologia entre teoria e prática, preconizada pelo Código de Educação de 1933 quando prescreveu o currículo, os conteúdos e a organização dos diferentes níveis de ensino para o Estado de São Paulo.

É nesta década que, com o fervilhar do escolanovismo, a conotação do termo *prática de ensino* ganhava outros significados na busca pelos métodos renovados e nas funções da educação para o país com discursos que antagonizavam os velhos e os novos métodos, ganhando como modelo de formação os Institutos de Educação que foram instalados no Distrito Federal e na cidade de São Paulo, respectivamente nos anos de

¹⁵ Segundo o estudo de Tanuri (2000), a primeira aparição do termo prática de ensino se deu em 1880 com a reforma Leôncio de Carvalho, de âmbito nacional, mas referente à significação prática que o método intuitivo preconizava até então, em disciplinas denominadas *Pedagogia e Prática do Ensino Primário e Prática do Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas* que consideravam como prática de ensino a observação da atuação dos professores primários em exercício, apregoando, como Valdemarin (2006) afirma, guias práticos de como ensinar, sendo prescritos modos de fazer para a prática, portanto, eram elaborados conjuntos de procedimentos metódicos destinados a orientar a prática pedagógica dos professores.

1932 e 1933. Ambas as instituições tiveram a prática de ensino como cerne que influenciava diretamente a organização das matérias e também as escolas primárias anexas a eles, pois estas serviriam de campo de experimentação aos normalistas que cursavam a Escola de Professores.

Para os escolanovistas, conforme proposto no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (MANIFESTO, 2006), eram os professores que formariam o futuro do país e a eles deveria ser destinada formação que possibilitasse pôr em prática os métodos renovados de ensino, bem como ensinar-lhes através deles, já que ser professor se caracterizaria como uma função pública de mais alta importância.

A prática de ensino como matéria não foi uma inovação criada pelos pioneiros da educação nova, ela já existia com a função de orientar a prática do futuro professor que observaria os professores primários. A mudança se deu na forma de pensar a prática de ensino, isto é, as bases da Escola Nova focalizavam seu trabalho na experimentação dos métodos e processos de ensino pelos futuros mestres nas classes do curso primário, englobando o processo de ensino seguinte: planejamento, execução e avaliação.

Em 1933, com a promulgação do Código de Educação do Estado de São Paulo¹⁶, liderado por Fernando de Azevedo, a prática de ensino apareceu sob a égide do ensino ativo, reflexivo e centrado no interesse da criança como sujeito construtor de sua própria experiência. Esse foi o direcionamento dado para os futuros mestres nos estágios realizados nas escolas primárias anexas. Foi instituída com mais complexidade formativa para o Instituto de Educação Caetano de Campos, elevado a nível superior, mas também foi preconizada para as Escolas Normais. A diferenciação se dava, justamente, na ênfase e na articulação dadas à prática de ensino nos dois tipos de instituições, indicando uma dessas como referência pela pretendida articulação entre teoria e prática por meio da metodologia referente às diversas disciplinas que compunham o currículo, salientando a preocupação crescente com os métodos e processos de ensino. Para tanto, o Código de Educação propunha:

Art. 637 – A quinta Secção se divide em duas sub-secções: a de prática de ensino e a de matérias de ensino.

§1.º – A sub-secção de prática de ensino visará o treino profissional dos alunos, levando-os a observação, experimentação e participação do ensino, e dará também os cursos de administração escolar.

¹⁶ Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933 – Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo.

§2.º A sub-secção de materias de ensino incluirá todos os cursos das materias que o professor terá que ensinar, já no curso primário, já no secundário, tratadas sob os seguintes aspectos:

- a) – psicologia das matérias de ensino;
- b) – historico do seu desenvolvimento no programa escolar, e relações que mantêm com as demais matérias;
- c) – organização do respectivo programa, nas varias classes de ensino, segundo os diferentes tipos de escola ou de sistema escolar;
- d) - estudo critico de compendios e manuais.

Art. 638 – A Secção de pratica do ensino, com as suas escolas de aplicação, deve tornar-se o centro à volta do qual gravitarão todos os outros cursos de formação profissional de alunos-mestres.

§ 1.º – A escola primaria, o jardim da infancia e escolas ou classes maternais anexas, colocadas sob o controle da Secção de pratica do ensino, terão integrados, na mesma Secção, os seus professores, rigorosamente escolhidos no quadro do magisterio primario e designados para servirem nessas escolas experimentais, em que permanecerão enquanto forem efficientes. (SÃO PAULO, 1933, p. 154)

As matérias de ensino comportariam o estudo dos conteúdos e o modo de transformá-los em prática, levando em conta os aspectos psicológicos e históricos do ensino de cada disciplina do curso primário, sendo que cada uma delas seria tratada em sua especificidade, isto é, de acordo com seus próprios métodos e processos; a prática de ensino seria a execução dos métodos estudados pela subsecção de matérias de ensino na escola primária de aplicação, por meio da observação, experimentação, e participação no ensino primário, sob a supervisão do professor responsável pela cadeira e do professor da escola primária.

Já nas Escolas Normais, instituição de estrutura mais simples, a prática de ensino estava inserida na primeira Secção, denominada Educação, aparecendo como cadeira de Prática de Ensino e não havia maiores detalhes sobre o funcionamento dela ou suas bases, assim como explicitado para a Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano de Campos. A prescrição mais aproximada de como poderia funcionar a prática para as Escolas Normais, sendo ela referente a todas as matérias do currículo e não especificamente à Prática de Ensino, era a seguinte:

Art. 788 – O ensino, que será intensivo no curso de formação profissional, além das aulas teóricas, devera constar de aulas praticas de laboratório ou de investigações, de seminários (círculos de debate) e excursões, com o fim de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espirito e o

gosto de observação pessoal e o habito de reflexão. (SÃO PAULO, 1933, p. 195)

Havia, portanto, duas diferenças centrais entre as Escola Normais e o Instituto de Educação: a primeira instituição era de nível médio e a segunda fora elevada a nível superior, assim a formação de professores aconteceria em dois níveis diferentes de ensino; a segunda diferença evidenciava-se na ênfase dada à prática de ensino, pois a Escola Normal não possuía a divisão então proposta para o currículo do Instituto de Educação entre a prática efetiva e sua articulação com as chamadas matérias de ensino. Não possuía o direcionamento ao estudo dos métodos e processos de ensino específicos de cada matéria do curso primário. Enquanto para o Instituto de Educação eram destinadas 41 páginas do Código de Educação do Estado de São Paulo para definir objetivos da instituição e da formação de professores e expor o novo modelo com a grandeza de inúmeros anexos, Biblioteca, Serviço de Psicologia Aplicada à Educação e Museu Social, para a Escola Normal sobravam cinco páginas para especificar objetivos e funcionamento do curso de formação de professores e da escola primária anexa.

Neste momento, o currículo das escolas normais era o seguinte: na primeira seção, denominada Educação as matérias eram Psicologia, Pedagogia, Prática de Ensino e História da Educação; a segunda seção, intitulada Biologia Aplicada à Educação, compreendia Fisiologia e Higiene da Criança, Estudo do Crescimento da Criança, e Higiene na Escola; e a terceira seção, chamada de Sociologia, era composta por Fundamentos da Sociologia, Sociologia Educacional, e Investigações Sociais em Nosso Meio.

Como Monarcha (2009), Saviani (2008), Tanuri (2000) e Valdemarin (2006) pontuam, algumas noções provindas das influências da Escola Nova ganhariam destaque no contexto brasileiro e paulista para a formação de professores primários: as da psicologia da educação, que se desdobraram nos testes de aferição da inteligência; as de adequação do conteúdo à maturidade da criança de acordo com seus interesses; e as de prática de ensino, objetivando que os alunos normalistas pudessem experimentar situações mais próximas da realidade escolar em sua atuação nas escolas primárias anexas, com embasamento teórico e orientação metodológica.

Nesse sentido, a prática de ensino consolidaria as demais diretrizes, fossem elas sociológicas, psicológicas ou biológicas. No curso de formação de professores primários ficava evidente a necessidade do emprego das demais matérias constantes do

currículo, já que “a aplicação é que vai garantir-lhes pleno significado” (VALDEMARIN, 2006, p. 191). Na mesma direção, Vidal (2001) frisa a visão de prática de ensino dos renovadores¹⁷ por meio do estudo da Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, e na fala de Lourenço Filho expõe:

Porque o ensino é exatamente uma prática, uma técnica, uma arte. Porque, no ensino, há que saber fazer não simplesmente que saber dizer como já se fez, ou seja, se poderá ou deverá fazer. Aprende-se a fazer, fazendo. Se quisermos, pois, formar professores, teremos que pô-los em situações reais de ensino, em face de classes reais, vivendo experiências reais. (LOURENÇO FILHO *apud* VIDAL, 2001, p. 118).

Para a formação de professores primários, a prática de ensino se fazia central na experimentação de métodos e processos relativos à Escola Nova, na tentativa de aproximar o normalista da realidade escolar do ensino primário, do trato com os alunos, do planejamento escolar e das práticas que dentro da sala de aula deveriam desenvolver-se, levando sempre em conta que “o conhecimento do professor para o desempenho de sua profissão desloca-se para o processo de aprendizagem do aluno e para o estudo do meio que oferecerá reação, entraves ou estímulos à aprendizagem” (VALDEMARIN, 2006, p. 193). A metodologia configurava-se, assim, como intermédio entre a parte teórica e a parte prática do ensino na formação de professores primários. Essa articulação era frisada por Lourenço Filho quando versava sobre a estrutura da Escola de Professores do Instituto de Educação, denominada *estudos intermediários*.

Que são eles? Já dissemos que são os que permitem o exame dos *princípios informadores da técnica*, em conjunto com as condições da própria realidade prática. São os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente. Nesse estudo, que compreende a Seção de Matérias do Ensino Primário, está talvez a maior originalidade do sistema e a garantia da formação de mestres, em novos moldes. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 26 – grifo nosso)

Era marcada também quando Vidal (2001), analisando o pensamento de Anísio Teixeira, afirmava que para ele formar professores “era desenvolver-lhes a atitude científica, prepará-los para os desafios da profissão, munindo-os de um saber técnico

¹⁷ Nesse mesmo estudo, Vidal (2001), aponta algumas diferenças no pensamento dos chamados renovadores com relação à teorização da prática de ensino, mas o conceito e os desdobramentos práticos para a formação de professores, ainda assim, convergiam, no sentido da prática que vem atrelada à significação da experiência, bem como na importância das diretrizes metodológicas que se faziam evidentes para o assentamento desta prática.

específico, de um instrumental de análise capaz de subsidiá-los na resolução de problemas práticos” (VIDAL, 2001, p.80). Tratava-se de inserir no contexto educacional brasileiro uma nova cultura pedagógica, assim como afirma Pinto (2006), que estaria pautada nas bases práticas da aprendizagem e em suas mediações, ou como afirmou Lourenço Filho no discernimento entre o real e o ideal, e não mais no ensino de caráter teórico e humanista.

Dessa forma, os saberes teóricos deveriam fundamentar as práticas e a metodologia apontaria as direções diante das situações práticas e decorrentes dela. Portanto, conforme Pinto (2006, p. 244):

Aqui temos, claramente, um deslocamento da noção de aprendizagem: ao invés de se constituir como algo que vem de fora, como algo externo ao sujeito do conhecimento, *a aprendizagem deve se dar como uma produção inerente ao próprio sujeito.*

Desta forma, a prática de ensino deveria possibilitar ao futuro professor a busca por uma ação continuada que fosse, segundo Lourenço Filho, “realmente educativa, bem planejada e metodicamente exercida”, oferecendo ao futuro professor primário subsídios que o fizessem transformar e conduzir situações em um determinado sentido, de acordo com a situação surgida no momento da prática. Neste professor, há que se ensinar a criação e o fortalecimento de atitudes mentais, sociais e morais” (p. 37 – grifos no original).

Vê-se, então, uma das representações sobre o que foi a prática de ensino no percurso do discurso escolanovista no Brasil, apropriado e significado pelos intelectuais que aqui a divulgaram na década de 1930. Tal visão caracterizou-se como estratégia de legitimação e difusão da modernização preconizada para a legislação do país e, especificamente, nas prescrições normativas, viabilizadas com a ocupação de nomes representativos da Escola Nova em cargos do aparato público a partir dos anos de 1940 (SAVIANI, 2008).

Além do Código de Educação o funcionamento, o currículo e o conteúdo dos cursos normais era regulamentado por meio de programas de ensino. Fruto de uma série de boletins, dois programas de ensino destinados às Escolas Normais foram publicados pela *Directoria do Ensino*, presidida por Almeida Junior na década de 1930: *Sugestões para os Programmas das Escolas Normaes* ou *Boletim n. 2* (SÃO PAULO, 1936) e *Programmas das Escolas Normaes* ou *Boletim n. 17* (SÃO PAULO, 1938).

O Boletim n.2 não apresentou uma introdução, mas expôs considerações gerais ao programa das cadeiras, esclarecendo que o programa de 1936 foi pensado por uma

comissão, da qual destaca-se Fernando de Azevedo e o corpo docente do Instituto de Educação Caetano de Campos, para prescrever o conteúdo para as disciplinas presentes no currículo das instituições¹⁸, indicando o propósito de acompanhar a tendência renovadora e modelar do instituto, porém adaptadas às condições da Escola Normal, que em termos de currículo e estruturada de instituições auxiliares se apresentava com menor complexidade. Tal boletim considerava-se um “repositório de sugestões utilíssimas” para melhorar a formação dos professores primários.

O Boletim n. 2 trazia as referências bibliográficas utilizadas para compor o quadro de conteúdos, dentre elas estavam John Dewey, Kilpatrick, Aguayo, Claparède, outros autores internacionais e alguns autores nacionais reconhecidos no campo da educação, como Almeida Junior, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Antes de prescrever os conteúdos para as cadeiras, em 1936, os programas das diferentes disciplinas contavam com um item denominado *Considerações Geraes*, que delimitava seus objetivos. O programa para a cadeira de Pedagogia ressaltava que ela ofereceria os princípios básicos do processo educacional, isto é, os fundamentos da educação que seriam postos em prática pelo professor de Organização Escolar e Prática do Ensino. Já a cadeira de Prática de Ensino em suas considerações afirmava:

Ora, a apresentação verbal de problemas e de soluções por convenientes que estas sejam, não habilita ninguém á pratica dessas soluções. Só um treino real é que o conseguirá; treino em situação da escola primaria e dos estabelecimentos da cidade. (SÃO PAULO, 1936, p. 12)

Isso demonstra que a parte prática, por meio do *treino real*, é que daria significado à formação do professor primário. A matéria ainda preconizava a organização de grupos de estudos, debates e pesquisa para tratar dos problemas técnicos da educação, procurando soluções adequadas à luz dos princípios estudados na matéria de Pedagogia; bem como os trabalhos de campo, relacionados à matéria de Sociologia que deveria ter caráter marcadamente experimental.

Em 1938 o Instituto de Educação retorna ao nível secundário de instrução, oferecendo, juntamente com as Escolas Normais então existentes, a formação de professores primários. Novos programas, então, foram publicados, dentre eles o *Boletim n. 17* que apresentava um conteúdo mínimo a ser seguido na formação do magistério e

¹⁸ É necessário frisar que o Instituto de Educação Caetano de Campos também foi normatizado por um programa de ensino denominado *Programas dos Cursos Regulares e Extraordinários em funcionamento no Instituto*, composto pela mesma comissão de elaboração do Boletim n. 2 e publicado no mesmo ano, em 1936.

fixava linhas mestras de orientação e do programa de trabalho para o ensino normal. É preciso pontuar que neste documento fez-se uma grande alusão ao *importantíssimo* papel das Escolas Normais para a formação de professores primários. A relevância do Instituto de Educação como referência e modelo de formação já não mais era exaltada, dadas as modificações que ocorreram em 1938 e, portanto, procurava-se exaltar o papel das Escolas Normais na formação do magistério primário.

O Boletim n. 17, por sua vez, não trazia as referências a serem seguidas, mas listava 12 pontos introdutórios, valendo destacar a importância dada à língua pátria, no sentido de ser necessário, segundo o documento, corrigir e aprimorar os futuros mestres, já que a fala seria o principal instrumento da ação do professor; o objetivo da escola normal como espaço de formação de técnicos do ensino primário, por meio da observação de bons modelos, do treino pessoal e do estudo de noções teóricas; o sentido de renovação, já que seria da escola normal que viriam as práticas e as ideias novas. O *Boletim n. 17* também defendia que:

V – A formação do professor primário será, no entanto, incompleta se a escola normal se preocupar unicamente com adextra-lo na técnica, com fazer d'elle uma boa machina de ensinar. É indispensavel ainda que o futuro professor sinta a complexidade e a magnitude da sua missão, do ponto de vista nacional e social, e nella veja um pouco mais do que a forma pratica que escolheu para ganhar o pão. (SÃO PAULO, 1938, p. 4)

No tocante às matérias prescritas, vale salientar o estudo das noções de Psicologia aplicáveis à educação, dividida em Psicologia Geral, Psicologia da Criança, testes psicológicos e Psicologia da Aprendizagem; a divisão da matéria de Pedagogia em Pedagogia Científica e Pedagogia Filosófica; o estudo das escolas novas pela matéria de História e as investigações e pesquisas do meio pela matéria de Sociologia; e a observação, participação e governo autônomo da classe primária pela matéria de Prática Ensino, considerando os programas de ensino do curso primário e a familiarização dos futuros professores com aspectos administrativos e técnicos do magistério. Pontuava também o embasamento da prática de ensino nas disciplinas teóricas e, principalmente, nas ciências e fundamentos da educação.

Os dois boletins referenciados adotavam o mesmo estilo e introduziam cada disciplina, salientando a necessidade do ensino ativo – centrado no interesse da criança

e considerando seu grau de maturidade e desenvolvimento intelectual –, do trabalho prático e experimentação de métodos e processos, e dos inquéritos para entender os fatos do meio social.

Porém, no curto período de tempo entre a publicação dos dois documentos foi possível perceber algumas mudanças, que constituíram indícios significativos da existência de nova conjuntura educacional, apesar das pompas nas introduções do boletim de 1938. A primeira mudança é que o programa de 1938 não divulga a autoria do documento, somente declarando sua elaboração por meio de uma comissão, revelando que os nomes exaltados em 1936 já não mais tinham a centralidade de antes a ponto de serem elencados ou não precisariam sê-lo; a segunda é o fato de em 1938 não haver referências bibliográficas, mostrando que aqueles conteúdos não precisariam ser remetidos aos autores específicos e deixando mais flexível as variações para o uso do conjunto de ideias expostas; a terceira é a readequação dos conteúdos propostos para as matérias indicadas no currículo e a disposição delas em tópicos simples, sem maiores indicações, já que em 1936 o programa apontava uma sequência lógica entre os conteúdos, indicando, inclusive a progressão deles nos dois anos do curso.

Foram essas mudanças e o contexto legislativo expostos que deram o tom das influências para os documentos legais, e que se estenderam, ao menos no discurso oficial, no período posterior. Sendo assim, após 1938, esse ideário tornou-se estável, sem grandes reformas legais ou diretrizes orientadoras no Estado de São Paulo até a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946), de âmbito federal. Foram treze anos, desde o Código de Educação em 1933 até a Lei Orgânica em 1946, sem mudanças significativas na legislação para a formação de professores primários. Após esse período, no Estado de São Paulo instalou-se a elaboração de inúmeros dispositivos legais destinados a regulamentar o ensino normal.

2.2. Entre leis, decretos e programas de ensino: a trajetória da prática de ensino nos documentos oficiais (1946 – 1961)

Esta longa introdução teve a finalidade de pontuar o que se entendia como prática de ensino e seus desdobramentos na legislação para salientar que as diretrizes normativas das décadas de 1940 e 1950, em relação a interpretação dos ditames pedagógicos da Escola Nova, pautaram-se pelo contexto da necessidade preconizada pelos renovadores

de imprimir especificidade científica à educação e dar-lhe caráter experimental e técnico, direcionada pelas ciências da educação.

Nesse contexto, a prática de ensino manteve-se como elemento central e as diretrizes para sua execução podem revelar modulações das concepções educacionais para a formação de professores primários nas décadas de 1940 e 1950. Após o Estado Novo e as disputas em torno da hegemonia do discurso pedagógico foi promulgada a Lei n. 8.530 de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, prescrevendo que o ensino normal seria ministrado por três tipos de estabelecimentos: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. O curso de formação de professores primários ficaria a cargo dos dois últimos estabelecimentos, que obrigatoriamente deveriam manter anexo um grupo escolar, no qual aconteceria a experimentação e a prática de ensino. A diferença entre os institutos de educação e as escolas normais nessa normatização residia no fato de que somente para os institutos havia a prerrogativa dos cursos de especialização e administradores escolares, os chamados cursos post-graduados.

Para ambas as instituições, o curso de formação de professores primários deveria ter três anos de duração, em caráter extensivo, ou dois anos de duração, em caráter intensivo; a disciplina Prática de Ensino aparece como constante do currículo, ficando destinada para o último ano do curso. Escolas Normais e Institutos de Educação figurariam no nível médio e estariam equiparadas em termos de currículo, conteúdo e objetivos para a formação de professores primários, uma vez que as prescrições para ambas as instituições na Lei Orgânica de 1946 eram as mesmas. Ela previa a adoção de métodos ativos e também que a prática de ensino deveria ser feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrassem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso.

O quadro mínimo de disciplinas era o seguinte: para a primeira série estavam Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia humanas, Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, e Educação Física, recreação, e jogos; a segunda série era composta por Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, e Educação física, recreação e jogos; e a terceira série por Psicologia educacional, Sociologia educacional, História e filosofia da educação, Higiene e

puericultura, Metodologia do ensino primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Prática do Ensino, e Educação Física, recreação e jogos.

Como decreto-lei federal, a Lei Orgânica estabeleceu diretrizes gerais para o ensino normal, objetivando uniformizar em bases comuns a educação no país, ficando a cargo dos estados a regulamentação dessas diretrizes. No caso do estado de São Paulo a primeira regulamentação após a Lei Orgânica do Ensino Normal foi instituída pelo Decreto n. 17.211 de 1947, que mandava elaborar a consolidação das leis de ensino, esclarecendo que ela seria uma atualização e complementação das leis já existentes, na tentativa de dar um corpo único às medidas legislativas da educação.

Por sua vez, a consolidação das leis de ensino, instituída pelo Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947, pontuava: “as normas consolidadas não revogarão dispositivo algum da legislação vigente, no caso de incompatibilidade entre os textos respectivos” (SÃO PAULO, 1947, p. 265). Dessa forma, o Código de Educação de 1933, que vigorava até então, não foi revogado. Mas as ideias pioneiras irradiadas por ele, principalmente no modelo ideal do Instituto de Educação Caetano de Campos foram enfraquecendo: os institutos de educação não seriam instituições elevadas a nível superior, seu quadro de matérias passava a englobar conteúdos de conhecimento geral para os cursos médios, e a formação de professores primários se fazia por duas vias, a das escolas normais e a dos institutos de educação. Tais instituições se aproximavam em termos de ideias pedagógicas, mas ainda não em termos de currículo, apesar das diretrizes gerais da Lei Orgânica em âmbito federal equivalerem as duas instituições.

Neste decreto, a prática de ensino para as Escolas Normais aparece como matéria constante da Secção Educação. Além disso, nos dois anos do curso estabelecido pela normatização havia, respectivamente, quatro e seis aulas semanais, sendo a matéria com a maior carga horária distribuída nos dois anos de formação. O currículo previa quatro Secções: 1ª Secção: Educação; 2ª Secção: Biologia Educacional; 3ª Secção: Sociologia; e 4ª Secção: Artes. A primeira compreendia as matérias de *Psicologia*, *Pedagogia*, *Prática do Ensino* e *História da Educação*; a segunda era composta por *Biologia Educacional* e *Crescimento da Criança* e *Higiene e educação Sanitária*; a terceira por *Fundamentos da Sociologia*, *Sociologia Educacional* e *Investigações Sociais em nosso meio*.

Para o curso como um todo, prescreveu da mesma forma e com a mesma redação do artigo 758 do Código de Educação:

Art. 456 – O ensino, que será intensivo, além das aulas teóricas, deverá constar de aulas práticas de laboratório ou de investigações, de seminários (círculos de debates) e excursões, com o fim de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto de observação pessoal e o hábito da reflexão. (SÃO PAULO, 1947, p. 338).

Nessa tendência, o Decreto n. 19.525-A, de 27 de junho de 1950, instituiu o regimento interno das escolas normais, aproximando o conceito de prática de ensino delas ao dos Institutos de Educação. A carga semanal da matéria Prática de Ensino no regimento interno aumentara, contando seis aulas semanais para cada ano do curso, sendo suas especificações mais incisivas: estabeleceram normativas para as provas da matéria Prática de Ensino e nelas seria necessária a justificação dos métodos e processos de ensino adotados no campo de experimentação; o aluno-mestre que fosse reprovado em mais de duas secções em primeira época, ou em qualquer secção em segunda época, seria obrigado a repetir todos os trabalhos de Prática de Ensino; o estudo dos métodos e processos didáticos constituiriam matéria da cadeira de Prática de Ensino, para estabelecer íntima correlação entre teoria e prática; em qualquer que fosse a matéria, as aulas deveriam estar em observância com os princípios da técnica, para que os alunos-mestres orientassem os exercícios didáticos; e as disciplinas de Psicologia, Pedagogia e História da Educação seriam feitas em função da Prática de Ensino, com o objetivo de fornecer conhecimentos necessários à compreensão e solução de problemas concretos conforme fossem surgindo no contato diário dos normalistas com as classes do curso primário (SÃO PAULO, 1950).

No tocante aos Institutos de Educação, após 1946, o primeiro instituto criado no Estado de São Paulo depois do Instituto de Educação Caetano de Campos foi o Instituto de Educação Carlos Gomes em 1951 na cidade de Campinas (LABEGALINI, 2005). Cada decreto de instalação ou transformação de Escola Normal em Instituto de Educação, a partir do Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947, frisava em texto de lei que o currículo do determinado Instituto deveria equiparar-se aos padrões determinados pelo currículo do Instituto de Educação Caetano de Campos. É importante salientar, que Labegalini (2005) computou um total de 119 Institutos de Educação no Estado de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1960, que ou foram criados ou eram fruto da transformação de antigas Escolas Normais em Instituto de Educação.

Os Institutos de Educação possuíam curso normal com três anos de duração, sendo firmadas vinte e uma cadeiras, que correspondiam diretamente às matérias do

curso, eram elas: Pedagogia e Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia Geral; Psicologia Educacional; Biologia Educacional, Anatomia e Fisiologia humanas; Higiene Geral; Sociologia Geral; Sociologia Educacional; Metodologia e Prática do Ensino Primário; Metodologia e Prática do Ensino Pré-primário; Português, Literatura Didática; Matemática; Física e Química; História da Civilização Brasileira; Artes Aplicadas (Secção Feminina); Música e Canto Orfeônico; Artes Aplicadas (Secção Feminina); Artes Aplicadas (Secção Masculina); Educação Física, Recreação e Jogos (Secção Feminina); e Educação Física, Recreação e Jogos (Secção Masculina).

Tais instituições que proliferaram na década de 1950 possuíam um currículo mais abrangente do que as Escolas Normais, sendo a prática de ensino constante da cadeira de Metodologia e Prática do Ensino Primário, seguindo a organização proposta para o Instituto de Educação Caetano de Campos no Decreto n. 17.698 de 1947.

Nos termos do decreto acima mencionado, a matéria de Metodologia e Prática do Ensino Primário seria ministrada no segundo e terceiro ano do curso normal, tendo, respectivamente, quatro e cinco aulas semanais, sendo o estágio obrigatório na Escola Primária Anexa. Nas orientações gerais para a prática de ensino, enquanto atividade nos cursos anexos, estava firmado que o curso primário deveria “favorecer para os alunos do curso de Formação dos Professores Primários, a observação, a experimentação e a prática de métodos e processos de ensino” (SÃO PAULO, 1947, p. 364).

Assim sendo, figuravam dois tipos de instituições de ensino normal: as Escolas Normais e os Institutos de Educação, ambos regulamentados em lei pelo Decreto 17.698/47, possuindo currículos diferentes para a formação de professores primários. A primeira focada nas ciências da educação e a segunda abrindo espaço ao estudo da metodologia específica de cada disciplina do ensino primário, bem como para a formação de caráter geral e comum para os cursos de nível médio. Após a promulgação desses decretos, que definiam a organização e o currículo do ensino normal, para as Escolas Normais e para os Institutos de Educação, foram baixados dois programas de ensino: *Programas das Escolas Normais do Estado de São Paulo*, em 1953, e *Programas das Escolas Normais e Instruções Metodológicas*, em 1954. Os dois programas correspondem ao período no qual funcionavam as escolas normais e os

institutos de educação como instituições de ensino normal com currículo diferenciado, pertencente ao período de dualidade institucional¹⁹;

Eles foram elaborados em âmbito oficial, sendo publicados pela *Secretaria de Estado dos Negócios da Educação*, por meio de portarias e disseminados através do Serviço de Legislação e Publicidade do Estado de São Paulo. Eram decorrência do currículo estabelecido na ordem de leis e decretos, e pontuavam os conteúdos mínimos e comuns a serem trabalhados em cada disciplina constante do currículo do curso normal. Geralmente esses programas eram publicados em folhetos que faziam um apanhado da legislação vigente para nortear os cursos normais, os chamados compêndios de legislação²⁰.

Interessa pensar nos programas de ensino para os cursos normais dando ênfase no direcionamento prático que eles apontavam, isto é, pensar sobre de que modo a prática de ensino aparece nesses documentos e o que foi proposto em termos de ação prática para nortear a aplicação dos métodos e processos.

O documento oficial *Programas das Escolas Normais do Estado de São Paulo* foi publicado no ano de 1953, direcionando-se para as seguintes matérias: Psicologia Educacional, História da Educação, Pedagogia, Prática de Ensino, Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Trabalhos Manuais, Música e Desenho. Foram 29 páginas de conteúdos prescritos para tais matérias, divididos em 1º e 2º ano.

O programa de 1953 não traz nenhuma nota introdutória que o contextualize, mas dá alguns indícios quando introduz o conteúdo das disciplinas. A primeira disciplina a ser tratada no documento é a de Psicologia Educacional que direciona algumas concepções que estariam presentes no restante dos conteúdos. O excerto inicial esclarece: “como os das demais disciplinas deste programa, o professor de Psicologia Educacional terá sempre presente o objetivo específico do curso: a formação de técnicos para o magistério” (SÃO PAULO, 1953, p. 15). Isso evidencia e marca a trajetória do professor primário dessa década enquanto técnico que viabilizaria a aplicação dos métodos e processos de ensino. Ainda quanto ao programa de Psicologia Educacional o

¹⁹ Não se deve entender aqui dualidade ou dicotomia como termo definidor de oposição, mas adjetivo caracterizador do quadro normativo que instituía duas instituições para a formação de professores primários a nível médio, até 1957, embasavam-se no mesmo ideário, o da Escola Nova, possuindo currículos diferentes, mas objetivos semelhantes.

²⁰ Valer-se-á da análise de quatro programas de ensino, como mencionado na Introdução, todos pertencentes aos arquivos do Centro do Professorado Paulista, sito no Instituto de Estudos Educacionais Sud Menucci.

apelo para a prática a partir da teoria foi o seguinte: “ensinar as noções de Psicologia, mas não retirar delas as aplicações educacionais que comportam, é deixar pela metade a tarefa imposta à cadeira” (SÃO PAULO, 1953, p.15).

Assim sendo, o mestre deveria ter cuidado para não ofuscar o aluno com teorias especiosas; ou então como evidenciado nos conteúdos listados para a disciplina *Biologia Educacional*, prevendo que o curso deveria “muni-lo de noções práticas de Biologia e de Higiene para o exercício do magistério primário”, salientando que “uma investigação bem conduzida, um trabalho prático bem orientado, valem muito mais do que várias preleções ouvidas passivamente. Multiplique o professor, portanto, esse gênero de exercícios” (SÃO PAULO, 1953, p.25); ou ainda nas prescrições para a matéria *Sociologia Educacional*, salientando que há a necessidade de mensurar por intermédio de inquéritos, chamados de *investigações sociais em nosso meio*, o meio social no qual a escola estaria inserida, assim, “para que estes estudos sejam verdadeiramente úteis e fecundos, as aulas devem ser sempre acompanhadas de trabalhos práticos ou trabalhos de campo (field works), isto é, de pesquisas e de inquéritos, tanto no 1º ano como no 2º ano”, já que “sem eles, o ensino da Sociologia, que deve ter um caráter acentuadamente experimental, esterilizar-se-ia no verbalismo dialético e teórico e, além de perder todo o caráter científico, poderia transformar-se numa fonte de preconceitos e de noções apressadas ou falsas” (SÃO PAULO, 1953, p. 31).

Corroborando a presença de interpretações do movimento da Escola Nova na educação brasileira está o fato de que nos conteúdos previstos para a disciplina *História da Educação* estava o estudo das “Escolas Novas”, citando autores como Dewey, Decroly, Ferrière e Montessori, bem como previsto o estudo do manifesto dos educadores brasileiros (SÃO PAULO, 1953). Deve-se salientar que o programa de ensino de 1953 é enfático no que diz respeito à necessidade de ação prática no ensino primário pelos normalistas. Todas as sugestões de conteúdo inseridas no programa apontam a necessidade da articulação entre as noções teóricas das disciplinas e a parte prática da atividade dos futuros docentes, que aconteceria especialmente no âmbito da disciplina Prática de Ensino ou associada a ela, ou seja, ela conformaria modos de articular o conteúdo prático com o conteúdo teórico. Nesse contexto vale exemplificar pela matéria de Desenho que aparece em articulação direta com a disciplina Prática de Ensino:

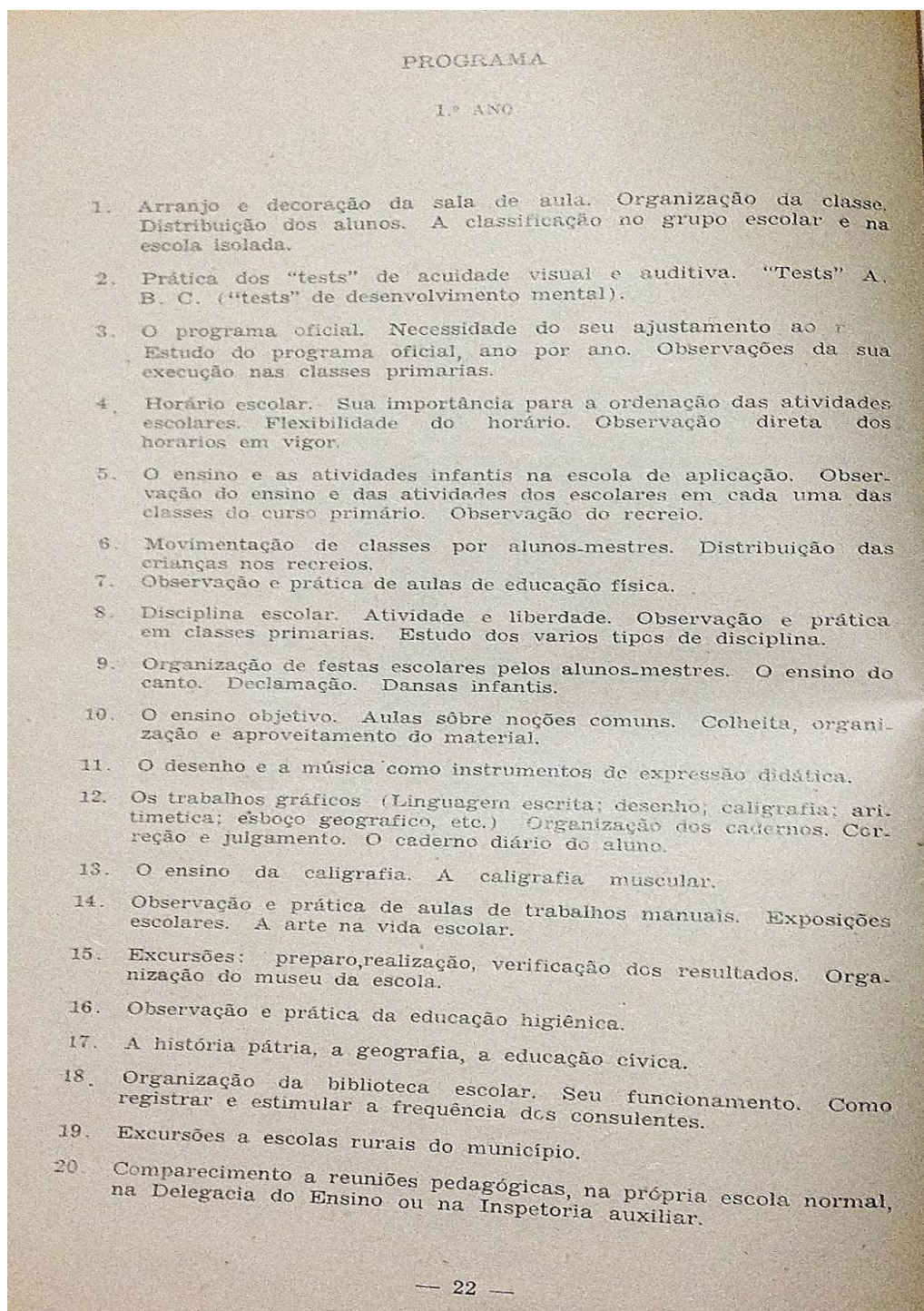
O plano de trabalho do professor de desenho deve ser organizado e executado em harmonia com o de Prática de Ensino. É aplicando, em situações reais do ensino, a habilidade adquirida nas aulas de desenho, que o aluno-mestre sente a utilidade da ilustração, pondo-a então ao alcance da criança e melhorando a própria técnica. (SÃO PAULO, 1953, p. 41)

A matéria de Prática de Ensino, por sua vez, tinha quatro objetivos principais:

a) habituar os alunos-mestres à convivência com as crianças; b) fornecer-lhes conhecimento para organização e o governo da classe; c) dar-lhes capacidade para ensinar pelos modernos processos; d) estimular-lhes o interesse pelos problemas peculiares ao ensino, especialmente ao ensino rural. (SÃO PAULO, 1953, p. 21)

Sendo assim, a disciplina organizar-se-ia em três fases: “a) a observação do trabalho dos professores primários; b) a participação nesses trabalhos; c) o governo autônomo da classe” (SÃO PAULO, 1953, p. 21). Para o primeiro ano do ensino normal na disciplina estavam previstos 20 pontos de conteúdo a serem tratados, que estão explicitados na figura abaixo:

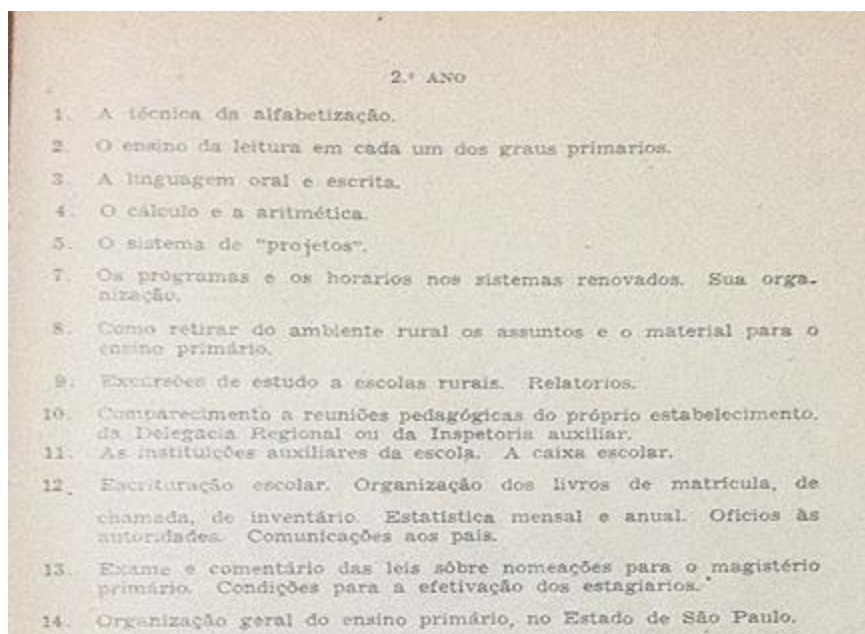
Figura 1- Conteúdo do primeiro ano da matéria Prática de Ensino - 1953



Fonte: SÃO PAULO, 1953, p. 22

Já para o segundo ano o conteúdo dividia-se em 14 pontos

Figura 2 - Conteúdo do segundo ano da matéria Prática de Ensino - 1953



Fonte: SÃO PAULO, 1953, p. 23

Além dos conteúdos, o programa de Prática de Ensino também previa frequentes contatos com a mesma classe primária, por no mínimo dois meses, para que as observações e práticas fossem mais profundas e proporcionassem resultados de análise mais completos. Sendo assim, afirmava-se que haveria a familiarização dos futuros professores também com os aspectos administrativos e técnicos da escola pública. Em seu último ponto introdutório o programa de 1953 afirmava: “dentre as técnicas que o aluno-mestre precisa adquirir, nas aulas de Prática, avulta, pela excepcional importância, a referente à alfabetização. Todo portador de diploma de normalista deve saber ensinar a ler” (SÃO PAULO, 1953, p.21).

Vê-se que o programa de ensino de 1953 enfocou pontos que foram relevantes para corroborar as apropriações do movimento de ideias nos programas, direcionando o conteúdo e indicando a forma de funcionamento da prática de ensino para as escolas normais, constituída pela observação dos professores primários, pela participação no trabalho com a classe primária e pelo governo autônomo da classe. A preocupação com a organização da sala de aula e dos espaços da escola, como a biblioteca, além da preocupação com ensinar o futuro mestre a lidar com os documentos de escrituração escolar mostram que não seria somente o conteúdo a ensinar no curso primário que deveria ser aprendido por ele, mas tudo o que envolvia o funcionamento da escola, seja dentro de sala de aula ou fora dela com a prescrição de excursões, de estudos de campo

e da exigência da presença dos normalistas nas reuniões pedagógicas, acontecessem elas na escola, na delegacia de ensino ou na inspetoria auxiliar. Tais preocupações revelam as configurações que a cultura escolar ganhava no período para conformar estratégias de difusão do ideário e sedimentá-las em forma de prescrição para a prática pedagógica, que indicavam um terreno específico de práticas viabilizadas pelos métodos modernos de ensino referenciados pelo programa.

Já o programa de ensino de 1954, denominado *Programas das Escolas Normais*, firmado por meio da Portaria n. 49 de 02 de dezembro e publicado pela Editôra do Brasil em forma de folheto e também pelo Diário Oficial do Estado de São Paulo²¹, esclarece, em linhas gerais, seus objetivos e o embasamento político e pedagógico que o orientaria, diferentemente do programa de 1953 que somente introduziu as disciplinas e não o documento como publicação oficial. As disciplinas mantiveram-se as mesmas de um ano para o outro, e observa-se um programa mais conciso na prescrição dos conteúdos em 1954, esclarecendo em sua introdução que:

Não deve o corpo docente perder de vista, entretanto, que a sua escola é essencialmente um curso técnico, visando antes de mais nada a formar técnicos do ensino primário. O profissional do ensino se faz à custa de qualidades inatas de cultura geral e de formação técnica. *Esta última se alcançará, de uma parte, pela observação dos bons modelos e pelo treino pessoal; de outra, pelo estudo de noções teóricas diversas, organizadas e sistematizadas em vista do fim comum.* (SÃO PAULO, 1954, p. 19 – grifo nosso)

Assim como em 1953, no programa de ensino de 1954 é salientada a necessidade de articulação das demais disciplinas com a Prática de Ensino e a necessidade de aplicação de conteúdos e da vivência dos alunos-mestres nas ações empreendidas nas escolas primárias anexas.

Seguindo essa tendência, a disciplina de Pedagogia declarava sua íntima articulação e relação com a disciplina de Prática de Ensino, prescrevendo que dela viriam as bases teóricas que fundamentariam as atividades práticas e, de acordo com a análise dos conteúdos prescritos em seu programa, sobretudo no que se refere aos métodos de ensino.

Como tema substancial, procure o professor desenvolver as questões relativas aos métodos de ensino e aos demais problemas relacionados com o aprendizado ou com outras situações escolares.

²¹ Utilizaremos a versão do programa publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, pois a versão encontrada no Instituto Sud Menucci não está completa.

De modo especial, o programa de Pedagogia do 1º ano deve atender as necessidades teóricas da cadeira de Prática de ensino. Impõem-se, portanto, o relacionamento dos dois programas, bem como a aproximação de todas as cadeiras, dada a impossibilidade de isolá-las como compartimentos estanques. (SÃO PAULO, 1954, p. 22)

Com relação especificamente à disciplina Prática de Ensino o programa de 1954 declarava:

O programa desta cadeira tem por objetivo ministrar ao estudante o cabedal teórico reclamado como complemento à formação do professor e ainda de modo prevalente, exercitá-lo na prática efetiva do magistério. [...] A parte prática do curso deve ser progressiva, desenvolvendo-se na forma seguinte:

- 1) - Estratégias dirigidas nas classes de aplicação e assistência a aulas-modelo pelo professor de Prática.
- 2) - Coparticipação no trabalho, nas classes de aplicação.
- 3) - Aulas propriamente ditas e treino de direção de classes. (SÃO PAULO, 1954, p. 22).

Para o primeiro ano do curso estavam presentes os seguintes conteúdos: considerações gerais sobre prática de ensino; organização geral e legislação do ensino primário no Estado de São Paulo; análise dos programas do curso primário associada à metodologia e à prática específicas, de cada matéria: Geografia e História, Ciências Físicas e Naturais Música, Trabalhos Manuais e Desenho, Educação Física, Educação Social, Cívica e Moral; planejamento escolar (plano de aula, plano de curso e unidade didática), organização da classe e distribuição dos alunos, aplicação de testes, a função educativa dos recreios e atividades livres, finalidade, organização e direção das instituições paraescolares, visitas de estudo às escolas rurais ou estágios nelas, comparecimento às reuniões pedagógicas. Para o segundo ano, os conteúdos prescritos foram: análise dos programas do curso primário associada à metodologia e à prática específicas de cada matéria – Ensino de Leitura e da Escrita, Educação para a Leitura, Linguagem Oral e Escrita; Gramática Aplicada, Aritmética e Geometria -; organização e correção dos trabalhos para casa; aplicação de testes; organização dos horários, escrituração escolar primária em vigor; visitas de estudo a escolas rurais ou estágios nela²²; comparecimento às reuniões pedagógicas; prática dos métodos modernos de ensino.

²² É notória a ênfase dada à necessidade de estudo das especificidades relacionadas às escolas rurais nos programas de ensino. O de 1953 aponta um indício da importância desse direcionamento: “como os normalistas recém-formados vão iniciar o estágio profissional nas escolas da roça, o professor de Prática do Ensino (assim como os demais da Escola Normal) orientarão o seu trabalho no sentido de preparar educadores principalmente para a zona rural” (SÃO PAULO, 1953, p. 21). O decreto n. 17.698/47, por

No programa de 1954 é reforçado o valor da língua pátria para a formação dos professores, o curso normal seria essencialmente técnico; a escola normal seria um centro de pesquisas com farto material para o estudo de questões de Educação, Sociologia, Estatística e Higiene; é reforçada, ainda, a necessidade de entendimento e assistência recíprocos entre Escola Normal e autoridades administrativas; o conhecimento das instituições auxiliares, já que a escola primária demandaria uma ação social intensa; a necessidade de manter correspondência com antigos alunos para orientá-los em suas dificuldades e trazer progresso técnico.

O que vale ser salientado é que do programa de 1953 para o programa de 1954 foi adicionado o estudo dos métodos de ensino concernentes a cada matéria presente no curso primário, que já era conteúdo para os institutos de educação. No programa de 1953 prescreveu-se somente a observação da execução dos programas oficiais nas escolas primárias.

O programa de 1954 declarava sua íntima relação com as ideias e prescrições da década de 1930, afirmando:

Assinala-se ainda que a organização das nossas escolas normais obedece, em linhas gerais, ao estabelecido no decreto n. 5884 de 21 de Abril de 1933, alterado pelo decreto-lei n. 14.002 de 25 de maio de 1944, que criou o Curso Pré-Normal, e a Lei n. 2156 de 30 de junho de 1953 que dispôs sobre exames. Em janeiro de 1946, antes de se reintegrar o país no regime constitucional, baixou o Governo Federal, com o decreto-lei n. 8530, a Lei Orgânica do Ensino Normal, mas São Paulo não ajustou sua legislação, assim como não se submeteu à Lei Orgânica do Ensino Primário baixada na mesma época. (SÃO PAULO, 1954, p. 19)

São vários os motivos que nos fazem afirmar que o Estado de São Paulo não foi ao encontro de adequar as leis dos cursos normais à Lei Orgânica do Ensino Normal

sua vez, estabeleceu que a iniciação profissional do professor primário se daria no espaço das escolas isoladas. A consolidação estabeleceu que houvesse na rede pública para a carreira do magistério primário as escolas de 1º, 2º e 3º estágio. As escolas de 1º estágio tinham por definição a localização “a mais de dois quilômetros da parada ferroviária ou da rodovia” (SÃO PAULO, 1947, p. 309), característica comum para a instalação de escolas primárias isoladas e rurais, também referida no decreto. Estabelecido isso, em seu artigo 286 firmou que “na relação de escolas e classes vagas referidas no artigo anterior figurarão todas as de 1º estágio e as restantes do próprio concurso de remoção” (SÃO PAULO, 1947, p. 310). Já o Art. 298 esclarecia que o “professor primário que ingressar no magistério estadual ainda que se efetive no cargo, somente poderá inscrever-se no concurso de remoção no fim do segundo ano letivo” (SÃO PAULO, 1947, p. 313). Portanto, o profissional que iniciasse a carreira no magistério público primário deveria passar pela experiência de lecionar nas escolas primárias isoladas e rurais e somente depois de dois anos de experiência nelas teriam direito à remoção para as escolas de 2º e 3º estágio.

(Lei n. 4.530/46). O primeiro deles é o fato de que o currículo proposto pela Lei Orgânica não foi o mesmo adotado pelas escolas normais do estado; o segundo motivo é o de que, na Lei Orgânica, as Escolas Normais e os Institutos de Educação possuíam o mesmo currículo e funcionariam sob os mesmos moldes, somente ficando a cargo dos institutos o curso de administradores escolares, diferentemente do praticado no Estado de São Paulo, onde as duas instituições possuíam cursos de formação de professores primários com currículos e duração diferentes.

A posição dos legisladores do Estado de São Paulo entoava um diálogo áspero com a legislação federal. Com as justificativas expostas acima e as declarações de embasamento do programa de ensino de 1954 no Boletim n. 17, de 1938, ficavam evidentes duas possibilidades de interpretação: ou eles queriam afirmar que no estado as propostas federais já estavam implementadas, ou que a legislação do estado não precisaria de mudança. Sendo assim, o programa de 1954 afirmava:

4. Continuam válidas na homogeneidade de seu conjunto as claras e sempre oportunas recomendações que acompanharam os antigos programas na introdução geral a que de início aludimos e na redação da qual o seu autor sintetizou sua magnífica experiência de educador responsável por muitas das belas realizações e iniciativas de que tem motivos para orgulhar-se o ensino bandeirante. Por isso, julgamos dever transcrevê-las agora, acrescentando aqui e ali rápidas notas pessoais. (SÃO PAULO, 1954, p. 19)

As ideias em movimento para a formação do magistério ditada pelas influências da década de 1930 foram prerrogativa para alguns dispositivos legais surgidos a partir dos anos de 1940 para atender a crescente demanda pela escola primária e, conseqüentemente, pela formação de professores para compor seus quadros, a partir dos imperativos educacionais até então preconizados. A tendência da circulação de ideias referentes ao movimento escolanovista, nos moldes de 1930 foi reiterada pelo programa de 1953, que é cópia do Boletim n. 17 nas prescrições de conteúdo, sem, no entanto, reproduzir os princípios propostos pela introdução geral.

O programa de 1954 fez o caminho inverso: declarou embasamento nos princípios gerais do referido boletim, mas alterou a forma de organização e o conteúdo proposto. Apesar das declarações fervorosas do programa explicitando a importância das diretrizes expostas pelo Boletim n.17, o conteúdo prescrito para as disciplinas, principalmente aquelas das ciências e dos fundamentos da educação, foi sendo reduzido e tornando-se menos específico. Na matéria de História da Educação, por exemplo, não

havia mais menção ao estudo da Escola Nova por meio de seus autores, ou então em Biologia Educacional quando, em 1954, o programa já não prescreve mais os estudos sobre natalidade, nupcialidade e mortalidade, nem a construção e organização de cadernos e gráficos que ilustrassem as lições do programa.

Deve-se considerar, no entanto, que os programas de 1953 e 1954 traziam também o conteúdo específico para o curso pré-normal, que foi instituído em 1944 como pré-requisito para a entrada nos cursos de formação de professores primários das Escolas Normais²³ e abarcava matérias de caráter geral, comuns ao ciclo ginásial. Tal fato indica uma admissão velada de que os estudantes chegavam ao curso normal sem uma boa formação geral, demandando tal medida de complementação para a sequência e melhoria dos estudos. Nesse sentido e dando indícios de possíveis mudanças na estrutura do ensino normal do estado, o programa de ensino de 1954 afirmou que aquelas prescrições eram “o primeiro passo para o exame objetivo dos problemas atuais do ensino normal com vistas à sua reforma futura” (SÃO PAULO, 1954, p. 20).

É relevante pontuar que tais matérias prescritas para o curso pré-normal foram previstas para a criação dos institutos de educação no âmbito do próprio curso normal, em 1947, pela consolidação das leis de ensino. Aquilo, portanto, que era um pré-requisito para a admissão nas Escolas Normais já fazia parte do currículo dos institutos, com uma diferença: nos institutos tais matérias tinham também a função de estudo dos métodos e processos de ensino específicos referentes a elas. Para as Escolas Normais tal articulação não se fazia presente nos mesmos termos, já que, apesar do pré-requisito, curso pré-normal e curso normal não eram complementares com o objetivo de interligar as ciências e os fundamentos da educação com as matérias de caráter geral, como evidenciam os dois programas de ensino.

Segundo o documento de 1954,

O Departamento de Educação lançou mão dos recursos ao seu alcance para apresentar um trabalho à altura de sua responsabilidade e da do magistério normal. Não deve ele ser recebido como uma orientação rígida imposta pela administração superior do ensino aos professores, que, pelo conhecimento que possuem da realidade e pela consciência que revelam das graves responsabilidades que lhes pesam sobre os ombros, merecem a confiança das autoridades escolares. A eles incumbe utilizar estas sugestões ajustando-as às peculiaridades

²³ Decreto-Lei n. 14.002, de 25 de maio de 1944. Dispõe sobre a criação do curso pré-normal e dá outras providências. O curso pré-normal foi extinto quando da promulgação da Lei 3.739/57, que unificou o currículo das Escolas Normais e dos Institutos de Educação.

de seu trabalho e à linha de sua formação. (SÃO PAULO, 1954, p. 20)

Estas afirmações evidenciam a ênfase na autonomia do professor, que deveria levar em conta as especificidades do meio, da escola, dos alunos para que a aprendizagem ganhasse significado e para que a experimentação fosse ponto central nela. Porém, tal autonomia deveria transitar por entre as prescrições de conteúdos e métodos presentes no programa.

Considera-se que neste primeiro período pós Estado Novo havia diferenças na estrutura das prescrições legislativas para as instituições de formação de professores primários, isto é, entre Escolas Normais e Institutos de Educação. Mas em termos de ideias que circulavam as diferenças não se sobressaíam visto a tendência e o chamamento para o estudo dos métodos e processos de ensino; para a estreita articulação entre ensino normal e escola primária - esta servindo como campo de experimentação para os futuros mestres -; e para a transformação de Escolas Normais em Institutos de Educação, bem como para a unificação das duas instituições no ano de 1957 por meio da Lei n. 3.739, além do estudo dos métodos renovados no âmbito das disciplinas de Sociologia Educacional e Filosofia e História da Educação, entre 1946 e 1957, proclamada pelos programas citados.

Essa tendência de enfraquecimento das ideias e da estrutura proposta para o ensino normal culminou com a justificativa da Lei 3.739/57, que foi veiculada em 1956, e apontava o seguinte:

Uma legislação que se tumultuou com o correr do tempo e a ausência de diretrizes, subverteu a organização dos exames e tornou desiguais os regimes e as condições de estudo e de trabalho em escolas da mesma natureza, montadas para alcançar o mesmo objetivo. (SÃO PAULO, 1960, p.9)

Foi-se evidenciando ao longo das prescrições o esmorecimento de algumas ideias que na década de 1930 tinham peso e definiam a aprendizagem por meio dos preceitos da Escola Nova: a pesquisa de campo, o trabalho como elemento formador do educando, a ênfase nos autores consagrados nas prescrições das matérias de Sociologia, Pedagogia e História da Educação, as visitas e excursões. A promulgação de muitos dispositivos revela a dificuldade de estabelecer diretrizes gerais por parte do estado, em termos de concepção pedagógica, organização curricular e conteúdo, para as instituições em funcionamento, tendo em vista o aumento de instituições de ensino normal, o

número de alunos e a dificuldade em estabelecer um currículo comum que atendesse à demanda do crescimento sem prejuízo às instituições. Tal esgotamento foi evidenciado na justificativa dada para a Lei 3.739/1957²⁴:

A estrutura dada em 1933 pelo Código de Educação ao ensino normal em São Paulo, desfigurada pela legislação posterior, superada também que foi pelas circunstâncias sociais e pedagógicas supervenientes, já não serve mais, como tão bem serviu anteriormente, às necessidades educacionais para cuja satisfação existe. (SÃO PAULO, 1960, p. 9)

As ideias que circulavam, portanto, começam a perder força nos ditames legislativos e a formação de professores primários esvazia-se de algumas concepções e direcionamentos, tendo em vista a ênfase nas disciplinas de caráter geral e não mais nas pedagógicas aliadas ao estudo dos métodos específicos. A prática de ensino não foi alterada, continuava com os mesmos objetivos e o conteúdo para ela sofreu mínimas alterações. Entretanto o contexto alterou-se e aquilo que se constituía como estratégia, isto é, a prática de ensino como centro das atividades perdeu seu lugar próprio e foi sendo descaracterizada pela formação comum preconizada para todos os cursos médios. Tornando-se, ainda assim, o único espaço profissional do curso, já que o espaço para as matérias pedagógicas foi reduzido, seu conteúdo ressignificado, pois se observou a ênfase na prática de ensino como momento de aplicação; e não mais de estudo de métodos embasados nas ciências da educação, que haviam sido agrupadas e perderam espaço no currículo.

Ainda sobre o projeto para a Lei n. 3.739/57 o então secretário, Vicente de Paula Lima, salientava o número de 21 institutos de educação e de 251 Escolas Normais em funcionamento no Estado de São Paulo e considerava uma inovação a proposta da unificação do currículo das duas instituições. No texto apontava o seguinte:

b) – extensão às escolas normais do mesmo currículo ora existente nos institutos de educação do Estado, e que nos parece melhor, pois apresenta conteúdo mais rico de cultura geral e isto é o de que mais carece o diplomado pelas escolas normais comuns, onde a preocupação predominantemente, senão exclusivamente pedagógica, tem feito esquecer, comumente os demais. Assim se suprime a desnecessária dualidade na

²⁴ Utilizou-se a versão do projeto de lei que está presente na publicação avulsa nº 4, datada de 1960, baixada pela Divisão de Relações Públicas do Estado de São Paulo, que fez um compêndio com a legislação publicada entre os anos de 1957 e 1960. Estão presentes nesse documento leis, decretos, portarias e o programa de ensino para as escolas normais de 1960. Por isso a referência carrega a data de publicação de tal documento e não necessariamente do referido projeto, publicado anos antes.

estrutura de um mesmo curso, o qual passará, pelo anteprojeto a ter também o mesmo nome, tornando ainda possível a transferência de alunos dos institutos de educação para as escolas normais e vice-versa. (SÃO PAULO, 1960, p. 11)

A partir de 1947 houve uma sucessão de promulgação de decretos referentes à formação de professores no estado e a publicação dos programas de ensino, como se pode evidenciar até aqui. Dessa forma, a justificativa para o projeto da Lei n. 3739/57 é clara em dois pontos: em revogar os dispositivos anteriores à promulgação da referida lei e em salientar que tais dispositivos eram retrógrados e já não mais atendiam às necessidades do ensino normal.

Talvez a expansão das escolas primárias e dos cursos de ensino normal neste período tenham extrapolado a perspectiva do estado em manter instituições modelares para tal formação, sendo necessário adequar o ensino normal à demanda crescente de professores e, portanto, ao número de jovens que o procuravam como opção de formação média. Estendendo a eles, principalmente, a perspectiva da formação pedagógica atrelada à formação de caráter geral, comum ao nível médio. Não sendo mais viável a formação entre o curso pré-normal e o curso normal, bem como adequar tais ideias à estrutura simplificada das Escolas Normais ou manter o caráter modelar dos institutos, tendo em vista sua proliferação. Além disso, as Escolas Normais já não atendiam às expectativas do que estava sendo proposto como formação de professores no período, perdendo representatividade e abrindo espaço para as mudanças que se sucederam à época: a unificação do currículo das duas instituições de ensino normal e a transformação delas em institutos de educação²⁵, no qual a formação de caráter geral evidenciava-se desde o Decreto n. 17.698/47, apesar da ênfase no estudo dos métodos e processos de ensino relativos a ela.

O tom das mudanças proferidas em lei e nos programas de ensino veremos à frente, salientando que a formação de caráter geral do professor, comum a todos os cursos de nível médio, começa a ser evidenciada e preconizada por tal justificativa de reforma.

O quadro foi alterado quando da promulgação da Lei n. 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispôs sobre a organização do ensino normal no Estado de São Paulo e unificou o currículo das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, mantendo para

²⁵ Labegalini (2005) em seu estudo apresenta a criação de novos institutos de educação no estado de São Paulo, bem como aponta quais Escolas Normais foram transformadas em instituto.

ambas as instituições o currículo dos institutos e confirmando a influência e a imagem deles como instituição ideal para formação de professores primários. Revela também que anteriormente à unificação, a prática de ensino apesar de semelhante em objetivo para as duas instituições, funcionava de maneira diversa tendo em vista o currículo diferenciado dos dois cursos de formação. Enquanto na Escola Normal a atenção aos métodos ficava inserida na matéria de prática como um ponto a ser tratado, nos institutos de educação o método tinha espaço cativo, inclusive com a denominação de disciplina. A concepção para a formação de professores que circulava era a mesma: aplicação da metodologia na prática de ensino, embasada nas ciências da educação. Porém a organização das duas instituições acabava por produzir variação no significado da concepção, já que as Escolas Normais possuíam o currículo estritamente pedagógico se comparado ao dos institutos.

Sendo assim, o ensino normal, a partir de 1957, ficaria a cargo das Escolas Normais e Institutos de Educação que passariam a ter objetivos e organização comuns, tanto como instituição formadora de professores primários, quanto com referência ao currículo em um curso normal de três anos para ambos²⁶. Dessa forma, a prática de ensino nas suas diversas facetas se unificava em termos das proposições metodológicas e também em termos de disciplina constante do currículo do curso normal, bem como em sua articulação com o restante das disciplinas do currículo. Dito isto, no ressoar das ideias que se concretizaram em estratégias legislativas de difusão do ideário, vê-se que na Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo a prática de ensino apareceu como matéria e realização de atividades práticas que compunham os estágios no curso primário anexo à instituição de ensino normal.

A carga horária da prática de ensino como matéria, tanto sob a denominação de Prática de Ensino quanto sob a denominação de Metodologia e Prática do Ensino Primário, possuía o número de aulas semanais sempre maior do que das outras disciplinas. Até 1957, com a promulgação do Decreto n. 3.739, a matéria de Prática de Ensino nas Escolas Normais tinha carga de seis aulas semanais previstas para cada ano, seguida das disciplinas de Biologia Educacional e Psicologia ambas com quatro aulas previstas para o primeiro ano e três para o segundo. Para os Institutos de Educação,

²⁶ Até então as Escolas Normais possuíam o curso de formação de professores primários com duração de dois anos. A denominação dos cursos para formar professores primários também era diferente: nas Escolas Normais denominava-se Curso de Formação de Professores Primários e nos Institutos de Educação denominava-se Curso Normal.

nesse mesmo período, a carga semanal nos dois últimos anos do curso normal da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário era quatro aulas semanais no segundo ano e cinco no terceiro ano. Seguida da matéria de História da Educação com somente três e duas aulas semanais, respectivamente para o primeiro e para o segundo ano, nos quais estava presente. A partir de 1957, quando o currículo das Escolas Normais e dos Institutos de Educação foi unificado, predominou o número de 13 aulas semanais para a matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário²⁷, contra somente nove aulas semanais da matéria Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional, distribuídas nos três anos do curso.

A prática de ensino apareceu, então, em dois momentos temporais ao longo de sua trajetória no Estado de São Paulo no período aqui delimitado para análise. Quando se constituiu em matérias com denominações distintas e em instituições diferenciadas, a partir de 1947 com o Decreto n. 17.698, no qual o currículo das Escolas Normais era diferente do currículo dos Institutos de Educação. E, portanto, no primeiro sua denominação era a de Prática de Ensino e no segundo de Metodologia e Prática do Ensino Primário; e após o Decreto n. 3.739 de 1957 em que o currículo dos Institutos de Educação e das Escolas Normais foi unificado, sendo priorizado aquele referente aos institutos e a denominação de Metodologia e Prática do Ensino Primário.

Não se faz marcante a diferenciação das duas matérias em termos de objetivo no primeiro período, em que tinham denominações distintas para um e para outro curso. Como já salientado, o Código de Educação, embasamento para o currículo e para as prescrições referentes aos institutos de educação na primeira metade da década de 1950, e a consolidação das leis e decretos de 1947 previam a adoção da observação, experimentação e participação dos normalistas nas situações reais de ensino da escola primária. Tendo em vista os métodos e processos de ensino nos termos da educação renovada. Da mesma forma, o Decreto n. 19.525-A de 1950 previu semelhante objetivo para as Escolas Normais, quando aprovou o regimento interno delas.

Assim, percebe-se que apesar da diferenciação em termos denominativos, as matérias Prática de Ensino para as Escolas Normais e Metodologia e Prática do Ensino Primário para os Institutos de Educação se pautavam sob bases legislativas comuns em

²⁷ Em 1959 com o Decreto n. 34.574, a disciplina Metodologia e Prática do Ensino Primário para o curso noturno possuía 12 aulas semanais durante os quatro anos estabelecidos, mas no mesmo ano com o Decreto n. 35.100 o currículo do período diurno e noturno foi novamente reunificado em três anos de curso, mantendo 13 aulas semanais durante o decurso da formação em três anos.

suas finalidades, reveladas nas prescrições de conteúdo dos programas de ensino. Então, apesar do currículo entre essas duas instituições ser bastante diferenciado em termos de quantidade e variedade de matérias, bem como na duração do curso, as mencionadas acima se equivaliam diretamente pelos mesmos objetivos, pela carga horária que prevalecia no número de aulas semanais em ambas, e pela obrigatoriedade do curso primário anexo para a prática de ensino, evidenciando a centralidade delas como momento de observação, participação e experimentação no curso primário anexo.

Mas, se pensarmos que a prática de ensino era o eixo no qual gravitavam as outras matérias veremos as discrepâncias em termos de organização e de alcance na formação do magistério primário. Aos mesmos objetivos impunha-se um currículo diferenciado: nas Escolas Normais ele era predominantemente profissionalizante e centrado nas ciências da educação; nos Institutos de Educação o currículo era composto por aquilo que se constituía o currículo da Escola Normal mais as matérias constantes do currículo do ensino primário. Para ambos os cursos realizar-se-ia o estudo dos métodos e processos de ensino referentes a cada matéria, porém a presença de matérias do ensino primário nos Institutos de Educação marcava o caráter específico que cada uma delas tinha referente ao método e também na formação anunciada como modelar, talvez por isso a importância do termo metodologia associado à prática.

Cada matéria, portanto, seria vista a partir da perspectiva metodológica e de procedimentos didáticos que lhe eram particulares, destinando grande parte do seu tempo à formação específica do professor. A prática de ensino, por sua vez, como atividade prática, aconteceria de forma diferenciada nos Institutos de Educação, articulando-se não só com os saberes pedagógicos e didáticos, mas com os saberes e métodos elementares referentes ao conteúdo das disciplinas do ensino primário, diferenciando-se da formação até então instituída pelas Escolas Normais. Ainda assim, a ênfase dada à prática de ensino como, de fato, atividade prática e momento de estudo de métodos e processos de ensino, que embasariam a participação dos normalistas no curso primário, se fez presente durante todo o período analisado aqui.

Vale ressaltar também que, desde a promulgação da Lei 3.739/57, a denominação de algumas disciplinas do curso normal se alteram, algumas se agrupam, bem como algumas disciplinas são adicionadas, ficando o currículo composto da seguinte forma: Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional; Filosofia e História da Educação; Metodologia e Prática do Ensino Primário; Anatomia e Fisiologia Humanas,

Higiene e Biologia Educacional; Desenho Pedagógico; Português, Linguagem e Literatura Infantil; Matemática e Estatística Aplicada à Educação; Ciências Físicas e Naturais; História da Civilização Brasileira; Música e Canto Orfeônico; Educação Física, recreação e jogos; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Educação Social e Cívica; e Sociologia Geral e Educacional.

Este novo quadro de matérias evidenciava o afrouxamento das diretrizes pedagógicas do curso, o esvaziamento da formação profissional do professor e a perda de força política das ideias pedagógicas, levando em conta que a maior parte do currículo foi dedicada às matérias de formação geral, apesar da orientação para o estudo de seus métodos e processos de ensino, tanto destacadas em sua quantidade como na carga horária destinada nos dois anos do curso normal após 1958: o número de aulas na somatória das matérias de formação pedagógicas não passava de 36 aulas semanais, enquanto o de matérias de formação geral chegou a 45 aulas semanais.

É necessário lembrar que o currículo para os institutos de educação não se alterou nos dois períodos apontados aqui, mas, apesar disso, havia equilíbrio na distribuição das matérias e aquelas referentes à formação pedagógica tinham espaço central no currículo.

Deve-se salientar também, no tocante à ênfase técnica da formação de professores primários, que mesmo algumas matérias sendo agrupadas, como o caso da Psicologia Educacional e da Pedagogia, a carga horária não aumentou consideravelmente e até diminuiu: na legislação referente aos programas de 1953 e 1954 a somatória das citadas acima era de treze aulas semanais, quando elas foram unificadas e regulamentadas pelos programas de 1958 e 1960, o total de aulas semanais foi, respectivamente, de sete e nove. O mesmo se aplica para a História da Educação, antes de 1958 a carga horária era de três aulas semanais; após esse período, quando se tornou Filosofia e História da Educação, manteve-se o número em 1958 e em 1960 ele foi diminuído para duas aulas semanais, significando mais pontos de conteúdo a serem tratados, porém em menos tempo.

Quadro 1 - Matérias dos Programas de Ensino

Disciplinas presentes nos programas de ensino de 1953 e 1954	Disciplinas presentes nos programas de ensino de 1958 e 1960
Psicologia Educacional	Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional
História da Educação	Filosofia e História da Educação
Prática de Ensino	Metodologia e Prática do Ensino Primário
Pedagogia	Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e Biologia Educacional
Biologia Educacional	Sociologia Geral e Educacional
Sociologia Educacional	Desenho Pedagógico
Trabalhos Manuais	Português, Linguagem e Literatura Infantil
Música	Matemática e Estatística Aplicada à Educação
Desenho	Ciências Físicas e Naturais
	História da Civilização Brasileira
	Música e Canto Orfeônico
	Educação Física, Recreação e Jogos
	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica
	Educação Social e Cívica

Fonte: SÃO PAULO, 1953, 1954, 1958 e 1960.

Em 1958, o Departamento de Educação do Estado de São Paulo baixou a Portaria de nº 4 que instituiu a distribuição das disciplinas e o número de aulas semanais para o Curso Normal e para os cursos Post-Graduados, ficando a disciplina Metodologia e Prática do Ensino Primário ainda com maior carga-horária. Desde o Decreto n. 3.739/57 ficava instituída a obrigatoriedade do registro, no verso do diploma, da média geral da cadeira de Metodologia e Prática do Ensino Primário, evidenciando a importância da prática e do domínio metodológico para a formação de professores primários.

Os outros dois programas de ensino selecionados para análise, correspondentes aos anos de 1958 e 1960, pertenciam ao período no Escolas Normais e Institutos de Educação passaram a possuir o mesmo currículo. Então após as alterações apontadas acima o programa de ensino de 1958, denominado *Programas do Curso Normal* e veiculado pela Editôra do Brasil, foi publicado declarando-se como adequação do programa de ensino de 1954, em decorrência das mudanças propostas pela Lei n. 3.739 de 1957. Ele fez alterações no que se relaciona às disciplinas, enfatizando:

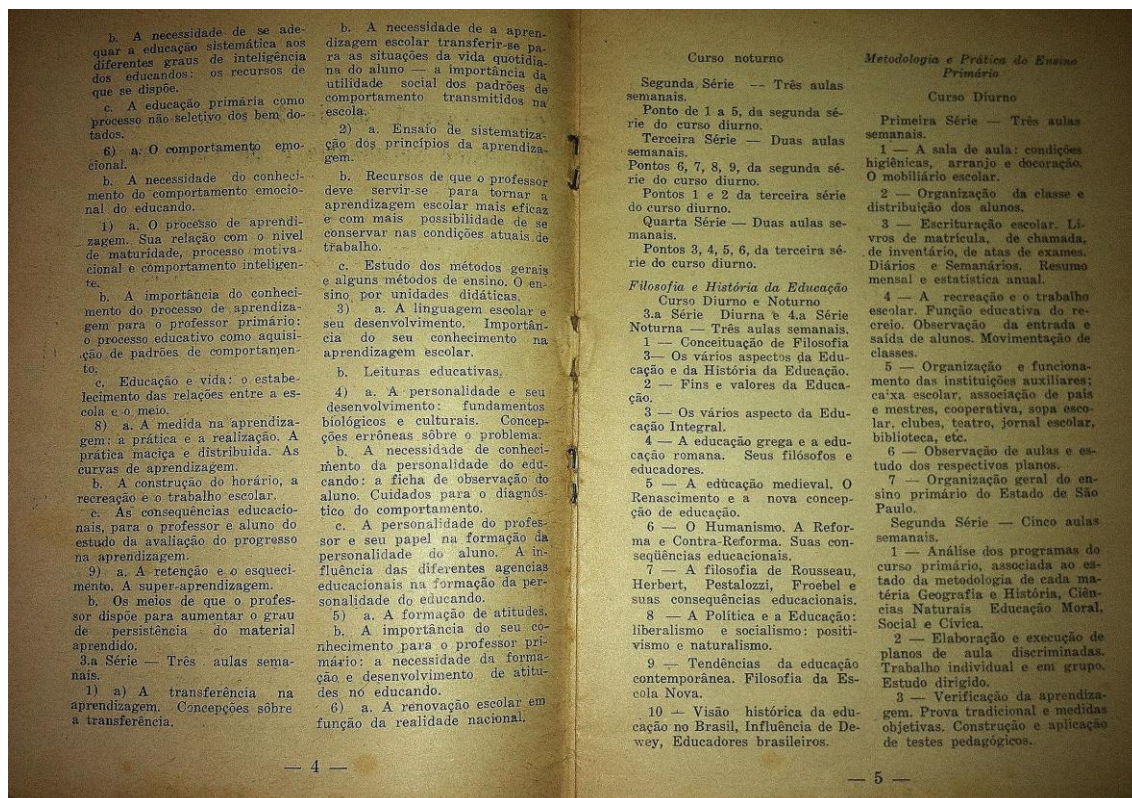
Programas do curso normal, aprovados pela Portaria n. 49, de 5-12-1954, com as alterações tornadas necessárias, à vista da nova distribuição de disciplinas e de aulas, constante do Quadro de Aulas publicado a 29-1-1958, ou introduzidas em atenção às sugestões que lhe foram apresentadas. (SÃO PAULO, 1958, p. 3)

Apesar de declarar adaptação ao programa de 1954, é possível notar, já que houve alteração no quadro de disciplinas, as mudanças empreendidas pelo programa de 1958. O documento não apresenta maiores explicações para além das prescrições do conteúdo de cada matéria e nem as introduz como observado nos programas de ensino de 1953 e 1954. Bem como diminuiu os conteúdos das matérias específicas para a formação de professores, abrindo espaço para a formação geral, que pouco apresentava intersecção com os temas pedagógicos.

Diferentemente dos dois primeiros programas de ensino, os programas de 1958 e 1960 divergiam na denominação das matérias e na duração que passou de dois anos para três anos de curso de formação de professores primários, seguindo as orientações da legislação vigente aos seus períodos respectivos. No ano de 1958²⁸ o programa de ensino previa os seguintes conteúdos para a disciplina Metodologia e Prática do Ensino Primário:

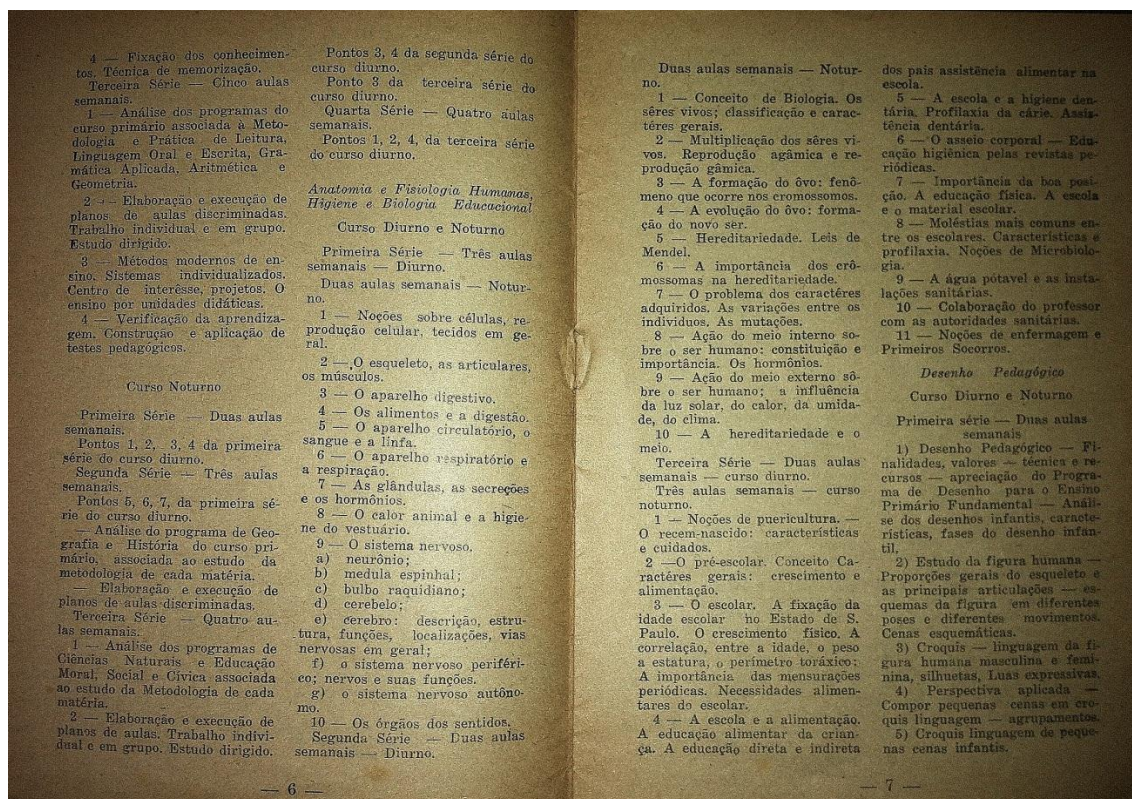
²⁸ É importante registrar que o programa de ensino de 1958 dá notícia de que no ano de 1957 um programa de ensino havia sido publicado, porém durante a procura pelos arquivos não localizamos tal documento. O trecho que evidencia a existência dele é o seguinte: “A atual segunda série normal noturno, tendo em vista o programa exigido em 1957, fica com o seu programa vigente acrescido do estudo dos números fracionários, não estudados na 1.a série (1957)” (SÃO PAULO, 1958, p. 12).

Figura 3 – Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário - 1958



Fonte: SÃO PAULO, 1958, p. 4-5

Figura 4 - Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário – 1958



Fonte: SÃO PAULO, 1958, p. 6-7.

Diferentemente dos outros programas, foi somente no programa da disciplina de *Filosofia e História da Educação*, que se explicitou alguma indicação para o uso ou estudo de ideias específicas da Escola Nova, prescrevendo o seguinte: “9 – Tendências da educação contemporânea. Filosofia da Escola Nova. 10 – Visão história da educação no Brasil. Influência de Dewey. Educadores brasileiros.” (SÃO PAULO, 1958, p. 5). Evidenciando mais uma vez a perda de força da interpretação do ideário e a diminuição das referências a ele.

Ainda em 1959, o Decreto n. 35.100 regulamentou novamente a organização do ensino normal, prescrevendo que os períodos diurno e noturno teriam três anos de duração e a matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário passaria a ter três aulas semanais no primeiro ano, quatro aulas semanais no segundo e seis aulas semanais no terceiro ano. O Decreto ainda previu, em seu Artigo 8, que “os estabelecimentos de ensino normal manterão obrigatoriamente cursos de ensino elementar próprios e destinados à observação, experimentação e prática de ensino” (SÃO PAULO, 1960, p. 14)²⁹. Referindo-se aos programas tal decreto formalizou: “Artigo 15 – Os programas de ensino das disciplinas e atividades educativas serão flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais” (SÃO PAULO, 1960, p. 15). Em 1961, o Decreto n.3.802, de 2 de fevereiro, dá nova redação ao Decreto n. 35.100/59, mas não altera seus dispositivos. Em ambos os decretos, foi estabelecido que a verificação da prática de ensino se faria através de relatórios individuais apresentados pelos estagiários quinzenalmente sendo vistados pelo diretor do Grupo Escolar no qual se realizou a prática de ensino.

Já em 1960, o programa de ensino denominado *Programas dos Cursos do Ensino Normal* declarava:

O Diretor Geral substituto do Departamento de Educação, professor doutor Carlos Pasquale, aprovou e recomenda os programas de ensino elaborados pelas comissões constituídas pela Portaria 69, de 10 de setembro de 1959, de acordo com o que determina o Decreto 35.100, de 17-6-1959. Esclarece o Senhor Diretor Geral substituto do Departamento de Educação, ao aprovar os programas aludidos, que “atendendo ao que lhe representou o Chefe do Serviço do Ensino Secundário e Normal, os programas ora divulgados poderão ser adotados como roteiros pelos professores dos cursos do Ensino Normal. (SÃO PAULO, 1960, p.40)

²⁹ O decreto referido foi promulgado em 1959. A referência ao ano de 1960 se faz porque os trechos foram retirados de uma publicação avulsa de 1960 que reunia leis, decretos e portarias referentes ao ensino normal desde 1957.

Figura 5 – Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário – 1960

— 41 —

- 2 — a competição e a cooperação;
- 3 — desenvolvimento do comportamento democrático.

II — Conceituação de aprendizagem. Colocação do problema em face das diversas direções dos estudos psicológicos:

- 1 — importância da prática;
- 2 — papel da memória;
- 3 — apreensão de relações e papel da exploração.

III — Aprendizagem e maturação:

- 1 — maturação e treino;
- 2 — capacidade de aprender relacionada com o desenvolvimento mental, físico e emocional;

3 — habilidades básicas na aprendizagem da leitura e do cálculo.

IV — Problemas da aprendizagem. Crianças que têm dificuldades para aprender:

- 1 — estudo de casos;
- 2 — aplicação de testes de inteligência;
- 3 — verificação da maturidade.

V — Motivação e aprendizagem:

- 1 — conceituação de motivos;
- 2 — funções dos motivos;
- 3 — aprendizagem e o ajustamento individual.

VI — Aprendizagem e retenção:

- 1 — valor da forma na aprendizagem;
- 2 — compreensão e retenção;
- 3 — o problema em face das habilidades verbais.

VII — Transferência da aprendizagem.

VIII — A medida da aprendizagem através dos testes de escolaridade.

IX — Problema da "medida" e da comparação em psicologia e pedagogia.

X — A aprendizagem da criança, do jovem e do adulto.

XI — O normal e o excepcional. (Considerações gerais).

2 — Filosofia e História da Educação

3.ª Série

Duas aulas semanais:

I — Visão histórica e valorização filosófica dos problemas educacionais. Necessidade da História da Filosofia Educacional para a formação do professor.

II — Estudo comparado da educação grega e romana: os ideais e os valores determinando os meios. Apreciação da obra pedagógica e seus filósofos.

III — O Cristianismo na transição do mundo helenístico para o medieval. Acentuação dos objetivos religiosos e morais na educação cristã: das escolas da patrística e da monástica, do escolasticismo às universidades.

IV — Valores culturais do Renascimento Humanismo. Consequências Educacionais da Reforma e da Contra-reforma.

V — Evolução do pensamento educacional ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX.

VI — Filosofia da educação contemporânea.

VII — Visão histórica da educação no Brasil.

VIII — Desenvolvimento educacional no mundo moderno.

3 — Metodologia e Prática do Ensino Primário

1.ª Série

Três aulas semanais.

I — Observação de classes primárias comuns:

- a) movimentação dos alunos;
- b) distribuição dos alunos;
- c) disciplina;
- d) recreio;
- e) material didático empregado;
- f) método de ensino.

II — Organização de uma classe primária:

- a) arranjo e decoração da sala de aula;
- b) seleção de alunos; os testes ABC;
- c) escrituração escolar: livro de chamada, livro de matrícula, resumo mensal e inventário;

d) orientação do recreio: atividades educativas, jogos, canções folclóricas, higiene e lanche, etc.

III — Aula no curso primário. Suas diferentes fases: motivação, apresentação da matéria — fixação e objetivação das noções — documentação da aula — verificação da aprendizagem.

IV — Organização e funcionamento das seguintes instituições escolares: Caixa escolar, Órgão de Cooperação Escolar, Associação de Pais e Mestres, Cooperativa, Sopa Escolar, etc.

V — O Desenho e os Trabalhos Manuais a serviço das diferentes disciplinas do currículo primário.

VI — Metodologia das Ciências Físicas e Naturais:

- a) análise do programa;
- b) técnicas de fixação;
- c) verificação do ensino;
- d) material didático.

2.ª Série

Quatro aulas semanais.

I — Formação do professor primário. Ingresso e condições do exercício do cargo.

II — Escola rural; seus problemas e organização.

III — Metodologia da Geografia, da História, da Educação Moral, Social e Cívica, e

Figura 6 - Conteúdo da matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário - 1960

— 42 —

da leitura nos 2.º e 3.º graus primários:

- a) análise dos programas;
- b) técnicas de fixação dos conhecimentos;
- c) verificação do ensino;
- d) material adequado.

IV — Estudo dirigido: importância e orientação. O problema das tarefas de casa.

V — Trabalho individual e por equipes: sugestões práticas para aplicação.

VI — Organização de festas escolares. Prática de regência dos quatro hinos pátrios e canções do repertório geral conforme o programa de Música e Canto Orfeônico.

3.ª Série

Sets aulas semanais.

I — Alfabetização: o problema do método:

- a) análise de cartilhas;
- b) a leitura no 1.º grau.

II — Metodologia da Linguagem Oral e Escrita, da Gramática aplicada no 4.º grau primário, e da Aritmética e Geometria:

- a) análise dos programas;
- b) técnicas de fixação dos conhecimentos;
- c) verificação do ensino;
- d) material didático;
- e) planos globalizados.

III — O teatro escolar a serviço do ensino da Linguagem.

IV — Realização prática de centros de interesse, projetos e unidades de trabalho.

V — Diários e semanários como documentação das aulas das professorandas.

VI — Escrita escolar.

VII — Desenvolvimento dos métodos de educação renovada.

VIII — Aulas globalizadas. Unidades de trabalho, incluindo a prática de regência de cantos cívicos e canções e a ilustração didática, de conformidade com os programas de Música e Canto Orfeônico e Desenho Pedagógico, respectivamente.

4 — Anatomia e Filosofia Humanas, Higiene e Biologia Educacional

1.ª Série

Duas aulas semanais.

I — Condições físicas e psíquicas para o exercício do magistério.

I — Anatomia e Fisiologia humanas, Higiene e Biologia Educacional. Definições, justificação dos termos e divisões.

III — Biologia Geral.

a) Definição, justificação dos termos e divisões.

b) Os seres vivos — caracteres gerais.

IV — Célula.

- a) Estudo morfológico.
- b) Estudo fisiológico: nutrição, sensibilidade, motilidade e reprodução.

V — Tecidos em geral.

VI — Esqueleto, articulações e músculos; noções sumárias sobre a morfologia e desenvolvimento mais amplo da fisiologia.

VII — Aparelho digestivo.

- a) Noções sumárias sobre a anatomia dos vários órgãos.
- b) Sucos — Fermentos e suas ações.
- c) Fígado e pâncreas; bile e suco pancreático.

VIII — Alimentos.

- a) Digestão dos alimentos.
- b) Preparo, conservação, uso e valor dos alimentos.
- c) A escola e a alimentação.

IX — Aparelho circulatório, sangue e linfa, inclusive:

- a) Noções sumárias sobre a estrutura do sangue.
- b) A coagulação do sangue e a vitamina K.
- c) Grupos sanguíneos.
- d) Noções gerais sobre o fator Rh.

X — Aparelho respiratório e respiração.

- a) Noções sumárias sobre constituição dos órgãos da respiração.
- b) Fenômenos da respiração.
- c) A função respiratória e sua importância.

1 — Tipo perfeito de respiração.

2 — Anomalias respiratórias.

XI — Noções sobre os aparelhos urinário e reprodutor e sistema glandular.

XII — Sistema Nervoso

- a) Neurônio
- b) Noções sumárias sobre a estrutura dos órgãos do sistema nervoso.
- c) Estudo mais amplo das suas funções.
- d) Nervos e suas funções.

XIII — Órgãos dos sentidos.

- a) Estudo sumário da parte anatômica.
- b) Estudo mais amplo da fisiologia.
- c) Medida da acuidade visual e auditiva.

2.ª Série

Duas aulas semanais

I — Noções gerais de Biologia:

- a) conceitos, justificação dos termos e divisões;
- b) célula, estudo morfológico e fisiológico;
- c) reprodução celular.

II — Hereditariedade, meio e maturação.

- a) hereditariedade:

Fonte: SÃO PAULO, 1960, p. 42.

Em seguida expunha os conteúdos das disciplinas constantes do currículo dos cursos de formação de professores primários sem quaisquer notas introdutórias, assim

como o programa de ensino de 1958³⁰. Os conteúdos elencados para a disciplina Metodologia e Prática do Ensino Primário podem ser conferidos nas figuras 5 e 6 acima.

Observando a composição dos conteúdos para a prática de ensino nos quatro programas citados, pode-se afirmar que em termos metodológicos as inovações pretendidas sedimentaram-se no currículo e nas prescrições para a prática, prevendo o método de projetos, os centros de interesse, o trabalho com unidades didáticas, mas no referente aos princípios da formação por meio do trabalho e da pesquisa as pretensões e prescrições esvaíram-se. Os quatro programas de ensino analisados foram observados também nos termos das ciências e dos fundamentos da educação a título de comparação entre o que foi prescrito antes e depois de 1957, pois agora já estão expostas suas diretrizes, embasamento e conteúdos, permitindo comparações mais gerais.

O que mais chama atenção é o desaparecimento, ao longo do tempo, do termo *Escola Nova* nos programas de ensino. Para as matérias de *Psicologia e Pedagogia*, que depois foram unificadas e ficaram com a denominação *Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional*, em 1958 já não havia mais a prescrição para o estudo das escolas novas. Em 1953 a prescrição era do estudo das características das escolas novas, ativas e progressivas, fazendo a comparação delas com a escola tradicional; em 1954 o programa prescreveu o estudo da visão geral sobre a Escola Nova. Já em 1958 e 1960 os programas de ensino da referida disciplina não faziam menção a qualquer estudo sobre o movimento, centrando a preocupação nos processos de ensino, portanto, no planejamento, na motivação da aprendizagem, nos métodos de ensino e na avaliação da aprendizagem. É relevante ressaltar também que os *Tests ABC* apareceram somente no ano de 1953; em 1954 e 1958 a prescrição foi para a mensuração da inteligência do educando, sem fazer menção aos testes e, nessa tendência de esvaziamento dos pontos que a Escola Nova chamava a atenção no Brasil, o programa de 1960 não mencionou nenhum tipo de aferição da inteligência dos educandos no programa da matéria.

Na disciplina de *História*, que posteriormente foi chamada de *Filosofia e História da Educação*, o termo *Escola Nova* aparece até o programa de 1958. Em 1953 apareceu com grande ênfase, inclusive citando alguns autores, como Dewey, Decroly, Ferrière e Montessori, e previu o estudo do *manifesto dos educadores brasileiros*; em

³⁰ Nos dois últimos programas – 1958 e 1960 – além do nome da disciplina e do ano/série do conteúdo consta também o número de aulas semanais.

1954 o programa de ensino recomendava o estudo da renovação pedagógica de 1930, sendo seu desdobramento a Lei Francisco Campos, o manifesto dos pioneiros e a expansão da rede educacional, bem como o problema das bases e diretrizes da educação nacional; em 1958 foi prescrito o estudo da Filosofia da Escola Nova e a influência de Dewey, bem como o de educadores brasileiros; em 1960 não há menção à Escola Nova, nem aos seus autores, prevendo somente o estudo da visão histórica da educação no Brasil.

Para a matéria de *Biologia Educacional*, que depois foi denominada de *Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional*, em 1953 e 1954 os programas de ensino direcionaram a disciplina para o entendimento do fenômeno educativo, prescrevendo conteúdos como: elementos que auxiliassem em outras matérias do curso, estudos sobre natalidade e mortalidade, problemas práticos relacionados à matéria e uma sala ambiente de Biologia, onde constassem os estudos feitos, bem como a prática de noções de enfermagem a ser realizada em visitas a instituições de saúde. Nos programas de 1958 e 1960 essas prescrições gerais, relacionadas à teoria e à prática pedagógica relacionadas com a biologia, não apareceram e a ênfase, portanto, ficou nos conteúdos especificamente relacionados à biologia como matéria geral, dando algum destaque para o desenvolvimento dos alunos pré-escolares e escolares.

A matéria de *Sociologia Educacional*, denominada posteriormente como *Sociologia Geral e Educacional*, também perdeu itens que compunham o movimento de ideias da Escola Nova. O fato de a disciplina mudar a denominação que especificava sua função no currículo e adicionar o caráter geral já é um indício de que houve a diminuição dos conteúdos pedagógicos. Em 1953 e 1954 o trabalho prático de pesquisas de campo foi central no currículo da matéria. Havia a prescrição para os *field works*, isto é, as aulas acompanhadas de trabalho prático; ensinar a observar e fazer pesquisas sobre o meio local com sugestões para as investigações sociais, despertando e orientando investigações sociológicas. A pesquisa de campo em 1958 e 1960 desaparece, mantendo-se alguns estudos de base teórica como a função social da escola, o papel do conhecimento sociológico e a escola como grupo social, mas não mais as pesquisas de campo ou os inquéritos para as investigações sociais.

Nota-se que alguns pontos foram perdendo-se no tocante aos programas de ensino para os cursos normais. A matéria Metodologia e Prática de Ensino, ainda assim,

teve ditames comuns ao longo dos anos, sem significativas alterações até 1960. Entretanto, já que ela é considerada o eixo no qual gravitavam as outras matérias, torna-se necessário pontuar que a diminuição dos conteúdos de formação profissional do professor embasados nela, sobre o trabalho de campo, sobre os testes de inteligência, ou sobre qualquer assunto referente à formação pedagógica e técnica do professor primário, acabou por indicar o enfraquecimento no modelo proposto inicialmente, apesar das tentativas de mantê-lo vivo durante a década de 1950.

As ressonâncias que ecoavam das décadas anteriores perdiam a intensidade e os ditames que davam ênfase ao planejamento do ensino sobressaíam, dando ares eminentemente pragmáticos para a prática de ensino e diminuindo o embasamento teórico previsto até então. O ensino normal não mais parecia ser visto como um centro de pesquisas sobre as questões de educação para firmar a experimentação dos métodos e processos de ensino, mas como um local de formação comum ao ensino secundário com ênfase em algumas questões educacionais, mais relacionadas aos processos de ensino.

Revogando as leis e decretos anteriores ao Decreto n. 3.739/57, o Decreto n. 39.334 de 10 de novembro de 1961 fez valer o novo regimento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal. Nesta normativa o artigo segundo firmou novamente a obrigatoriedade aos estabelecimentos que ministravam o ensino normal de manter “cursos primário e pré-primário, destinados à observação, à experimentação e à prática do ensino, a fim de propiciarem a renovação e o aprimoramento dos métodos didáticos ou pedagógicos” (SÃO PAULO, 1961, p.10). Além disso, estava previsto o maior entrosamento possível do curso primário anexo com a cadeira de Metodologia e Prática do Ensino, visando à maior eficiência dos trabalhos escolares com o acompanhamento dos trabalhos de Prática do Ensino, com a supervisão e crítica das aulas ministradas pelos alunos mestres, sugerindo medidas destinadas a melhorar a articulação entre a formação de professores e o exercício do magistério primário. Aqui vê-se claramente a sedimentação dos aspectos metodológicos em detrimento dos princípios da construção da aprendizagem por meio das pesquisas.

Com a ocasião da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional, segundo Tanuri (2000), houve o clamor pela formação de nível superior para os professores primários, que ganhava força juntamente com a ideia de tornar a escola eficiente e produtiva e, dessa forma, o curso normal começava a se descaracterizar como instância adequada para a formação do professor

das séries iniciais nos moldes que até então se preconizava, já que a formação desses professores retomava a necessidade de formação superior para atuação no magistério primário.

Sendo assim, na polifonia de vozes que ecoavam as interpretações e apropriações da Escola Nova no Brasil, mais especificamente em São Paulo, é certo que a prática de ensino ganhou destaque na formação de professores e foi alvo das estratégias legislativas referentes ao ensino normal, como foi evidenciado até o momento. Desde 1933, quando foi instituído o Código de Educação no Estado, as diretrizes e conteúdos para a prática de ensino evidenciaram uma interpretação dos princípios escolanovistas presentes no currículo do ensino normal, expressando possibilidades de articulação entre teoria e prática, por meio dos métodos e processos de ensino.

Da forma como é apresentada na legislação, a prática de ensino seria a responsável por encaminhar os rumos dos cursos de formação do magistério primário. Foi uma das estratégias até então bem-sucedidas de implantação e disseminação das ideias que circulavam e que foram constantemente alvo de diversas apropriações. A preocupação com a prática de ensino trazia a preconização da necessidade da utilização e estudo dos métodos renovados de ensino, do planejamento antecipado das atividades e de enfatizar o desenvolvimento dela a partir do interesse do aluno, que seria determinado de acordo com seu tempo de maturidade intelectual. Além, é claro, da obrigatoriedade dos cursos primários anexos que, ao menos normativamente, garantiam um local para a aplicação e experimentação dos métodos e processos de ensino, sendo *locus* também das práticas desenvolvidas e previstas para os cursos de especialização, aperfeiçoamento e administradores escolares dos Institutos de Educação.

A prática de ensino não se constituiu somente como disciplina ou ação, mas como ideal educativo, que por sua vez, criou estratégias e práticas simbólicas, determinando posições e relações que construíram identidades. A identidade criada proporcionou caráter científico e pedagógico-didático para a formação de professores primários, apesar do enfraquecimento das disciplinas pedagógicas no currículo.

Significando a cultura escolar nos termos dos saberes pedagógicos e das prescrições práticas³¹ desses cursos de formação, as duas disciplinas referidas aqui

³¹ Entendemos aqui por cultura escolar o conjunto de normas e práticas que interferem na vida escolar, assim como Escolano (2006) propõe, sendo composta por três âmbitos principais que se desenvolvem

possuíam três momentos, o da teoria, o dos métodos e processos de ensino e o da prática. Para a teoria ficavam os princípios das ciências da educação e seus aspectos históricos e filosóficos; para os métodos e processos de ensino ficavam as diretrizes de ação prática, apontando caminhos possíveis de intervenção; e para a prática de ensino ficariam as atividades e as ações interventivas dos alunos-mestres nas escolas anexas, incluindo observação, participação e experimentação.

Ainda assim, é difícil precisar, somente com a análise da legislação sobre o ensino normal no período proposto, até que ponto a parte prática e a parte teórica dos cursos se distanciavam ou até que ponto elas convergiam, mas vale um ensaio tendo em vista a disposição dela ao longo dos anos. Distanciavam-se no momento em que o currículo firmado pela legislação separava, por exemplo, a disciplina constituída como modelo organizador dos estágios em prática do ensino e matérias de ensino, atribuindo à primeira a parte prática do curso e à segunda o estudo dos métodos e processos de ensino. Designando a essa última dois polos: o estudo dos métodos científicos e as aplicações deles. Aproximavam-se quando a legislação tentava dar uma roupagem de educação progressiva, prescrevendo a necessidade da aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos nas diversas disciplinas ou matérias. A prática de ensino foi, em todas as normatizações analisadas, componente obrigatório da vida escolar.

Nos limites ditados pelas fontes, a legislação por meio das leis e decretos e os programas de ensino, a prática de ensino foi introduzida na vida escolar e, portanto, na cultura escolar nos termos de sua organização curricular e também em alguns movimentos que daí derivaram como os estágios, como a organização das outras disciplinas em torno da prática que posteriormente seria firmada nas escolas primárias anexas; como a articulação que se fez necessária entre o curso de formação profissional do professor e o curso primário, bem como na comunicação entre professores normalistas e professores primários para garantir a experimentação aos futuros mestres.

Vale retomar a análise feita de que apesar desse princípio de articulação persistir, a formação específica do professor primário no ensino normal foi-se enfraquecendo e, conseqüentemente, diminuindo a importância e centralidade da prática

através de sua própria lógica, mas são interdependentes, no sentido de que são constatadas interações e convergências entre eles. O âmbito da cultura empírica, ou das práticas, seria aquele que acontece na interação entre professores e alunos; o âmbito das mediações seria aquele de conformação do saber específico gerado através da reflexão e da investigação; e o âmbito que se vincularia aos discursos e às práticas normativas de ordem político-institucional, isto é, a legislação.

de ensino para os cursos normais. Isso porque as demais matérias eram significadas a partir da prática que a elas era atribuída por meio da metodologia aplicável e singular a cada uma delas.

Então, se a estratégia se define pelo

[...] cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 1994, p. 46)

A prática de ensino na legislação e nos programas, entre 1946 e 1961, foi uma estratégia que ganhou lugar próprio pela singularidade e importância que as ideias veiculadas à época atribuíram a ela. Lugar próprio este que articulava o currículo do ensino normal, fosse ele nas Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, em torno da disciplina que foi constituída e dos desdobramentos práticos que ela pretendia proporcionar, dentro das concepções apropriadas a partir da veiculação e produção de saberes relacionados ao movimento da Escola Nova.

Portanto, podemos pensar agora em, na próxima seção, situar os manuais pedagógicos tanto em seus aspectos físicos quanto seu conteúdo, para então inferir o que eram/representavam os programas de ensino e manuais pedagógicos como norteadores da prática do magistério. Ou ainda, como constituintes da cultura escolar, sob a égide dos dados expostos neste capítulo e da imersão nos desdobramentos práticos propostos pelos manuais. Bem como tentar entender como a apropriação e as interpretações escolanovistas se movimentaram e transitaram por entre estratégias e táticas na relação dessas duas fontes enquanto produtoras de saberes e prescrições práticas.

Sendo assim, os programas de ensino elucidariam a visão oficial dos conteúdos prescritos para o ensino normal com o rol de disciplinas, carga horária e temas como foi exposto e descrito anteriormente; e os manuais pedagógicos forneceriam possibilidades de arranjo do conteúdo a ser ensinado, organizando os elementos teóricos e os exercícios práticos, uma vez que se destinavam ao uso em sala de aula (VALDEMARIN, 2010), como será salientado.

3. Os manuais pedagógicos para a prática de ensino

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). (CHOPPIN, 2004, p. 554)

Os manuais pedagógicos adotados como fonte para este trabalho refletem o que Choppin expõe no excerto transcrito. Eles atendem e, em grande parte, são decorrentes, principalmente, da consolidação das ideias pedagógicas da Escola Nova em voga entre as décadas de 1930 e 1960, que segundo Valdemarin (2010) desenvolveram um repertório pedagógico, sugestionando modos de uso das ideias em questão e “operando num sistema prévio de ideias, [os manuais] produzem versões praticáveis da teoria nas condições específicas da escola brasileira daquele tempo” (VALDEMARIN, 2010, p.131).

A circulação desse tipo de livro didático varia conforme sua inserção no campo editorial e depende da tiragem e do número de edições, da expressividade da editora, da articulação com a legislação, da chancela e do financiamento de órgãos públicos e da aquisição particular ou da distribuição gratuita nas escolas. Essa produção se afirma tanto pelo respaldo institucional quanto pela acolhida dos leitores e, para isso, se vale do prestígio dos autores, da mobilização de outros veículos para sua divulgação e do fato de apresentar-se como resposta às necessidades dos profissionais da educação. (VALDEMARIN, 2010, p. 132)

Para chegar até o momento das prescrições práticas nos manuais pedagógicos a Escola Nova já havia passado pelo crivo de aceitação do ideário por parte do meio intelectual e das figuras políticas, resultando em leis, decretos e programas de ensino. Para então ser objeto de reflexão, a partir da delimitação do campo de estratégias normativas, dos manuais pedagógicos e das possíveis práticas que seus autores julgaram pertinentes em decorrência, ou não, do conteúdo estabelecido pelos programas de ensino e das ideias que circulavam. Nesse sentido, o ideário para chegar ao momento de sala de aula, de práticas efetivas, já havia passado por diversas apropriações que o recontextualizaram e criaram novos sentidos ou modificaram os já existentes.

Vale destacar o lugar desses autores quando da publicação de seus livros. Theobaldo Miranda Santos e Luiz Alves de Mattos qualificavam-se como escritores de manuais a partir do exercício da profissão docente como professores de nível superior, formando especialmente o quadro do magistério secundário. É como se o exercício da profissão de professor secundário ou das faculdades, no caso dos autores aqui selecionados, legitimasse os escritos dos manuais pedagógicos produzidos por eles. A descrição desses autores em seus próprios manuais, frisando o exercício da profissão em nível superior vinha disposta na folha de rosto, como um argumento de autoridade que ratificava o conteúdo e as práticas prescritas.

De acordo com Vilarinho (1999), Luiz Narcizo Alves de Mattos, nascido em 1907 e falecido em 1980, foi um grande educador: era catedrático, idealizador, organizador e diretor de instituições de ensino em escolas consideradas de alto nível à época, como por exemplo, do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro), destacadas pela excelência no ensino-aprendizagem e pelo caráter inovador de suas práticas.

Os grandes laboratórios pedagógicos do professor Mattos foram o Colégio de Aplicação (CAp) e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Desde a sua fundação, em maio de 1948, até 1965, o Colégio esteve sob sua Direção. (VILARINHO, 1999, p. 717)

Foi também diretor da Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal e redator-chefe da Revista *Escola Secundária*. Além disso, falava sete idiomas e permaneceu seis anos na Catholic University of America, nos Estados Unidos, ficando conhecido por sua representatividade como “metralhadora latina”. Também foi membro do Conselho superior da Capes, entre 1951 e 1963, e ainda:

A essas atividades somaram-se várias missões técnicas, desenvolvidas no período de 1951 a 1967, das quais participou, na qualidade de representante da FGV, dos seguintes organismos internacionais: ONU, OEA, BID, Fundação Ford. (VILARINHO, 1999, p. 717)

As principais preocupações do autor no campo da Educação foram a formação de professores e a didática, com duas obras traduzidas para o espanhol: *Sumário de Didática Geral* e *A linguagem didática no ensino moderno*, além de ter servido de parâmetro à tentativa de periodização da História da Educação Brasileira, por Laerte Ramos de Carvalho, com a obra *Primórdios da Educação no Brasil*. Apesar da formação católica, o autor teve seu pedido de laicização concedido pelo Papa na década de 1950, após um período de reflexão sobre a precoce escolha vocacional, já que com 17 anos ele iniciou os estudos teológicos (VILARINHO, 1999).

Já Theobaldo Miranda Santos nasceu em 1904 na cidade de Campos no Rio de Janeiro e faleceu em 1971. Formado pela Escola Normal Oficial de Campos e em Odontologia e Farmácia no Colégio Grambery, em Juiz de Fora, o autor ocupou inúmeros cargos na esfera pública e educacional e dentre eles foi professor da cátedra de Prática de Ensino na Universidade do Distrito Federal e no Instituto Católico de Estudos Superiores; em 1942 foi nomeado Diretor Geral do Departamento de Educação Primária; foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e assumiu por duas vezes a função de Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro. O autor também escreveu artigos para revistas e jornais, além de mais de 150 obras em formato de livro e seus manuais pedagógicos foram, em grande parte, destinados aos cursos normais; foi autor de três coleções na Companhia Editora Nacional, a saber: *Curso de Psicologia e Pedagogia*, *Curso de Filosofia e Ciências*, e *Atualidades Pedagógicas*, sendo divulgado pela editora como o autor que mais publicou livros em toda a América Latina nos anos de 1950. (cf. ROBALLO, 2007 e ALMEIDA FILHO, 2008). Para Almeida Filho (2009), Miranda Santos se tornou um autor de manuais para a formação de professores, pois produzia obras que englobavam desde títulos destinados ao ensino primário até aos cursos de Pedagogia de nível superior.

Tanto Vilarinho (1999) quanto Roballo (2007) e Almeida Filho (2008), afirmam que estes autores publicavam os manuais pedagógicos como resultado das anotações de experiências docentes. Vilarinho (1999, p. 717) salienta sobre Luiz Mattos que “muitos dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica vieram a constituir obras de referência na área da didática. Quando ministrava ou coordenava um curso,

cuidadosamente registrava todas as suas etapas e conteúdos desenvolvidos”. Por sua vez, Roballo (2007, p. 25), citando Moraes (2004), pontuava que o conteúdo dos manuais de Miranda Santos era o “resultado de fichamentos, resumos e preparações de aula, e que foram posteriormente editados”.

Ambos os autores e manuais têm uma especificidade que deve ser mencionada: a filiação com os ideais católicos de educação, explicitada, principalmente, nos manuais de ciências e fundamentos da educação. Para Almeida Filho (2009, p. 4), nos anos de 1950 e 1960 a ação dos católicos frente ao movimento de ideias da Escola Nova não era a de combate, e sim de construir “uma arquitetura de saber e de poder, que envolvia um grande projeto eclesial de adequação do mundo católico aos tempos modernos”. Sendo assim tais manuais se fundamentaram num projeto político e pedagógico que “prescrevia um modelo de educação calcado na apropriação da concepção da Escola Nova em um processo de adequação à pedagogia católica” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 11).

Nos manuais de prática de ensino o viés católico não aparece explicitamente, a não ser pelas referências católicas elencadas pelos autores, ou quando Theobaldo Miranda Santos (1951) afirma que se deve adotar os métodos renovados sem, no entanto, se filiar aos seus princípios metafísicos, dando indícios de possíveis divergências nos princípios filosóficos. Em *Sumário de Didática Geral* não há indícios na construção do texto que indique algum tipo de filiação ou aproximação mais estreita, já que, como Vilarinho (1999) afirmou, Luiz Alves de Mattos pediu a laicidade, desvinculando-se oficialmente das obrigações com o poder eclesiástico. Mas deve-se levar em conta que se há a presença de referências católicas indicadas pelos livros é porque, de alguma forma, há também a ressonância dessas leituras no texto.

De qualquer maneira, o que sobressai é o fato de que o movimento da Escola Nova foi apropriado por diversos atores que deram a ela diferentes interpretações, significando o campo das práticas. Sendo assim, não cabe neste momento analisar as disputas políticas por um projeto de conformação cultural, acirradas nos anos de 1930, mas sim de analisar e confrontar os conteúdos prescritos pela legislação com os direcionamentos práticos ensejados pelos manuais, considerando uma das interpretações possíveis, já que é inegável a presença das concepções escolanovistas nos livros didáticos à época.

A centralidade dos manuais pedagógicos como material didático de grande circulação nas escolas de formação de professores primários fica evidente na dissertação de Mestrado de Vivian Batista da Silva (2001), quando esta aponta o montante de coleções e de publicações que figuraram na cena nacional no período citado acima, bem como o número de edições e as iniciativas editoriais envolvidas³².

Os estudos sobre o livro-didático no Brasil vêm numa crescente e autores como Munakata (2012), Galvão e Batista (2008), e Silva (2001) apontam suas tendências nas pesquisas em História da Educação. De forma mais abrangente, Alain Choppin (2004) define a existência de duas categorias de pesquisa quando falamos em manual pedagógico: a primeira que o concebe como documento histórico, analisando seus conteúdos em busca de informações estranhas a ele mesmo, ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático; e aquelas que o consideram como um objeto físico, um produto fabricado com vistas a certos usos. No caso deste trabalho os manuais pedagógicos selecionados nos servirão como fonte primária e, portanto, nos utilizaremos de seus conteúdos para inferir as posteriores análises, que vão ao encontro de entender quais as relações que os manuais pedagógicos estabeleceram com as prescrições legislativas e os programas de ensino, com ênfase na prática de ensino instituída como um dos componentes centrais da formação de professores primários.

Dessa forma, nos situamos na primeira categoria que Choppin (2004) aponta, esclarecendo que:

No primeiro caso, a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular, além disso, é frequente que os livros didáticos constituam apenas uma das fontes às quais o historiador recorre. (CHOPPIN, 2004, p. 554)

Por sua vez, Galvão e Batista (2008, p. 166) afirmam que:

[...] nesse quadro de preocupações [de tomar os manuais pedagógicos como fonte], o livro tende a ser tomado em sua transparência, e os procedimentos de análise se voltam para o exame de seus conteúdos e ilustrações, desvinculados, em geral, dos condicionantes técnicos, econômicos e sociais desse objeto, bem como das possibilidades e limitações que apresenta, nas práticas de seu uso, para exercer efeitos na construção de disciplinas e saberes, na constituição das culturas escolares.

³² A autora localizou 44 títulos, um deles chegando a 17 edições, sendo que a maioria variou entre 7 e 13 publicações/edições.

Segundo os autores, os estudos sobre manuais pedagógicos, no Brasil, se concentram em sua utilização como fonte e não como objeto de pesquisa, concebendo o livro didático como a expressão do Estado e das lutas políticas para imposição de uma representação de sociedade³³. Sendo assim:

Eles são, portanto, realmente, objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas. (GALVÃO e BATISTA, 2008, p. 166)

É inegável que esta crítica recaia sobre este trabalho, no sentido da tendência da utilização dos manuais como fonte, analisando seu conteúdo. Mas é também preciso frisar que não se trata de tomar os manuais na sua “transparência” ou destituído de variáveis para além da resposta ao Estado e às estratégias empreendidas por ele. Trata-se de analisá-los considerando que, apesar das imposições, as táticas podem se revelar preponderantes se confrontadas com as prescrições legislativas e, portanto, as respostas a elas nem sempre correspondem ao que foi regulamentado.

Ainda que o estudo detalhado da circulação do livro didático no Brasil, (tendo em vista sua materialidade e historicidade e abordando-o como mercadoria ou objeto cultural) (ver MUNAKATA, 2003), não seja tema e objeto deste trabalho, vale um pequeno ensaio levando em conta o trabalho de Silva (2001), que transitou por este terreno e que interpretou os contextos específicos nos quais os manuais de ensino inseriram-se. Considerando, entre outros pontos, os modos de orientação da leitura deles, bem como os dispositivos de controle do Estado e as iniciativas editoriais no período entre 1930 e 1971³⁴.

Para Silva (2001, p. 100), “a ordenação de saberes pedagógicos nos manuais especializados envolveu o uso de dispositivos técnicos, visuais e físicos na organização do escrito”. Tais saberes deveriam ser acessíveis, justificando o tamanho dos manuais - em sua maior parte mediam 21 cm de altura por 15 cm de largura, não ultrapassando as

³³ Galvão e Batista (2008) apontam três grandes tendências de estudo dos manuais pedagógicos no Brasil. A primeira é toma-lo como fonte; a segunda é a concentração dos estudos no período tido como fundação da Escola Nova, portanto, na década de 1930; e a terceira é a concentração dos estudos nas obras canônicas.

³⁴ Assume-se a impossibilidade de analisar os diversos aspectos do livro didático como proposto por alguns autores que tomam tal material como tema e objeto de estudo. Não se abstém, porém, da necessidade de elucidar o panorama de circulação desse material didático à época delimitada para o presente trabalho, tanto no concernente às suas características enquanto material didático como na sua circulação enquanto mercadoria. Os diversos âmbitos, nos quais os manuais pedagógicos estavam inseridos e deverão ser analisados, são interdependentes, mas reforça-se a necessidade de fazer o recorte e delimitação do tema e do objeto de estudo neste trabalho.

400 páginas -, a impressão deles em grande número, em um papel moderno, mas que não favorecia sua conservação, bem como o surgimento de organizações de coleções especializadas, que atenderiam o número crescente de instituições de ensino normal no país.

Os manuais catalogados por Silva (2001), que circularam entre 1946 e 1960, destinaram-se majoritariamente à metodologia e à prática de ensino e tinham como característica favorecer uma apropriação mais facilitada, pois assinalavam noções centrais no discurso veiculado.

Segundo a autora, houve o uso frequente de resumos ou comentários explicando ideias de diferentes autores, direcionando a compreensão dos leitores sobre a bibliografia utilizada. Os mais citados nos manuais pedagógicos catalogados pela autora foram Dewey e Aguayo y Sánchez, sendo que este último teve destaque no período assinalado acima, correspondente também à delimitação temporal definida para este trabalho. Esclarecendo:

[...] com a proliferação de compêndios acerca da metodologia e prática de ensino nos anos 50, os nomes consagrados do movimento escolanovista continuavam a ser utilizados, como foi o caso de John Dewey [...]. Mas, diferentemente do que se verificou até então, passaram a ser citados também autores de manuais de didática, pedagogia, psicologia educacional, sociologia educacional, filosofia da educação, dentre outras disciplinas dos currículos de cursos de formação docente. Foi o caso de Aguayo y Sánchez (181 vezes), Everardo Backheuser (95 vezes), Theobaldo Miranda Santos (43 vezes), Antonio D'Ávila (62 vezes) e Lourenço Filho (58 vezes). (SANTOS, 2001, p. 117)

A autora ainda salienta que, apesar de John Dewey ter sido o autor mais citado nos manuais pedagógicos compilados, foi Aguayo y Sánchez o mais utilizado como referência. Observou também que, entre 1946 e 1960, a utilização de compêndios nacionais e manuais pedagógicos estrangeiros como referência aumentou. Além disso, tais obras começaram a ser referenciadas em termos de título, ano e local de publicação, editora, possibilitando consultas diretas a esse material. Para Silva (2001), a partir dos compêndios especializados e das coleções pedagógicas reuniram-se diversos conhecimentos em textos aparentemente coerentes, sintéticos e fáceis de ler, portanto:

[...] esses efeitos foram operados sistematicamente pelos autores do material: transmitindo saberes 'essenciais' para a profissão docente, eles exerceram a autoridade de ensinar o que supostamente merecia ser conhecido pelos professores e deveriam fundamentar as práticas 'ideais' dessa categoria. (SILVA, 2001, p. 132)

Quanto à adoção e escolha dos livros didáticos pelo poder público, Silva (2001) afirma que entre 1946 e 1960 não se efetivaram medidas significativas de controle dos manuais pedagógicos, já que a legislação à época prescrevia que os livros didáticos deveriam ser objeto de livre escolha dos professores, somente com a condição de poderem ser trocados após quatro anos. Pontuando que “os livros didáticos foram produtos de interesses culturais, acadêmicos ou humanísticos, mas a sua principal função foi atender a necessidades do mercado” (SILVA, 2001, p. 194), a autora salienta que:

[...] a ação dos editores também determinou características dos manuais pedagógicos, na medida em que definiram convenções para a apresentação tipográfica dos impressos, dividiram os escritos, deram um formato ao livro, enfim, determinaram uma materialidade para governar a recepção do material. (SILVA, 2001, p. 201)

Os manuais catalogados e analisados pela autora foram publicados, em sua maioria, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que respondiam por mais da metade dos títulos produzidos e detinham parte significativa dos leitores, motivando, assim, a criação das coleções pedagógicas. Por fim, Silva (2001) marca três momentos concernentes à circulação dos manuais pedagógicos que valem ser expostos:

Num primeiro momento, situado entre os anos de 30 até 1946, observou-se já nos títulos e índices das obras a atenção voltada para a explicação dos postulados da Escola Nova. *A partir de finais dos anos 40, diferentemente, as questões metodológicas começaram a receber um espaço mais privilegiado, estando presente nos nomes dos livros e constituindo-se como temas dos capítulos desenvolvidos nos compêndios.* Essa tendência acentuou-se nas décadas de 60 e 70, com as descrições sistemáticas relativas às técnicas pedagógicas [...]. (SILVA, 2001, p. 223 – grifo nosso)

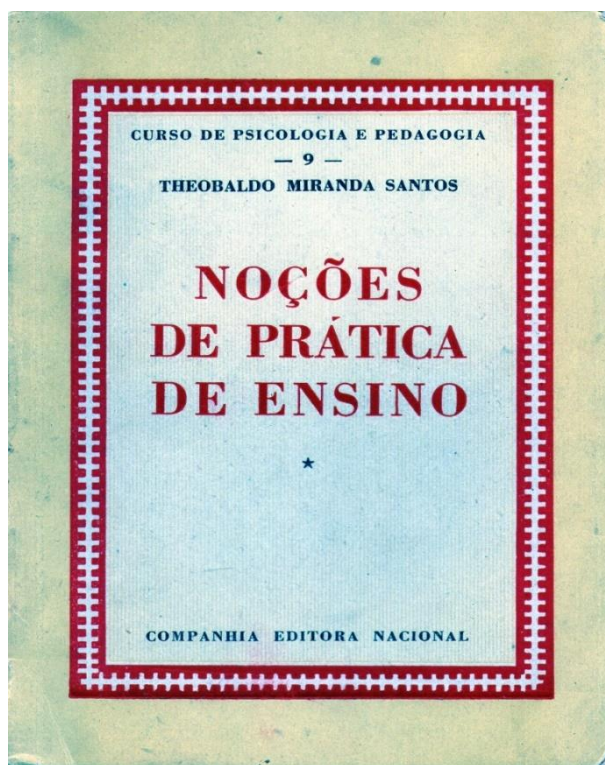
É no período grifado acima e no contexto da difusão dos manuais pedagógicos de metodologia e prática de ensino que se situam os manuais selecionados para este trabalho. Far-se-á a descrição deles, apontando os aspectos julgados mais relevantes para que na seção seguinte estabeleçam-se as correlações entre os programas de ensino e os manuais apresentados à frente. Depreendendo as estratégias e táticas presentes nas fontes e estabelecendo o alcance dos saberes da Escola Nova e, principalmente, a apropriação deles transformando-os em prescrições práticas.

3.1. Os manuais pedagógicos e a prática de ensino: a significação das ideias nas prescrições para a prática dos cursos de formação de professores primários

Como já mencionado anteriormente, nos valeremos de três manuais pedagógicos que julgamos relevantes analisar, considerando-se os objetivos propostos de entendimento do movimento de circulação de ideias da Escola Nova e a ênfase na prática de ensino. São eles: *Noções de Prática de Ensino* de Theobaldo Miranda Santos, publicado pela Companhia Editora Nacional, em sua 2ª edição firmada em 1951; *Metodologia do Ensino Primário* de Theobaldo Miranda Santos, também publicado pela Companhia Editora Nacional, em sua 3ª edição no ano de 1952; e *Sumário de Didática Geral* de Luiz Alves de Mattos publicado pela Editora Aurora em sua 1ª edição datada do ano de 1957.

3.1.1. *Noções de Prática de Ensino* – Theobaldo Miranda Santos (2ª edição, 1951)

Figura 7 – Capa do manual pedagógico *Noções de Prática de Ensino* de Theobaldo Miranda Santos - 2ª edição, 1951



Fonte: SANTOS, 1951.

O manual pedagógico *Noções de Prática de Ensino*, de Theobaldo Miranda Santos, fez parte da coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia* da Companhia Editora

Nacional, sendo o seu nono volume, e teve sete edições entre os anos de 1949 e 1967 (SILVA, 2001). O manual é composto por 330 páginas, divididas em seis capítulos que, por sua vez, dividiram-se em itens. Todos os capítulos apresentam os seguintes pontos que aparecem como itens finais para fechamento do capítulo: notas para estudo, trechos para interpretação, tópicos para discussão, e leituras complementares. O manual tem as dimensões de 20 centímetros de altura e 14 centímetros de largura, não possuindo nenhuma ilustração no corpo do texto. As abas para marcação das páginas possuem uma lista de obras de Theobaldo Miranda Santos, publicadas pela Companhia Editora Nacional na *Coleção Curso de Psicologia e Pedagogia*.

Para além dos dados apresentados na figura acima (coleção, volume, autor, título e editora), a folha de rosto também esclarece sua destinação e delineamento: “De acôrdo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais” (SANTOS, 1951). O autor dedicou o manual às suas irmãs, Maria Isabel e Iracema. Antes de apresentar o índice há uma nota de advertência indicando os objetivos do livro e as pretensões com relação ao seu conteúdo, assinando com suas iniciais *T.M.S.* Nesta advertência consta que o livro seria destinado a estudantes de pedagogia, com o objetivo de iniciar os alunos dos Institutos de Educação e das Escolas Normais nos problemas da técnica pedagógica. E, ainda, “na serena convicção de que a prática de ensino é fruto, não de fórmulas pedagógicas ou de receitas didáticas, mas da atividade criadora do professor, nos limitamos, neste compêndio, a resumir os princípios gerais que devem orientar o trabalho docente” (SANTOS, 1951, p. 7), embasando-se em autores nacionais e estrangeiros. Estas seriam as linhas mestras, declaradas pelo autor, do conteúdo salientado ao longo do livro, e o direcionamento da leitura a ser feita.

Quadro 2 - Relação de capítulos, itens e tópicos - Noções de Prática de Ensino (SANTOS, 1951)

	ITENS	TÓPICOS
Capítulo I – O ensino e a aprendizagem	1. Natureza da Aprendizagem	a) Teorias da aprendizagem; b) caracteres da aprendizagem.
	2. Princípios da Aprendizagem	a) Leis da aprendizagem; b) fatores da aprendizagem.
	3. Motivação da aprendizagem	a) Motivação pedagógica; b) fontes de motivação
	4. Direção da aprendizagem	a) Formas de aprendizagem; b) o ensino e a aprendizagem
Capítulo II – As técnicas de ensino	1. Métodos de educação escolar	a) Métodos modernos de educação; b) método Montessori; c) Plano Dalton; d) método de projetos; e) método Decroly; f) método Cousinet; g) Plano Jena; h) sistema Winnetka; i) os métodos escolares e a prática de ensino.
	2. Métodos de educação pré-escolar	a) Métodos de Froebel; b) método de Agazzi; c) método de Kergomard; d) sistema MacMillan; e) método Discat; f) técnica de Abbat; g) os métodos pré-escolares e a prática do ensino.
Capítulo III – Os planos de ensino	1. O plano de curso	a) Planejamento do ensino; b) tipos de planejamento escolar; c) organização do plano de curso.
	2. O plano de aula	a) O planejamento da aula; b) conceito de aula de lição; c) organização do plano de aula.
	3. Os esquemas da aprendizagem	a) Esquemas de aprendizagem e planos de ensino; b) esquemas alemães; c) esquemas norte-americanos; d) esquemas latino-americanos; e) esquemas do método Decroly e do método de projetos.
	4. Técnica de elaboração dos planos	a) Planejamento de um trabalho; b) esquema ou plano de trabalho.

	de trabalho	
	5. Exemplo de planos de aula e de trabalho	Esquema geral de um plano de aula / Branca de Neve e os sete anões / Fazer um canteiro de girassóis no pátio da escola / Coletivos / O relógio da sala / A pontuação / As formigas / As serpentes / A festa dos Bandeirantes / Os rios – Amazonas, Paraná e S. Francisco / Férias de S. João / Uma família feliz / Unidade de trabalho: o café.
Capítulo IV – As matérias de ensino	1. A leitura	a) Importância da leitura; b) objetivos do ensino da leitura. c) métodos de ensino da leitura; d) seleção do método; e) técnica de ensino da leitura; f) motivação do ensino da leitura; g) material de ensino da leitura; h) o livro de leitura; i) prática de ensino de leitura.
	2. A escrita	a) Importância da escrita; b) objetivos do ensino da escrita; c) motivação do ensino da escrita; d) técnica de ensino da escrita; e) material de ensino da escrita; f) prática de ensino da escrita.
	3. A linguagem	a) Importância da linguagem; b) objetivos do ensino da linguagem; c) motivação do ensino da linguagem; d) técnica de ensino da linguagem; e) a gramática; f) a literatura; g) a composição; h) prática de ensino da linguagem.
	4. A aritmética	a) Importância da aritmética; b) objetivos do ensino da aritmética; c) motivação do ensino da aritmética; d) técnica de ensino da aritmética; e) material de ensino da aritmética; f) prática de ensino da aritmética.
	5. A geometria	a) Importância da geometria; b) objetivos do ensino da geometria; c) motivação do ensino da geometria; d) técnica de ensino da geometria; e) prática de ensino da geometria.
	6. A geografia	a) Importância da geografia; b) objetivos do ensino a geografia; c) seleção da matéria; d) motivação do ensino da geografia; e) técnica de ensino da geografia; f) material de ensino da geografia; g) prática de ensino da geografia.
	7. A história	a) Importância da história; b) objetivos do ensino da história; c) seleção e ordenação da matéria; d) motivação do ensino da história; e) técnica do ensino da história; f) material de ensino da história; g) prática de ensino da história.

	8. As ciências naturais	a) Importância das ciências naturais; b) objetivo do ensino das ciências naturais; c) motivação do ensino das ciências naturais; d) técnica de ensino das ciências naturais; e) material de ensino das ciências naturais; f) prática de ensino das ciências naturais.
	9. O desenho	a) Importância do desenho; b) objetivos do ensino do desenho; c) motivação do ensino do desenho; d) técnica de ensino do desenho; e) material de ensino do desenho; f) prática de ensino do desenho.
	10. Os trabalhos manuais	a) Importância dos trabalhos manuais; b) objetivo do ensino dos trabalhos manuais; c) motivação do ensino dos trabalhos manuais; d) material de ensino dos trabalhos manuais; e) prática de ensino dos trabalhos manuais.
Capítulo V – A realização do ensino	1. Trabalho do professor	a) A ação didática do professor; b) recursos didáticos do professor; c) modos de ensino; d) formas de ensino; e) realização das aulas.
	2. Trabalho dos alunos	a) As atividades escolares; b) as tarefas escolares; c) o estudo dirigido.
Capítulo VI – A verificação do ensino	1. Processo de verificação do ensino	a) Os exames e as provas tradicionais; b) os testes e as provas objetivas; c) classificação geral dos testes; d) qualidades essenciais dos testes; e) crítica dos testes.
	2. Organização das provas objetivas	a) Preparação das provas objetivas; b) tipos de provas objetivas;

Fonte : SANTOS, 1951.

Em seu primeiro capítulo, denominado *O ensino e a aprendizagem*, o manual pedagógico *Noções de Prática de Ensino* fez uma síntese de quatro itens que julgava relevantes no processo de ensino e de aprendizagem: 1. Natureza da Aprendizagem; 2. Princípios da aprendizagem; 3. Motivação da aprendizagem; e 4. Direção da aprendizagem. No primeiro item o manual discutiu as teorias da aprendizagem e assinalou que esse seria um dos problemas mais discutidos, mas que haveria a possibilidade de colher princípios gerais e comuns aplicáveis à prática educativa nas teorias contemporâneas da aprendizagem. Exaltando os seguintes autores: William James, John Dewey, Thorndyke, Pavlov, Betscherew, Watson e Woodworth. Para Miranda Santos (1951), essas teorias consideravam a aprendizagem não como uma associação de estados mentais internos, mas como encadeamento de processos nervosos, de reflexos condicionados ou de reações orgânicas adaptativas.

O manual ainda salientou seis caracteres que compunham a aprendizagem, seriam eles: 1. aprendizagem é um processo inteligente e seletivo; 2. aprendizagem é um processo dinâmico e auto-ativo, já que o principal agente da aprendizagem é a própria atividade do educando; 3. Aprendizagem é um processo sintético e global; 4. Aprendizagem é um processo transferível sob determinadas condições; 5. Aprendizagem é um processo que apresenta diferenças individuais (sexo, idade, grau de desenvolvimento físico e mental, temperamento, caráter, família, sociedade, escola, saúde e regime de vida); 6. Aprendizagem é um processo dependente do interesse (sensitivos e racionais).

O segundo item, *Princípios da aprendizagem*, foi dividido em dois tópicos: Leis da aprendizagem e Fatores da aprendizagem. No primeiro o manual assinalou duas leis principais que regeriam o processo de aprendizagem: a lei do efeito, esclarecendo que as crianças tenderiam a repetir e apreender as reações que lhes causariam prazer; e a lei do exercício, quando um estímulo provoca uma reação determinada, sendo reforçado pelo exercício.

Citando Aguayo, o autor esclarecia que “em geral o exercício melhora a reação e o desuso ou cessação do exercício a deteriora mais ou menos. O efeito favorável ou satisfatório de uma reação tende a repetir e a melhorar a resposta, dando-se o contrário quando o efeito não é favorável”. (SANTOS, 1951, p. 16) No segundo tópico, *Fatores da Aprendizagem*, o autor pontuou oito momentos que influiriam na aprendizagem das

crianças: diferenças individuais, inteligência, memória, atenção, repetição, globalização, atividade mental e a compreensão do assunto.

Em seu item terceiro, *Motivação da aprendizagem*, o manual apresentou dois tópicos: motivação pedagógica, salientando que o interesse da criança deveria ser posto a serviço da atividade educativa; e o outro tópico são fontes de motivação, pontuando sete delas: tendências instintivas, hábitos, jogos, tendência à experimentação, meio ambiente, personalidade do professor e outras fontes de motivação que tenham valor para a criança. O manual indicava caminhos para possíveis atividades. Para Miranda Santos (SANTOS, 1951, p. 26) “o professor hábil deve aproveitar, em benefício da aprendizagem, os motivos que atuam no ânimo dos alunos, relacionando-os com as tarefas escolares”. No quarto e último item do Capítulo I estava a *Direção da Aprendizagem*. No tópico primeiro o autor salientou três formas de aprendizagem, sendo elas a aprendizagem sensório-motriz, a aprendizagem cognitiva ou intelectual e a aprendizagem afetiva ou de apreciação. No segundo, o autor discorreu sobre ensino e aprendizagem explicitando que o principal agente da aprendizagem é a atividade, portanto, *ensinar é dirigir e incentivar, com habilidade e método, a atividade espontânea e criadora do educando*. Aqui tem-se a tentativa de compreender o aluno numa visão global, desde os aspectos psicológicos até os aspectos sociais, como também foi proposto pela Escola Nova.

O Capítulo II – *As técnicas do ensino* foi dividido em dois itens: métodos de educação escolar e métodos de educação pré-escolar. No primeiro, o manual pedagógico discorreu sobre os diferentes métodos modernos de educação que, segundo ele, gravitavam em torno de dois problemas fundamentais: a natureza psicológica da aprendizagem e o problema das diferenças individuais. Expunha então alguns métodos, julgando-os como os mais importantes de educação escolar, como Método Montessori, Plano Dalton, Método de Projetos, Método Decroly, Método Cousinet, Plano Jena e Sistema de Winnetka, dos quais fez breves descrições dos princípios dos autores expoentes. Para Miranda Santos os métodos pedagógicos poderiam ser usados sem que o professor se subordinasse aos princípios metafísicos sobre os quais eles se fundamentam, mas dever-se-ia levar em conta os fatores determinantes de sua elaboração, adaptando-os às realidades sociais e culturais nas quais o professor estaria inserido. Sendo assim, um método pedagógico não deveria representar um conjunto de fórmulas rígidas, mas sim um sistema de princípios plásticos e flexíveis. Num mesmo

movimento, o autor se exime de acatar os princípios gerais da Educação Progressiva – e adota a flexibilidade – mas propõe os mesmos métodos de ensino apresentados por Lourenço Filho, por exemplo, como representativos da renovação pedagógica.³⁵ Os métodos se inserem, portanto, no campo das práticas, e podem ser dissociados das concepções mais gerais:

Nenhum método pedagógico, atualmente existente, realiza o ideal de uma técnica educativa perfeita. Mas cada um deles oferece uma contribuição de experiência que não pode ser desprezada. Devemos, portanto, colher e harmonizar os princípios educativos dispersos nos diferentes métodos, ajustando-os às condições do nosso meio, às características do nosso trabalho e às necessidades da nossa vida escolar. (SANTOS, 1951, p. 41-42)

No item seguinte, métodos de educação pré-escolar, o manual pedagógico aponta os seguintes métodos: métodos de Froebel, Método de Agazzi, Método de Kergomard, Sistema MacMillan, Método Discat e Técnica de Abbat. Para Miranda Santos (SANTOS, 1951, p. 53 – grifos do autor)

O estudo de todos esses métodos nos permite assinalar, na variedade das doutrinas, processos e materiais aconselhados, certos princípios metodológicos fundamentais, comuns a todos os sistemas de educação pré-escolar, e que podemos sintetizar, simbolicamente, pelos seguintes conceitos:

interesse, atividade, desenvolvimento, globalização, liberdade, iniciativa, espontaneidade, jogo, trabalho, saúde, alegria, amor.

O *Capítulo III – Os Planos de Ensino* foi organizado em cinco itens. O primeiro deles, denominado *O Plano de Curso*, discutiu o planejamento do ensino, os tipos de planejamento e a organização do plano de curso. Para Miranda Santos (1951) quanto mais difícil o trabalho a ser executado mais ele depende de planejamento prévio e cuidadoso, salientando que não existia nenhum trabalho mais complexo do que a educação. O planejamento deveria ser flexível e capaz de se ajustar aos aspectos cambiantes da aprendizagem humana, ordenando e sistematizando o conhecimento para que o processo de ensino fosse facilitado, no sentido de orientar as atividades e aumentar o rendimento, sendo o professor um facilitador da aprendizagem a ser construída pelo aluno. Apontava-se, portanto, para três tipos de planejamento do ensino: programa de ensino (organizado pelo poder público), plano de curso e plano de aula. O

³⁵ LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 8ª ed., s/d.

plano de curso, por sua vez, visaria a distribuir racionalmente a matéria do programa pelo ano letivo, devendo o professor levar em conta: os objetivos educacionais a serem alcançados, a organização das matérias a serem ensinadas em centros de interesse, projetos ou unidades de trabalho, a distribuição das matérias pelos dias de aula, a seleção do material didático a ser utilizado e a escolha do livro didático a ser adotado.

O segundo item do Capítulo III foi intitulado *O plano de aula* e dividido em três tópicos: planejamento de aula, conceito de aula e de lição e, por último, organização do plano de aula. Para o manual pedagógico o planejamento de aula feito previamente seria condição básica para a segurança e a eficiência da ação pedagógica do mestre, possuindo um conjunto de diretrizes simples e flexíveis. Miranda Santos (1951) definia aula como um conjunto de lições realizadas num determinado período de tempo e lição como o exercício ou uma série de exercícios sob a direção do professor durante o tempo da aula, sendo um trabalho de aprendizagem construído pela própria criança com o encaminhamento e estímulo do professor. Com relação à organização do plano de aula, o manual salientava que ele seria um projeto de atividades educativas e que:

A organização do plano de aula encerra dois aspectos fundamentais: o *que* e o *como* da aprendizagem. O primeiro aspecto se refere ao conteúdo da aula, isto é, aos conhecimentos, hábitos ou habilidades que o aluno deve adquirir. O segundo se relaciona com a maneira pela qual o aluno deve adquirir o referido conteúdo. O primeiro aspecto constitui a *preparação científica* e, o segundo, a *preparação pedagógica* da aula. (SANTOS, 1951, p. 61 – grifos do autor)

O plano de aula deveria conter os objetivos, seleção da matéria, motivação, técnica didática e desenvolvimento. Vale aqui salientar os tópicos *técnica didática da aula* e *desenvolvimento da aula*. No primeiro o autor aponta a necessidade de incluir a indicação do material didático a ser utilizado, bem como o processo de verificação da aprendizagem a ser empregado. No segundo o autor pontuava que o plano deveria considerar as fases sucessivas da aprendizagem, sendo que o desenvolvimento da aula realizar-se-ia através de quatro etapas: introdução ou recapitulação da aula anterior, apresentação da matéria nova, sumário ou resumo da aula realizada e tarefa.

No terceiro item do capítulo, denominado *Os esquemas da aprendizagem*, o autor elucidava que:

Esquemas de aprendizagem foi a denominação conferida pelo educador cubano Luciano Martinez aos planos ou passos da escola nova ou progressista, isto é, às fases através das quais deve ser realizado o trabalho escolar. [...] Seu objetivo é

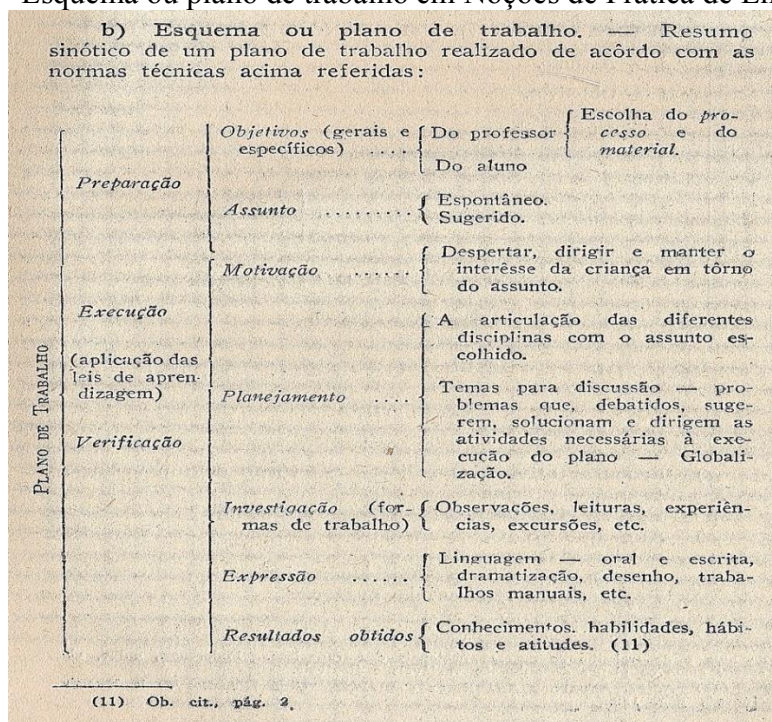
sistematizar o trabalho educativo, mas em linhas flexíveis, deixando em liberdade a iniciativa pessoal do mestre e a atividade criadora da criança.

Os esquemas de aprendizagem se distinguem, por conseguinte, dos planos de curso e dos planos de aula, mas a utilização de um desses esquemas reflete, necessariamente, na técnica de elaboração dos planos de trabalho escolar. (SANTOS, 1951, p. 63)

Dito isso, o manual pedagógico descreveu brevemente alguns esquemas que julgava relevantes: esquemas alemães, esquemas norte-americanos, esquemas latino-americanos, esquemas do Método Decroly e esquemas do método de projetos.

No item intitulado *técnica de elaboração dos planos de trabalho* estavam os tópicos *planejamento de um trabalho e esquema ou plano de trabalho*. Segundo Miranda Santos (1951) um plano de trabalho deveria considerar o interesse real da classe em relação ao assunto, o preparo anterior dos alunos, a organização do material adequado, a necessidade de atender às diferenças individuais e a contribuição que o processo didático poderia oferecer à aquisição de conhecimentos e de qualidades sociais desejáveis. Em sua organização, três etapas seriam indispensáveis: preparação, execução e verificação. Com relação ao esquema de trabalho, a figura abaixo reproduz o que está posto no manual.

Figura 8 - Esquema ou plano de trabalho em Noções de Prática de Ensino (1951)



Fonte: SANTOS, 1951, p. 71.

O Capítulo IV denominado *As matérias de ensino* possui dez itens: 1. A Leitura; 2. A Escrita; 3. A Linguagem; 4. A Aritmética; 5. A Geometria; 6. A Geografia; 7. A História; 8. As Ciências Naturais; 9. O Desenho; e 10. Trabalhos Manuais. Os itens são correspondentes às matérias do ensino primário, discutindo-se a importância, os objetivos de seu ensino, os métodos concernentes a elas, a seleção do método, a técnica, a motivação, o material e a prática de ensino. Para todos esses itens o autor salientava que os métodos adotados não deveriam servir como receitas, mas deveriam ser flexíveis, tendo em vista os possíveis imprevistos surgidos na prática diária. Além disso, estimular a atividade espontânea e criadora da criança deveria estar no centro dos métodos descritos para cada matéria, visando a atender aos interesses dela.

No tópico da prática de ensino referente a cada matéria o autor utilizou, na íntegra, as prescrições dos programas de ensino da escola primária para direcionar o futuro mestre quanto à prática a ser desenvolvida, referenciando o exposto como sugestões. Os programas utilizados foram os de São Paulo, do Distrito Federal e de Minas Gerais, recurso utilizado por ele para garantir a circulação e a adoção de seu manual em grandes centros urbanos.

Por toda extensão do capítulo Miranda Santos (1951) citou como referência, principalmente, Miguel Aguayo, tanto o parafraseando como transcrevendo trechos de seus livros. A recorrência de citações ou referências deste autor nos outros capítulos também é evidente e merece ser salientada, mas no Capítulo IV ele apareceu constantemente no discurso do manual pedagógico, embasando os apontamentos feitos pelo autor no que se refere à adoção das metodologias específicas apontadas para cada matéria.

O Capítulo V intitulado *A realização do ensino* dividiu-se em dois itens: o trabalho do professor e o trabalho dos alunos. Quanto ao trabalho do professor, o manual começou com sua ação didática explicitando que “sendo a aprendizagem um processo consciente, dinâmico e auto-ativo, cabe ao professor a missão de dirigi-la com método, prudência e habilidade” (SANTOS, 1951, p. 290). Daí inferiu seis condições básicas necessárias à eficiência da ação didática: saber o que ensina; conhecer a quem ensina; adaptar o ensino aos alunos; motivar o ensino, ensinar o aluno a trabalhar; e manter atitude favorável ao ensino. No tópico recursos didáticos do professor, o autor esclareceu:

A primeira condição da *prática de ensino* é ser *metódica*, isto é, ser realizada através de processos racionais, que conduzam o aluno, de maneira natural, eficiente e progressiva aos fins da educação. Se o *método* representa o conjunto de princípios que orienta a marcha da aprendizagem, os *processos* constituem os meios especiais empregados na aplicação dos métodos. Distinguem-se os *processos* dos *modos de ensino* que são as diversas maneiras de instruir os alunos, individual ou coletivamente. Não se confundem também os *processos* com as *formas de ensino* que são as diversas maneiras de dar lição, expondo os assuntos ou interrogando os alunos. (SANTOS, 1951, p. 292)

Observa-se a preocupação do autor com a formação desse professor, no sentido de estar bem preparado, a partir dos métodos modernos de ensino, prerrogativa essencial para o magistério primário.

Foram quatro os modos de ensino que o manual descreveu: individual, simultâneo, mútuo e misto, explicitando que “em nossa opinião, o modo mais aconselhável é o simultâneo seguido do modo individual para os alunos mais fracos.” (SANTOS, 1951, p. 294) Sendo as formas de ensino possíveis a expositiva e a interrogativa, o autor afirmou que:

Os adeptos da escola nova condenam, geralmente, a forma interrogativa, considerando-a como meio artificial de estimular a atividade mental da criança. Na opinião desses educadores, as perguntas devem ser formuladas pela criança e não pelo mestre. As perguntas do mestre prejudicariam a expansão livre e espontânea da atividade criadora dos alunos. [...] Segundo Aguayo, a didática renovada não se opõe a que o professor faça perguntas, mas deseja que elas sejam poucas e oportunas, afim de deixar aos alunos, quanto possível, a iniciativa no trabalho. (SANTOS, 1951, p. 296)

Nesse sentido, as perguntas do professor deveriam possuir, portanto, os seguintes requisitos: clareza, encadeamento, oportunidade, acessibilidade, inteligência, correção e boa sintaxe. Sendo que da combinação das duas formas de ensino resultaria a conversação ou método de discussão. No concernente à realização da aula, que foi definida como um conjunto orgânico de lições, formando uma unidade de trabalho, o autor estabeleceu oito caracteres do que deveria ser uma aula: 1) ativa; 2) viva; 3) metódica; 4) progressiva; 5) ritmada; 6) variada; 7) econômica; 8) interessante e alegre.

Com relação ao trabalho dos alunos, segundo item do capítulo V, o manual salientou que as atividades educativas deveriam acontecer num ambiente simples e de liberdade disciplinada, sob a forma de trabalho ordenado e construtivo por meio de exercícios, jogos, trabalhos manuais, estudos dirigidos, aproveitando então a força

dinâmica que converteria a criança em educadora de si mesma (SANTOS, 1951). Observa-se mais uma vez as indicações de apropriação do ideário escolanovista nas prescrições do manual, quando Santos (1951) estabelece os caracteres de uma aula e as formas de trabalho descritas acima, embora, como no trecho citado, procure dele diferenciá-lo.

As tarefas escolares, por sua vez, deveriam ser feitas pelos alunos com a direção dos professores, sendo que as atividades coletivas seriam mais recomendadas, pois se constituiriam como mais interessantes se preparadas e executadas por grupos homogêneos de alunos. Ainda sobre o trabalho dos alunos, o manual salientou a importância do estudo dirigido para a aprendizagem, pois afirmava que as crianças geralmente não sabem estudar e, portanto, o estudo dirigido seria auxiliar, porque era definido como plano ou técnica para guiar e estimular o aluno nos métodos de estudo e pensamento reflexivo, com o objetivo de ensiná-lo a aprender por si mesmo.

Diante dos itens apresentados, o manual expôs uma ficha de crítica e de orientação didática das aulas que seriam ministradas pelos alunos-mestres:

Figura 9 – Ficha de crítica e de orientação didática - Noções de Prática de Ensino (1951)

308 THEOBALDO MIRANDA SANTOS

PRÁTICA DE ENSINO

FICHA DE CRÍTICA E DE ORIENTAÇÃO DIDÁTICA (47)

Aluno Curso Série
 Matéria Assunto Data

a) Plano de aula

1 — Precisão do objetivo
 2 — Unidade orgânica do plano
 3 — Relação com o programa
 4 — Adaptação ao nível mental da classe
 5 — Adequação do material didático
 6 — Adequação dos exercícios e experiências

b) Técnica didática

1 — Motivação
 2 — Orientação metodológica
 3 — Articulação com a experiência da classe
 4 — Aproveitamento do tempo
 5 — Conhecimento da matéria

c) Atitude do aluno-mestre

1 — Naturalidade
 2 — Entusiasmo
 3 — Habilidade
 4 — Clareza de exposição
 5 — Adequação da voz

d) Reação da classe

1 — Interesse e atenção
 2 — Participação ativa
 3 — Disciplina
 4 — Aproveitamento

OBSERVAÇÃO — As letras A, B, C, D, colocadas
 diante de cada tópico, significarão, respectivamente, *insuficiente, suficiente, bom, excelente*.

(47) Modelo de ficha destinada à crítica das aulas realizadas pelos alunos-mestres.

Fonte: SANTOS, 1951, p. 308

No sexto e último capítulo, intitulado *Verificação do Ensino*, foram tratados dois itens: processos de verificação do ensino e organização das provas objetivas. Miranda Santos (1951) criticava o uso das provas tradicionais sob a alegação de que elas eram sistemas de interrogatórios ou exercícios escolhidos ao acaso, que não permitiam verificar o mérito relativo ou o progresso realizado. Em substituição a esse tipo de verificação do ensino estariam os testes e as provas objetivas, defendendo que a verificação deveria consistir em “provas simples, rápidas, objetivas e padronizadas, por meio das quais se apreciam um caráter físico, mental ou o grau de aproveitamento escolar de um indivíduo.” (SANTOS, 1951, p. 311) Dessa forma, seriam dezoito as qualidades essenciais dos testes: 1) ser interessante; 2) ser objetivo em sua aplicação; 3) possuir instruções inequívocas; 4) ser objetivo na apreciação; 5) excluir a intervenção do acaso; 6) poder ser graduado ;7) ser aferido sobre um grande número de sujeitos; 8) apresentar uma forte dispersão ou variar muito de uma idade para outra; 9) ser rápido; 10) ser unívoco; 11) ser passível de repetição; 12) ser inédito; 13) ser independente dos conhecimentos adquiridos na escola; 14) ser constante; 15) aplicável a todas as idades; 16) poder ser substituído por testes equivalentes; 17) dispensar aparelhos tanto quanto possível; e 18) só deve medir uma única variável.

Com relação à preparação dos testes e provas objetivas o manual orientava que os alunos-mestres atendessem às seguintes normas práticas: formular um grande número de perguntas que abrangessem os pontos fundamentais da matéria e possibilitassem averiguar se haveria conhecimento da maior parte do programa; para selecionar os pontos fundamentais seria necessário consultar todos os manuais ou compêndios adotados, inclusive a opinião de especialistas no assunto; assegurar ao aluno a possibilidade de revelar tudo quanto sabe da matéria; as perguntas deveriam ser preparadas de forma que não existissem dúvidas sobre sua significação; as perguntas deveriam ser graduadas segundo as dificuldades crescentes do assunto, de fáceis a difíceis; número proporcional de questões entre as fáceis, médias e difíceis, sendo as primeiras perguntas mais fáceis para que o examinado prosseguisse o trabalho animado; as perguntas não deveriam ser relacionadas, de modo a servirem de base às outras; e os exames desse tipo poderiam ser constituídos de 75 a 100 questões, já que a resposta somente exigiria um simples sinal ou a escrita de poucas palavras.

Algumas nuances teóricas podem ser identificadas no *Noções de Prática de Ensino*. A primeira delas deve ser salientada com ênfase, já que foi reiteradamente

afirmada ao longo de toda a extensão do manual, perpassando os diversos assuntos que já descrevemos aqui: a importância de favorecer a atividade criadora e espontânea do aluno por meio de atividades e direcionamentos que garantissem o atendimento aos interesses do mesmo. O manual pedagógico e seus conteúdos giravam em torno deste preceito e é por isto que a motivação da aprendizagem aparece com frequência nos diferentes capítulos.

Outro ponto de relevância é a posição do manual pedagógico frente aos métodos e processos de ensino. Havia uma clara apologia para que existissem liberdade e flexibilidade no trabalho pedagógico e nas ações diárias do professor frente às prescrições metodológicas, porém o tom que o manual dava era o imperativo, quando prescrevia atitudes a serem tomadas, atividades e provas. A todo o momento falava-se em orientação metodológica ou indicações práticas, mas diante do direcionamento do texto fica evidente que essas orientações ou indicações, implicitamente, se desdobravam em normas metodológicas e práticas, isto é, nos modos de uso do método descritos passo a passo, que não permitiriam, se levados a cabo, tal flexibilidade e liberdade para a prática do professor. As prescrições metodológicas e práticas foram descritas minuciosamente pelo autor, inclusive nas variações que a prática poderia sofrer tanto em decorrência da atuação do professor quanto em decorrência da atitude do aluno.

Cabe salientar que Santos (1951) não descartava práticas já instituídas e na maioria das vezes adotava a conciliação entre as prescrições e ideias tidas como novas aliadas à segurança que algumas técnicas ou indicações práticas apresentavam. Para exemplificar podem-se citar as explanações que ele faz, justificando a adoção dos modos de ensino ou então o indicativo de diferentes autores e teorias para compor um quadro sintético das teorias de embasamento do método.

Ao final de cada capítulo havia um item denominado *Trabalhos Práticos* que se desdobrava em: a) notas para estudo; b) trechos para interpretação; c) tópicos para discussão; d) leituras complementares.

Em *notas para estudo*, Miranda Santos (1951), transcreveu trechos que deveriam ser estudados por seus leitores, citando nove autores diferentes. Ao final de cada texto ele referenciava o autor, mas não a obra. No capítulo um transcreveu trechos de Aguayo e Farias Vasconcelos; no capítulo dois de José Maria Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira, e Emile Planchard; no capítulo três de Antônio D'Ávila e A. e D. Binning; no capítulo quatro referenciou trechos de Frederico Doreste e novamente de José Maria

Gaspar e Orbelino Geraldês Ferreira; no capítulo cinco transcreveu trechos de Lourenço Filho e novamente de Antônio D'Ávila; e no capítulo seis de Emile Planchard e Everardo Backheuser.

Em *trechos para interpretação* o autor também transcreveu excertos de obras que deveriam ser interpretados pelos leitores, citando dezessete autores diferentes. Não havia nenhum direcionamento para a interpretação dos excertos citados. Para o capítulo um, os trechos para interpretação eram dos seguintes autores: Morrison, Burton, Dewey e Gonçalves Viana; no capítulo dois aparecem Delikat, Binet e Simon, Gonçalves Viana e Juan Mantovani; no capítulo três os excertos referiam-se a obras de Bossing, Walter Monroe e Aguayo; no capítulo quatro os autores foram Dewey, Horne e Penteado Júnior; no capítulo cinco os trechos foram de Charmot, Claparède e Dewey; no capítulo seis os trechos para interpretação inseriram de Barnés, Max Mc Conn e Bonnardel.

No penúltimo tópico do item *Trabalhos Práticos* – tópicos para discussão – revela-se a intenção de Miranda Santos (1951) de rememorar através dos tópicos indicados o que foi exposto ao longo do capítulo.

Quanto aos autores utilizados pelo manual pedagógico, tanto nas indicações para leituras complementares como em forma de citação no corpo do texto, sobressaiu o nome e as obras de Miguel Aguayo, que foi referenciado ao longo das 330 páginas e em todos os capítulos, justificando desde a exposição da teoria e a adoção dos métodos até possíveis práticas. Em *leituras complementares*, Miranda Santos (1951) indicou 33 autores diferentes para seus leitores. Aguayo foi referenciado seis vezes com as obras *Pedagogia Científica* (1936), *Didática da Escola Nova*, e com *Guia Didáctica de la Escuela Nueva* (1938), publicada com Cañizares; Theobaldo Miranda Santos referenciou-se também seis vezes com as obras *A Escola Primária* (1943), *O Jardim de Infância* (1944) e *Noções de Filosofia da Educação* (1947). Em seguida vinham Antônio D'Ávila, com quatro alusões do manual pedagógico *Práticas Escolares* (1942), Everaldo Backheuser e Monroe e Streitz com três referências cada, o primeiro com o livro *Manual de Pedagogia Moderna* (1942), e os outros dois com *Directing Learning in the Elementary School* (1932).

Autores como Claparède e Lourenço Filho foram citados como leitura complementar, sendo que, para além das exposições sobre as técnicas de ensino, que dispôs sobre os diferentes métodos modernos de educação, não foram citados. Já John Dewey, William Kilpatrick e Ovídeo Decroly só foram referenciados quanto às técnicas

de ensino e não ganharam expressividade no embasamento teórico e direcionamento prático, como Miguel Aguayo, ao longo das prescrições do manual pedagógico *Noções de Prática de Ensino*.

As práticas endereçadas aos alunos-mestres pelo manual pedagógico englobaram desde a atitude do professor em sala de aula até a verificação do ensino, envolvendo tanto o trabalho do professor, que deveria garantir a motivação do aluno em construir seu próprio conhecimento, quanto o processo de aprendizagem do aluno. Grande parte do livro foi destinada a dar exemplos de planejamento e boas práticas pedagógicas e a sugerir atividades e exercícios apresentados em forma de esquemas ou com o uso de tópicos, enumerando passo a passo as atitudes frente ao método de ensino, ao planejamento e às práticas desse, bem como a passagem de um conteúdo para outro. Os ditames práticos estavam presentes, em sua grande parte, nos capítulos três e quatro que tratam, respectivamente, dos planos de ensino e das matérias de ensino, sendo os dois capítulos compostos por 234 páginas, correspondendo a quase 71% das páginas do manual pedagógico. Nesse montante de páginas mesclaram-se direcionamentos teóricos e metodológicos com as normas práticas. Sobre os planos de aula, o autor utilizou exemplos de planos que foram aplicados em cursos normais por diferentes professores e de diferentes regiões do país.

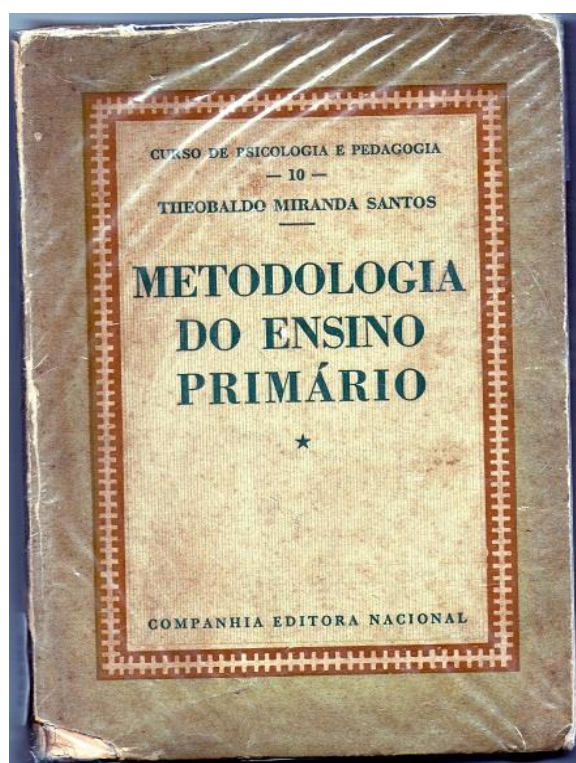
Deve-se considerar que, apesar das prescrições práticas estarem concentradas nos dois capítulos citados acima, elas aparecem também nos outros capítulos. A distribuição entre as discussões teóricas, as disposições metodológicas e as prescrições práticas não estavam totalmente definidas. Miranda Santos (1951) as intercalava de acordo com a necessidade de exemplificar a teoria e o método com as prescrições práticas, ou de a partir dessas tecer explicações que embasassem o plano prático do trabalho do professor.

Os princípios da Escola Nova, tal como apresentados no capítulo anterior e evidenciando uma de suas interpretações, aparecem ressaltados em todo o manual pedagógico, mas especialmente em alguns momentos: no planejamento, quando o autor prescreve a adoção dos centros de interesse, dos projetos e das unidades didáticas; da adequação do conteúdo à maturidade da criança, dispondo os conteúdos dos mais simples aos mais complexos para que elas não percam o interesse; da consideração das diferenças individuais no processo de aprendizagem; na visão global do aluno, desde o âmbito biológico de desenvolvimento até o âmbito social; na preocupação da formação

de um professor bem preparado. Ainda assim, é salutar a tentativa de ajustar as práticas já instituídas com as ideias novas, quando Santos (1951) propõe a adaptação da aprendizagem aos meios nos quais os alunos e os professores estariam inseridos ou quando prescreveu os modos de ensino aconselhando o modo simultâneo, mas salientando que o modo individual também poderia contribuir para a aprendizagem.

3.1.2. *Metodologia do Ensino Primário* – Theobaldo Miranda Santos (3ª edição, 1952)

Figura 10 - Capa do manual pedagógico *Metodologia do Ensino Primário* de Theobaldo Miranda Santos - 3ª edição, 1952



Fonte: SANTOS, 1952.

O manual pedagógico *Metodologia do Ensino Primário* de Theobaldo Miranda Santos também fez parte da Coleção Curso de Psicologia e Pedagogia da Companhia Editora Nacional e teve dez edições até 1964. A edição que utilizaremos aqui é a terceira, que corresponde ao ano de 1952 e ao décimo volume. O livro tem as mesmas dimensões do outro manual analisado, também declarando na folha de rosto a destinação aos cursos normais dos Institutos de Educação e das Escolas Normais e delineamento de acordo com os programas de ensino, acrescentando uma breve descrição do autor: “Professor catedrático do Instituto de Educação, da Faculdade de

Filosofia de Santa Úrsula e da Universidade Católica do Rio de Janeiro”. O autor dedicou o manual pedagógico a Orlando Leal Carneiro.

Este manual didático foi prefaciado pelo próprio autor, sua extensão não passa de uma página que, a exemplo do *Noções de Prática de Ensino*, indica os objetivos e as pretensões do documento, declarando a tentativa de resumir e sistematizar os ensinamentos metodológicos de autores brasileiros e estrangeiros, ainda pontuando que:

Com a publicação dêste livro, procuramos, não só atender às exigências da lei orgânica do ensino normal que fêz da Metodologia o Ensino Primário uma das matérias básicas das nossas Escolas Normais, como também completar a série de compêndios sôbre psicologia e pedagogia que estamos escrevendo para os candidatos ao magistério primário e secundário em nosso país. (SANTOS, 1952, p. 13)

O livro foi dividido em duas partes ao longo de suas 246 páginas: a primeira parte, denominada Metodologia Geral e a segunda parte, denominada Metodologia Especial. Ambas possuem dez itens, divididos em tópicos, como mostra o quadro 3. Ao final de cada item das duas partes, há três tópicos comuns a todos eles, a saber: Exercícios, Notas e Bibliografia. No tópico de exercícios figuram questões que remetem ao conteúdo exposto no item, relembrando o que foi discutido; em notas o autor dispõe alguns excertos de outros autores, mas não indica qualquer orientação para interpretação ou uso; e no item bibliografia estão dispostas as referências utilizadas ao longo do item.

Quadro 3 - Relação de partes, itens e tópicos - Metodologia do Ensino Primário (SANTOS, 1952)

	ITENS	TÓPICOS
PRIMEIRA PARTE – METODOLOGIA GERAL	MÉTODO	I) Caracteres Gerais; II) O método e a ciência; III) O método e a cultura.
	MÉTODOS PEDAGÓGICOS	I) Caracteres Gerais; II) Métodos de ensino e de educação; III) O método e o educador
	EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS	I) Os métodos na Antiguidade; II) Os métodos na Idade Média; III) Os métodos na Idade Moderna.
	CLASSIFICAÇÃO DOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS	I) As classificações modernas; II) Classificação Geral dos Métodos.
	PROCESSOS DIDÁTICOS	I) Caracteres gerais; II) Processos indutivos e dedutivos.
	FORMAS DIDÁTICAS	I) Caracteres gerais; II) A exposição e a interrogação.
	MODOS DIDÁTICOS	I) Caracteres gerais; II) Espécies de modos didáticos.
	MATERIAL DIDÁTICO	I) Caracteres gerais; II) Tipos de material didático.

	A LIÇÃO	I) Caracteres gerais; II) Preparação das lições.
	MÉTODOS ATIVOS E ESCOLAS NOVAS	I) Caracteres gerais; II) Métodos ativos; III) Escolas Novas.
SEGUNDA PARTE – METODOLOGIA ESPECIAL	METODOLOGIA DA LEITURA	I) Caracteres gerais – história do ensino da leitura, valor do ensino da leitura, objetivos do ensino da leitura e análise dos objetivos; II) Técnica de ensino – método de ensino da leitura, seleção do método, motivação do ensino da leitura, material de ensino da leitura e o livro de leitura.
	METODOLOGIA DA ESCRITA	I) Caracteres gerais – história do ensino da escrita, valor do ensino da escrita, objetivos do ensino da escrita e análise dos objetivos. II) Técnica de ensino – processos de ensino da escrita, motivação do ensino da escrita, material de ensino da escrita e problemas do ensino da escrita.
	METODOLOGIA DA LINGUEM ORAL	b) Caracteres gerais – história do ensino da linguagem, valor do ensino da linguagem, objetivos do ensino da linguagem e análise dos objetivos. c) Técnica de ensino – processos de ensino da linguagem, o ensino da gramática, o ensino da literatura e o ensino da composição.
	METODOLOGIA DA ARITMÉTICA	b) Caracteres gerais – história do ensino da aritmética, valor do ensino da aritmética, objetivos do ensino da aritmética e análise dos objetivos. c) Técnica de ensino – processos de ensino da aritmética, prática de ensino da aritmética, motivação do ensino da aritmética, material de ensino da aritmética.
	METODOLOGIA DA GEOMETRIA	I) Caracteres gerais – história do ensino da geometria, valor do ensino da geometria, objetivos do ensino da geometria. II) Técnica de ensino – processos de ensino da geometria e motivação do ensino da geometria.
	METODOLOGIA DA GEOGRAFIA	I) Caracteres gerais – história do ensino da geografia, objetivos do ensino da geografia, valor do ensino da geografia e seleção da matéria. II) Técnica de ensino – processos de ensino da geografia, motivação do ensino da

		geografia e material de ensino da geografia.
	METODOLOGIA DA HISTÓRIA	I) Caracteres gerais – história do ensino da história, objetivos do ensino da história, valor do ensino da história e seleção e ordenação da matéria. II) Técnica de ensino – processos de ensino da história, motivação do ensino da história e material de ensino da história.
	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS NATURAIS	I) Caracteres gerais – história do ensino das ciências naturais, objetivos do ensino das ciências naturais, valor do ensino das ciências naturais. II) Técnica de ensino – processos de ensino das ciências naturais, motivação do ensino das ciências naturais, material de ensino das ciências naturais.
	METODOLOGIA DOS TRABALHOS MANUAIS	I) Caracteres gerais – história do ensino dos trabalhos manuais, teorias sobre o ensino dos trabalhos manuais, objetivos do ensino dos trabalhos manuais, valor do ensino dos trabalhos manuais. II) Técnica de ensino – processos de ensino dos trabalhos manuais, motivação do ensino dos trabalhos manuais, material de ensino dos trabalhos manuais.
	METODOLOGIA DO DESENHO	I) Caracteres gerais – história do ensino do desenho, objetivos do ensino do desenho e valor do ensino do desenho. II) Técnica de ensino – processos de ensino, motivação do ensino do desenho, material de ensino do desenho.

Fonte: SANTOS, 1952.

Devemos salientar que este livro possui algumas imagens de autores que aparecem no livro como bibliografia ou que são citados, como Maria Montessori, Ovide Decroly, Kilpatrick, Francis Bacon, John Dewey, entre outros; bem como há fotos de momentos em sala de aula. São quatro fotos ao todo, a primeira retrata os alunos em atividade numa cooperativa escolar; a segunda retrata os alunos em atividade numa biblioteca escolar; a terceira retrata o professor e os alunos numa aula prática de história natural; e a quarta retrata um armário de ferramentas para a matéria de Trabalhos Manuais. Estas fotos parecem destinadas a registrar alunos em atividade ou em ambientes destinados à realização delas, e podem ser consideradas indícios de que o ensino baseado na atividade do aluno era um preceito pedagógico aceito pelo autor.

Na primeira parte do manual pedagógico *Metodologia do Ensino Primário*, denominada *Metodologia Geral*, Miranda Santos (1952) fez explanações teóricas e metodológicas tanto concernentes às diversas metodologias gerais surgidas ao longo do tempo, bem como às metodologias pedagógicas específicas, definindo alguns conceitos que julgava relevantes ao professor primário. O método seria um caminho para se chegar a um fim, levando em conta a natureza do objeto e os fins a serem alcançados, isto é, “sob o ponto de vista científico, porém, o método representa o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar para a investigação e a demonstração da verdade.” (SANTOS, 1952, p. 15)

Os escritos tinham um tom imperativo, e não de flexibilidade e liberdade como apregoava o autor, e os ditames do método foram enumerados seguindo a ordem de progressão dos passos a serem seguidos ou foram listados segundo a escala de importância do que estava sendo exposto. Dos objetivos do trabalho científico, para o autor, emergiriam três espécies de método científico: métodos inventivos, métodos sistemáticos e os métodos didáticos. Os métodos didáticos teriam como objetivo principal expor ou ensinar as verdades já descobertas e sistematizadas, sendo que a metodologia pedagógica estudaria as regras advindas dos métodos didáticos.

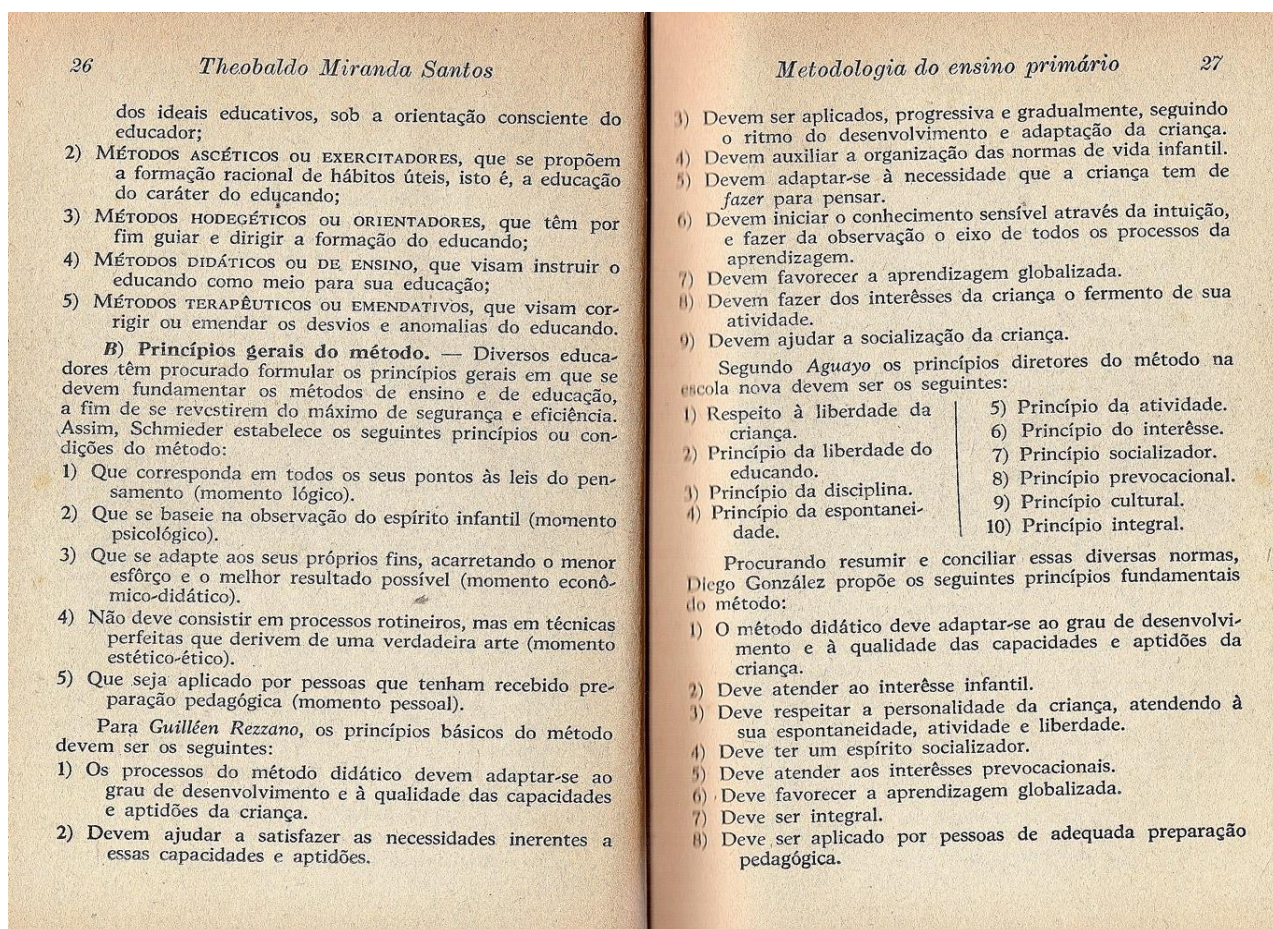
Para Santos (1952) “o método é para a inteligência o que a alavanca é para o músculo: multiplica-lhe extraordinariamente a força.” (SANTOS, 1952, p. 17) Declarando embasamento em Descartes, Miranda Santos (1952) pontuou 4 condições gerais às quais se deveriam subordinar qualquer investigação científica: não aceitar nada como verdadeiro, a menos que se apresentassem evidências; dividir as dificuldades em tantas parcelas quanto possíveis, constituindo a análise; conduzir os pensamentos por

ordem, começando pelo mais simples até os mais compostos, constituindo a síntese; e fazer recenseamentos para que nada ficasse omitido, sendo condição e garantia da análise e da síntese. Para que o método fosse garantido, o autor defendia o emprego da técnica e a definia como a racionalização do planejamento das formas de trabalho.

Referindo-se aos métodos pedagógicos o autor assinalava:

Mas, como ser humano, sobre o qual atua o método pedagógico, não é um corpo inerte e sem vida, mas um ser vivo, ativo e criador, a finalidade desse método não é propriamente a transmissão de conhecimentos e de hábitos ao educando, mas fazer com que este adquira esses conhecimentos e esses hábitos pelo exercício de sua própria atividades espiritual. [...] *A função do método deve consistir, portanto, em provocar, estimular e dirigir a manifestação dessa atividade*" (SANTOS, 1952, p. 24 – grifo nosso)

Figura 11 - Princípios Gerais do Método - Metodologia do Ensino Primário (SANTOS, 1952)



Fonte: SANTOS, 1952, p. 26-27.

Novamente a ênfase da necessidade de estimular o aluno a construir o conhecimento, por meio de seu próprio trabalho, sendo orientado pelo professor.

O autor ainda enfatizou que o método e a aprendizagem não deveriam ser como uma série de fórmulas rígidas e mecânicas, mas um conjunto de princípios flexíveis, podendo ajustar-se à atividade livre e espontânea da criança e ao trabalho criador do mestre. Como princípios metodológicos gerais, o autor estabeleceu cinco princípios de condições, nove princípios básicos, dez princípios diretores e oito fundamentais (todos relativos ao método). Dessa forma, o método deveria ajustar-se não somente à natureza do educando, mas também às características e à personalidade do educador. A figura acima esclarece quais são.

No item seguinte, intitulado *evolução dos métodos pedagógicos*, fez-se um apanhado dos métodos desde a Antiguidade até os métodos pedagógicos contemporâneos. No tocante aos últimos, o autor deu ênfase ao que ele chamou de movimento funcionalista norte-americano, com autores como William James, John Dewey, Kilpatrick e Claparède, e ao movimento neo-herbartiano, com autores como Bagley, Morrison, Finney e Parker.

Quanto à classificação dos métodos pedagógicos, outro item da primeira parte, o autor ressaltou as classificações construídas por Thorndyke, Pinkevich, Aguayo³⁶, González, e Ruiz e Tirado. Diante do exposto, Miranda Santos (1952) classificou os métodos em gerais, esses constituíam os processos lógicos empregados por todos os métodos, então analíticos ou sintéticos, indutivos ou dedutivos, dogmáticos ou heurísticos; e métodos especiais que eram aqueles especificamente pedagógicos, girando em torno de dois problemas fundamentais: 1) o problema da natureza psicológica da aprendizagem; 2) o problema das diferenças individuais. Seria considerando essas duas questões que o método deveria ser construído.

No item denominado *processos didáticos* o autor os definiu como recursos práticos utilizados na aplicação dos métodos e exemplificou: “o professor que, numa lição de gramática, parte de exemplos para atingir a regra, segue um método. Se mandar, em seguida, o aluno fazer um exercício de aplicação, para verificar se a regra foi compreendida, recorre a um processo” (SANTOS, 1952, p. 49). Os processos didáticos seriam classificados então quanto à extensão, à apresentação, à função, à

³⁶ Nesta parte do manual Miranda Santos (1952) define Miguel Aguayo como *grande educador cubano*.

finalidade e quanto ao método (se dedutivo ou indutivo), interessando ao autor dar ênfase e descrever os processos de ensino classificados de acordo com o método. Para os processos indutivos os principais caracteres a serem considerados eram a análise, a intuição, a observação e a exemplificação. Para os processos dedutivos os principais caracteres seriam a síntese, a sinopse, o diagrama, o esquema, a demonstração e a repetição. Santos (1952) prescreve, então, duas formas de aplicação do método, ambas envolvendo o trabalho, a experiência do próprio aluno.

Ainda na primeira parte, o autor definiu o que seriam *formas didáticas*, enfatizando que seriam a maneira pela qual o professor apresentaria a matéria aos alunos, sendo que elas adaptariam o professor ao contexto metodológico, então “o método seria, assim, o caminho que se deve seguir para ensinar a verdade; o processo, o veículo utilizado para percorrer êsse caminho; a forma, a maneira de conduzir êsse veículo” (SANTOS, 1952, p. 55). Assim, as formas didáticas dividir-se-iam em duas fundamentais: a expositiva e a interrogativa. A primeira era caracterizada pela exposição oral, que segundo Miranda Santos (1952) apresentaria muitos inconvenientes para a prática do professor. A segunda forma didática seria a forma interrogativa (catequística ou socrática), na qual, por meio de perguntas, o professor estimularia o aluno a investigar e descobrir conhecimentos novos ou explicar conhecimentos já adquiridos. Para o autor nenhuma das duas formas descritas seriam adequadas, mas a combinação delas, que resultaria na forma da conversação ou discussão, atenderia às necessidades do ensino primário, então:

Essas formas de ensino servem-se de perguntas, observações, comentários, esclarecimentos, objeções, etc., feitos pelos alunos, sob a direção atenta, mas discreta, do professor. Sendo um dos processos de intercâmbio mais usados na vida real, a conversação deve ser utilizada, em larga escala, pela escola. (SANTOS, 1952, p. 60-61)

Quanto aos *modos didáticos*, outro item da primeira parte, o autor os definia como a maneira de organizar a classe para a realização do trabalho escolar. Os alunos deveriam ser organizados em classes homogêneas, isto é, quanto à maturidade, ao nível de inteligência e capacidade de trabalho, que seriam determinados pelo aproveitamento escolar e pela observação do professor. Assim como para as formas didáticas, os modos didáticos também deveriam resultar da combinação entre eles: “o modo misto resulta da combinação dos três modos. O modo simultâneo constitui sua base; o modo mútuo e o

modo individual devem participar do mesmo com uma parcela mínima.” (SANTOS, 1952, p. 66).

No item denominado *material didático* o autor enfatizou a importância do material didático para a prática educativa, definindo-o como todos os objetos que auxiliariam o professor a exercer sua função educativa, podendo ser construídos racionalmente ou oferecidos pelo meio natural. “Todavia é preciso não esquecer que o material didático, quer seja da natureza, quer seja da fábrica, nada vale sem o espírito do mestre para vivificá-lo e fazê-lo frutificar.” (SANTOS, 1952, p. 69-70)

No item intitulado *a lição*, Miranda Santos (1952, p. 74) afirmava que esta seria um “conjunto de atividades realizadas pelos alunos, sob a orientação do mestre, afirmando a participação ativa do aluno no trabalho escolar é um dos princípios básicos da nova didática”. A lição, portanto, poderia servir para a aquisição de conhecimentos, por meio da observação direta ou de informes orais e escritos; para a aquisição de hábitos e habilidades; para a apreciação de valores e para a resolução de problemas. Elas seriam preparadas por meio do planejamento das aulas, que abordaria o plano de lições, definido pelo autor como o conjunto de diretrizes simples e flexíveis, deixando margem para possíveis adaptações, tendo em vista os imprevistos e os aspectos mutáveis do trabalho escolar.

O plano de aula seria *o quê e como* da aprendizagem, respectivamente, representando a preparação científica e a preparação pedagógica dela. Os caracteres essenciais do plano de aula foram enumerados pelo autor: 1) objetivos da aula, levando em consideração a assimilação de novos conhecimentos, a aquisição de hábitos ou de habilidades e a formação de atitudes ou de ideais; 2) seleção da matéria da aula; 3) motivação da aula; 4) técnica didática da aula; 5) desenvolvimento da aula, considerando o seguinte movimento: introdução ou recapitulação da aula anterior, apresentação da matéria nova, sumário ou resumo da aula realizada, e tarefa.

Como último item da primeira parte o autor discutiu os *métodos ativos e escolas novas*. Para Miranda Santos (1952), a educação renovada, na influência das tendências pedagógicas do século XX, procurou organizar psicologicamente a escola, ajustando-a à atividade interessada da criança. Segundo ele dois grupos representaram essas tendências: os métodos ativos e as escolas novas.

Distinguindo os métodos ativos das escolas novas, diz Luzuriaga que os primeiros possuem um caráter mais escolar, instrutivo e intelectual, ao passo que as segundas têm um

sentido mais vitalizante, global e educativo. As escolas novas “se dirigem à conduta e à vida total da criança, a tôdas as suas manifestações orgânicas, psíquicas e espirituais, acentuando, sobretudo, a vida física, ativa, impulsiva e o caráter pessoal, a iniciativa e a originalidade dos seus alunos”. Apesar disso, certos autores reúnem os métodos ativos e as escolas novas numa única corrente de renovação educacional. (SANTOS, 1952, p. 83)

Essa distinção permite ao autor não se filiar às vertentes renovadoras que os educadores católicos combateram nos anos de 1930, como é o seu caso, e, ao mesmo tempo, aderir à renovação por meio dos métodos de ensino. Diante disto, Santos (1952) listou e fez considerações de alguns métodos ativos que considerava relevantes: o Método Montessori, o Plano Dalton, o Método de Projetos, o Método Decroly, o Método Cousinet, o Plano Jena e o Sistema de Winnetka.

Após essa explanação o manual introduziu o tópico *orientação metodológica do professor primário*, no qual formulou seis princípios gerais para orientar o professor primário diante do problema metodológico. O primeiro salientava que os métodos basear-se-iam numa concepção filosófica, mas poder-se-ia utilizar um método sem, necessariamente, se subordinar aos seus princípios metafísicos; o segundo princípio afirmava que os métodos seriam elaborados em certas condições de tempo e lugar além da influência pessoal de seus criadores que imprimiam um estilo próprio de educar; o terceiro orientava a adaptação dos métodos às realidades étnicas e culturais de cada meio, para que não caíssem num mimetismo negativo e estéril; o quarto princípio salientava que um método não poderia representar jamais um conjunto de fórmulas rígidas e mecânicas, não podendo o educador aplicar receitas metodológicas, portanto o método deveria representar um sistema plástico e flexível; o quinto apontava que nenhum método pedagógico realizaria o ideal de uma técnica educativa perfeita; e o sexto princípio colocava que qualquer orientação metodológica só seria aceitável se favorecesse o desenvolvimento físico e mental da criança, promovendo integração social e contribuindo para a formação de sua personalidade.

O autor listou também as escolas novas, afirmando que elas eram reflexo de um movimento pedagógico, revolucionário e romântico. Foram listadas as escolas novas: inglesas, alemãs, austríacas, francesas, belgas, suíças, italianas, russas e norte-americanas. As contribuições delas eram cinco: princípio da vitalidade, atendendo às manifestações vitais da infância e às exigências do seu desenvolvimento; princípio da atividade, baseando-se na atividade criadora do educando e estimulando o espírito de

iniciativa, a capacidade de autodireção e o dinamismo construtivo; princípio da liberdade, atendendo à liberdade de ação e de iniciativa, bem como à de opção e capacidade de auto-determinação; princípio da individualidade, no sentido de atender às diferenças de cada aluno e aos tipos psicológicos dos educandos; e princípio da sociabilidade, com o objetivo de satisfazer tendências sociais.

A segunda parte do manual pedagógico *Metodologia do Ensino Primário* tratou da metodologia especial, isto é, das metodologias específicas concernentes às disciplinas constantes do currículo do ensino primário. Nesta parte o manual assemelhou-se muito ao prescrito para o *Noções de Prática de Ensino*, enfatizado anteriormente. O autor tratou das metodologias referentes à: leitura, escrita, linguagem oral, Aritmética, Geometria, Geografia, História, Ciências Naturais, trabalhos manuais e desenho. Todos os tópicos, referentes a cada um dos assuntos mencionados, possuíam dois itens: caracteres gerais e técnica de ensino, envolvendo, principalmente os seguintes aspectos: história do ensino, valor do ensino, objetivos do ensino, análise dos objetivos, processos de ensino, motivação e material didático. Foram dedicadas 129 páginas às metodologias especiais de cada matéria.

Assim como no manual pedagógico citado anteriormente, as prescrições para a prática não transparecem a plasticidade e flexibilidade que Miranda Santos (1952) enfatizou ao longo de suas páginas. O tom era imperativo e não de liberdade de atuação para o professor (o que não exclui a possibilidade criativa dentro de sala de aula). Nas metodologias especiais ficou evidente também o “passo a passo” apregoado para a prática de ensino com, por exemplo, a listagem de nove práticas para motivar a leitura ou a indicação de regras para impressão de livros de leitura e até mesmo as recomendações de tamanho e inclinação da letra para as crianças que começariam a escrever.

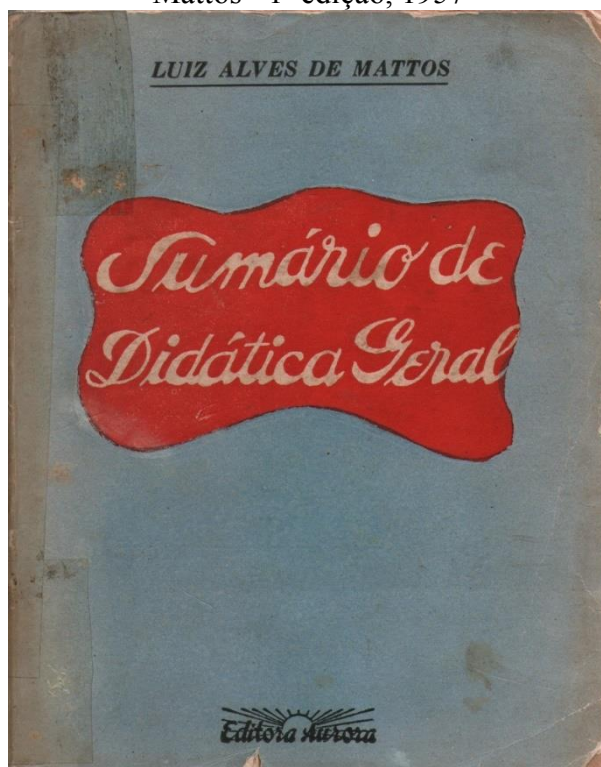
No tocante ao embasamento do autor e o direcionamento teórico que ele propõe no livro salienta-se dois momentos que revelam as possíveis apropriações feitas das ideias circulantes. O primeiro está posto no item *notas* e o segundo na *bibliografia*. Ao longo do manual pedagógico ao final de cada item há os tópicos *notas* e *bibliografia*, que no total somam 20 momentos em que Santos (1952) indica leituras de excertos que julgou importantes e indica a bibliografia utilizada para a construção do item, que poderia também servir de orientação para possíveis leituras.

No tópico *notas*, Santos (1952) indicou excertos de 27 autores. O mais repetido foi Aguayo, com nove excertos diferentes, seguido de António D'Ávila com cinco, Adolfo Rude com quatro excertos, e Diego González e Hugo Calzetti com três citações cada um. Já no tópico *bibliografia*, Santos (1952) dispõe aos seus leitores mais de cem autores nos quais se baseou para sistematizar as ideias no manual pedagógico. Dentre eles, Aguayo foi o mais recorrente, aparecendo quatorze vezes como referência: treze delas com a obra *Didática da Escola Nova* (1935) e uma delas com *Pedagogia Científica* (1936); seguido de Adolfo Rude, um alemão referenciado dez vezes com a obra *Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre* (1929), e António D'Ávila com o manual *Práticas Escolares* (1924). Diego González, Hugo Calzetti e Theobaldo Miranda Santos foram referenciados seis vezes: González com a obra *Didáctica o dirección del Aprendizaje* (1939); Hugo Calzetti quatro vezes com *Didáctica General* (1939) e duas vezes com *Didáctica Especial* (s/d); e Theobaldo Miranda Santos com *A escola primária* (1944), referenciada três vezes, com *Filosofia da Educação* (1942), citada duas vezes, e *Noções de História da Educação* (1945), referenciada uma vez. Dentre os autores citados uma ou duas vezes estavam John Dewey, Lourenço Filho, Decroly, Luzuriaga, Orlando Leal Carneiro, Everardo Backheuser, Thorndyke, entre outros.

Tais citações e referências mostram a diversificação das obras utilizadas para embasar as prescrições do manual pedagógico. Mostram também que Aguayo se sobressai e, conseqüentemente, talvez tenha sido a maior referência de embasamento para a construção dos ideais deste manual. É muito grande o número de autores e obras referenciadas, indício de que a Escola Nova em *Metodologia do Ensino Primário* não se limitou aos grandes clássicos e autores que os expoentes da época tinham como referências centrais, por exemplo, John Dewey, Lourenço Filho, William Kilpatrick, Ovide Decroly, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo. A referência a alguns deles se deu isolada em algum item do manual ou nem se fez presente. Miranda Santos (1952) contou com autores, principalmente, latino-americanos, norte-americanos e europeus, em especial, os alemães e franceses.

3.1.3. *Sumário de Didática Geral* – Luiz Alves de Mattos (1ª edição, 1957)

Figura 12 - Capa do Manual Pedagógico *Sumário de Didática Geral* de Luiz Alves de Mattos - 1ª edição, 1957



Fonte: MATTOS, 1957.

O manual pedagógico *Sumário de Didática Geral* de Luiz Alves de Mattos, foi publicado pela Editora Aurora, com dezessete edições publicadas até 1976, sendo sua primeira edição, que será utilizada aqui, veiculada em 1957. Este manual tem as dimensões de 13,5 centímetros de largura e 18 centímetros de altura e foi dividido em três partes, com suas respectivas unidades, itens e tópicos como exemplifica o quadro abaixo.

Quadro 4 - Relação de partes, unidades, itens e tópicos – Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)

	UNIDADES	ITENS	TÓPICOS
PARTE PRIMEIRA – FUNDAMENTOS	UNIDADE I (Introdutória) – NOÇÕES FUNDAMENTAIS	I – Introdução; II – A Pedagogia e seu objeto III – A Didática: seu objeto e seus problemas IV – Tendências da Didática Contemporânea V – Educação e Sistema Escolar VI – Aprendizagem e Ensino	–
	UNIDADE II – FINALIDADES DA EDUCAÇÃO E OBJETIVOS DO ENSINO	I – Finalidades da Educação e objetivos do Ensino	A – Finalidade e Objetivos B – As finalidades da educação C – Os objetivos do ensino
		II – A especificação dos objetivos do ensino	A – Primeira categoria de objetivos: os automatismos B – Segunda categoria de objetivos: as informações e os conhecimentos C – Terceira categoria de objetivos: os ideais, as atitudes e as preferências
	UNIDADE III – MÉTODO E CICLO DOCENTE	I – O método didático II – O ciclo docente e suas fases	–
	UNIDADE IV – O PLANEJAMENTO DO ENSINO	I – O planejamento do ensino II – O plano anual ou de curso III – O plano da unidade didática IV – O plano de aula	–
PARTE SEGUNDA – A ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM	UNIDADE V – A MOTIVAÇÃO E A INCENTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM	I – A motivação da aprendizagem II – Procedimentos de incentivação da aprendizagem III – Observações complementares sobre a motivação e a incentivação	–

	UNIDADE VI – A APRESENTAÇÃO DA MATÉRIA	I – A fase de apresentação da matéria II – A linguagem didática do professor III – A exposição didática IV – O interrogatório V – O quadro-negro e sua utilização no ensino VI – A demonstração didática	–	
		UNIDADE VII – A DIREÇÃO DE ATIVIDADES DISCENTES	I – A fase de Direção de Atividades Discentes	A – A discussão dirigida B – A pesquisa bibliográfica
	II – Aprendizagem como processo individual e social		A – O trabalho individual na aprendizagem B – O trabalho socializado na aprendizagem C – Harmonização do trabalho individual com o socializado	
	III – Atividades extraclasse		A – Histórico e avaliação crítica B – Tipos, organização e funcionamento C – Diretivas de organização e funcionamento D – Visitas e excursões	
	UNIDADE VIII – A INTEGRAÇÃO E A FIXAÇÃO DO CONTEÚDO DA APRENDIZAGEM	I – As fases de integração e de fixação do conteúdo da aprendizagem	–	
		II – A integração do conteúdo da aprendizagem	A – A recapitulação B – O exercício	
		III – A fixação do conteúdo da aprendizagem	A – As tarefas escolares B – O estudo dirigido	
	PARTE TERCEIRA – OS CONTRÔLES DA APRENDIZAGEM	UNIDADE IX – SONDAGEM E PROGNÓSE DA APRENDIZAGEM	I – Introdução à unidade	–
			II – Sondagem e prognose da aprendizagem	–
			III – Procedimentos e recursos	A – Procedimentos de sondagem B – Procedimentos de prognose

	UNIDADE X – MANEJO DE CLASSE E CONTROLE DA DISCIPLINA	I – O manejo de classe e suas normas	–
		II – A disciplina da classe	–
		III – A indisciplina, suas causas e seu tratamento	A – Causas de indisciplina B – Graus de indisciplina e seu tratamento
	UNIDADE XI – DIAGNOSE E RETIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	I – A fase de diagnose e retificação da aprendizagem II – A diagnose da aprendizagem III – A retificação da aprendizagem	–
	UNIDADE XII – VERIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR	I – O rendimento escolar	–
		II – Procedimentos de verificação do rendimento	A – Procedimentos clássicos ou tradicionais B – Testes objetivos de escolaridade
		III – O julgamento das provas e a atribuição de graus	A – O julgamento das provas B – Sistema de atribuição de graus
		IV – A aprovação e a reprovação escolar	A – A aprovação e a promoção B – A reprovação escolar

Fonte: MATTOS, 1957.

Ao final de cada unidade o autor apresentou a bibliografia de embasamento. O manual compreende 382 páginas, possuindo conclusão e bibliografia geral. Além disso, consta um prefácio assinado pelo próprio autor que firma as origens do livro e suas pretensões, salientando a importância da didática moderna e pontuando que o livro consiste num sumário, que apresentaria normas, as quais os futuros professores não deveriam se ater cegamente.

O real aproveitamento dessas perspectivas e dessas sugestões dependerá, principalmente, do ideal e da propositividade vitalizadora do professor para aprimorar o seu ensino e, dêse modo, prestar à juventude e à coletividade um serviço à altura de suas responsabilidades. Na verdade, o magistério torna-se uma profissão de mais alta benemerência social quando o animam o ideal e o desejo de bem servir à juventude e à sociedade. (MATTOS, 1957, p. 15)

O livro possui capa, folha de rosto – expõe o autor, um breve resumo sobre ele, o título, o ano de publicação e a editora – e contracapa. Atrás da folha de rosto aparece o item “Do mesmo autor”, indicando três obras já publicadas que são *O Quadro-Negro e sua Utilização no Ensino*, *A Linguagem Didática no Ensino Moderno*, e *Súmulas de Didática Geral*; e indicando também duas obras no prelo: *Primórdios da Educação no Brasil* e *Introdução à Moderna Técnica de Ensino*.

Para Mattos (1957) a Pedagogia seria o conjunto de conhecimentos sistemáticos referentes ao fenômeno educativo, isto é, teria por objeto específico o estudo dos fenômenos educativos, contando com um conjunto de diretrizes, critérios, normas, recursos e técnicas de atuação. Para ele a Pedagogia adotaria três posições fundamentais: o prisma filosófico, determinando o ideal e os valores éticos e sociais da educação; o prisma científico, analisando os recursos e possibilidades reais, obedecendo às leis da natureza e da vida mental; e o prisma técnico, elaborando programas de ação e planos de atuação capazes de conduzir o processo educativo.

Nesse contexto a didática seria a disciplina pedagógica de caráter prático e normativo, com o objetivo de dirigir e orientar eficazmente os alunos em sua aprendizagem. Isto é, possuindo o conjunto sistemático de princípios, normas e procedimentos específicos relacionados à prática do professor, devendo este saber aplicá-los para orientar com segurança os alunos na aprendizagem, tendo em vista os objetivos específicos de cada matéria. Para Mattos (1957) a didática procurava

responder a cinco questões fundamentais, estabelecendo normas operacionais eficazes para a ação docente. Seriam as seguintes:

Figura 13 - Questões fundamentais da Didática - Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)

A — Didática tradicional		B — Didática moderna	
(1) a quem se ensina?	quem aprende?	=	Aluno
(2) quem ensina?	com quem o aluno aprende?	=	Mestre
(3) para que se ensina?	para que o aluno aprende?	=	Objetivo
(4) o que se ensina?	o que o aluno aprende?	=	Matéria
(5) como se ensina?	como o aluno aprende?	=	Método

Fonte: MATTOS, 1957, p. 28.

Entre a diferenciação de didática tradicional e didática moderna o autor afirma: “vai nisso uma diferença fundamental de ênfase, de atitudes e de maneiras de enfrentar praticamente os problemas que se apresentam à consideração dos didatas e professores” (MATTOS, 1957, p. 29).

Mattos (1957) então dividiu a didática em geral e especial, sendo a primeira relacionada ao ensino de uma forma abrangente e a segunda referente aos campos de disciplinas específicas, reguladas também pela didática geral. O professor careceria de entender que entre o aprender e o ensinar existiria uma relação direta e necessária, tanto teórica quanto prática, entre os dois conceitos.

[...] a Didática não se limita a estabelecer as técnicas específicas de direção da aprendizagem, como sejam as do planejamento, da motivação, da orientação, da fixação, e da verificação da aprendizagem e outras, mas abrange também os princípios gerais e as normas práticas que regulam toda a atuação docente. (MATTOS, 1957, p.33)

Segundo Mattos (1957) os alunos estariam aprendendo quando: fizessem observações diretas de fatos; realizassem experiências anotando seus resultados; consultassem livros, revistas, dicionários, extraindo notas e organizando fichários; escutassem, lessem, tomassem notas suplementando-as com extratos de outros autores; apresentassem dúvidas e pedissem esclarecimentos; fizessem exercícios de aplicação, concebessem projetos e planos, organizassem relatórios; realizassem cálculos, desenhos, transcrições; respondessem a interrogatórios e a testes, tentando solucionar problemas. O ensinar, por sua vez, definir-se-ia por dirigir com técnicas apropriadas o processo de

aprendizagem dos alunos na matéria, significando: prever e planejar a marcha do processo; introduzir os alunos na matéria e orientando seu raciocínio; dirigindo os alunos em atividades discentes múltiplas, levando-os a adquirir domínio sobre a matéria e seus problemas; diagnosticar causas de dificuldade e retificar em tempo útil; ajudar os alunos a consolidar o que aprenderam e verificar objetivamente os resultados obtidos.

Na Unidade II foram discutidas as finalidades da educação e os objetivos do ensino. Para Mattos (1957, p.52), “todo o nosso trabalho de educação e de ensino só adquire sentido e valor quando se processa em vista de finalidades e de objetivos bem definidos e conscientemente visados”. Segundo ele, “os objetivos devem ser programados em sequências progressivas e corresponder a produtos de aprendizagem perfeitamente definidos e passíveis de medição objetiva” (MATTOS, 1957, p. 61).

Respondendo aos objetivos, os alunos teriam o perfeito domínio do saber se:

- a) dão expressão verbal própria e organização autônoma aos conhecimentos aprendidos;
- b) ilustram suas idéias com exemplos próprios e originais;
- c) descobrem por si mesmos novas relações e aplicações dos princípios aprendidos;
- d) aplicam os princípios, idéias e termos técnicos com segurança, propriedade e acêrto;
- e) procuram espontâneamente ampliar e aprofundar seus conhecimentos nesse setor, armazenando novas informações, descobrindo novas relações e formulando novos problemas. (MATTOS, 1957, p. 70)

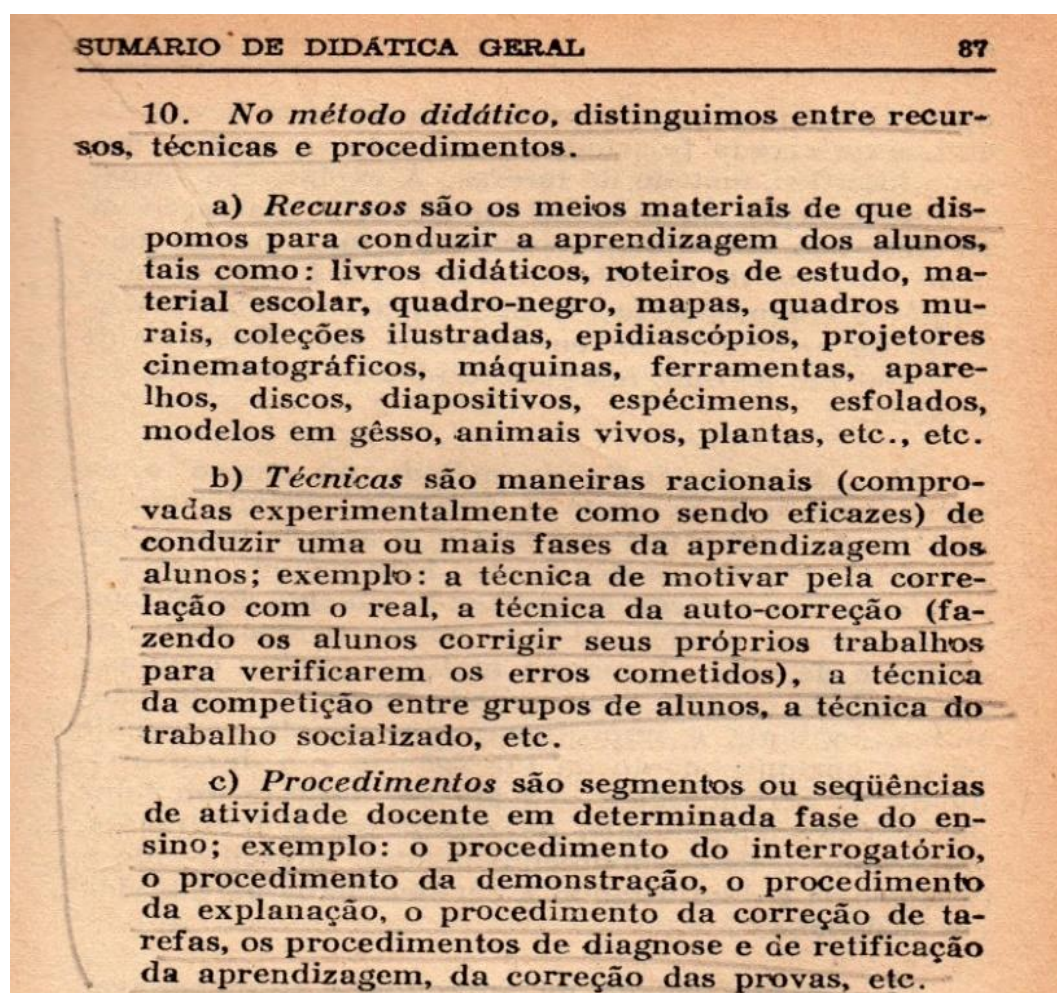
Dessa forma, o autor defendia a escola progressista salientando que ela “dá tôda ênfase ao ataque direto por processos indutivos e experimentais, levando os alunos à observação dos fatos reais e à experimentação direta, como ponto de partida da aprendizagem.” (MATTOS, 1957, p. 72)

Na Unidade III tratou-se do método e do ciclo docente. O método foi definido como “a organização racional e bem calculada dos recursos disponíveis e dos procedimentos mais adequados para se atingir determinado objetivo da maneira mais segura, econômica e eficiente possível.” (MATTOS, 1957, p. 82)

O método didático seria regido por cinco princípios fundamentais: ordenação, implicando a disposição ordenada dos dados da matéria, de seus meios auxiliares e dos procedimentos; adequação, com vistas a adequar os dados da matéria às capacidades e limitações dos alunos; economia, procurando atingir os resultados visados da maneira mais rápida, evitando o desperdício de tempo, de materiais e de esforços; orientação, que deveria ser dada aos alunos de maneira segura, concreta e definida; e finalidade,

colimando a realização dos objetivos educativos firmados. O método didático conduziria a aprendizagem dos alunos do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo, do mais próximo para o mediato, e do concreto para o abstrato. Mattos (1957, p. 87), no excerto retirado do manual pedagógico, ainda distinguia o método didático da seguinte forma:

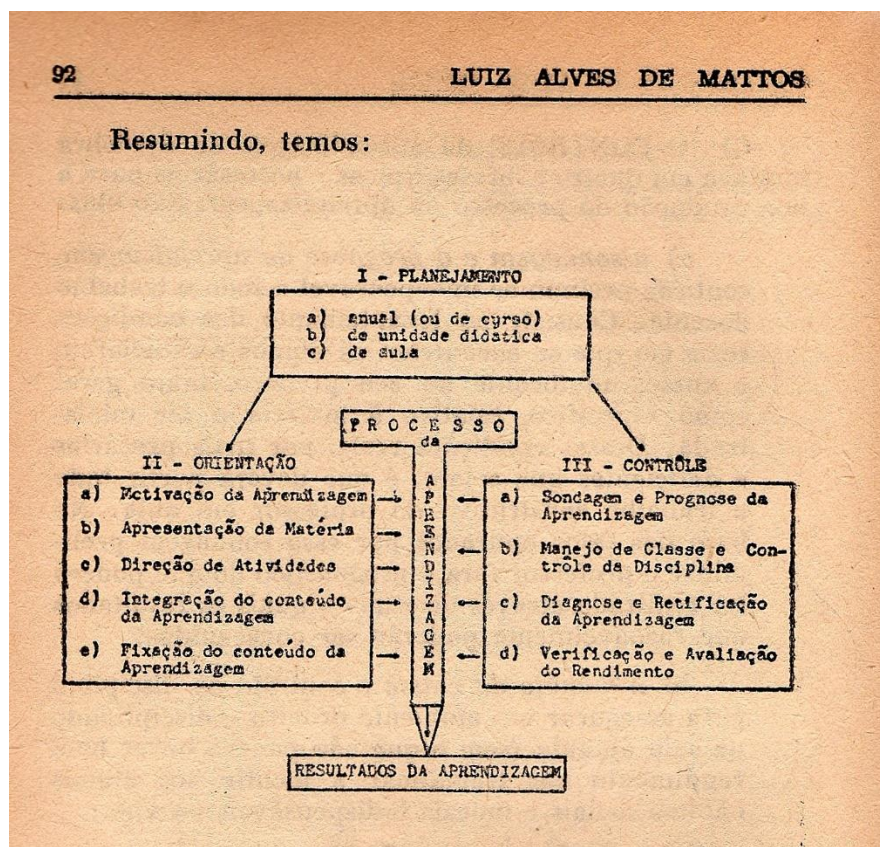
Figura 14 - Recursos, técnicas e procedimentos do método didático - Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



Fonte: MATTOS, 1957, p. 87

Como parte constante do método didático estaria o ciclo docente, definido como o método em ação, possuindo três fases: planejamento, orientação e controle da aprendizagem. A figura abaixo exemplifica com um esquema o ciclo docente:

Figura 15 - Ciclo Docente em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



Fonte: MATTOS, 1957, p. 92.

Na Unidade IV o autor discutiu o planejamento do ensino. Para Mattos (1957) o planejamento do ensino seria o eixo da contínua melhoria e revitalização do ensino, assegurando a progressão metódica e bem calculada dos trabalhos escolares, sendo um recurso de bom controle administrativo do ensino. O planejamento de ensino definir-se-ia por:

É a previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar e a programação racional de todas as atividades. De modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente. Todo o planejamento se concretiza num programa definido de ação, que constitui um roteiro seguro para conduzir progressivamente os alunos aos resultados desejados. (MATTOS, 1957, p. 98)

O plano de ensino definiria as linhas do trabalho: os objetivos, o tempo, o local e os recursos disponíveis para a realização do ensino, as etapas em que se processariam os trabalhos escolares, e o método a ser aplicado com as técnicas e procedimentos específicos do trabalho em classe.

O manual pedagógico *Sumário de Didática Geral* distinguiu três tipos de planos de ensino: o plano anual ou de curso, devendo abranger uma visão de conjunto de todo o

trabalho a ser feito no ano escolar; o plano de unidade didática, sendo mais específico e relacionado a essa, contendo especificações sobre o conteúdo e as atividades discentes para cada unidade; e o plano de aula, mais particularizado, prevendo o desenvolvimento do conteúdo e das atividades no âmbito de cada aula a ser ministrada.

No tocante ao plano anual, Mattos (1957) afirmava que ele deveria ser elaborado antes do início das aulas, devendo conter: cabeçalho, com a matéria, o nome da escola, a série, a turma e o nome do professor; os objetivos gerais; o escalão das unidades didáticas; o esquema da matéria; o esboço do método; os meios auxiliares; e a relação das atividades discentes.

O plano anual completo pode ser enquadrado em dupla fôlha de papel almaço, contendo tôdas as indicações acima especificadas, reservando-se o verso da última fôlha para o registro de observações a serem lançadas pelo professor à medida que o curso se desenvolve. (MATTOS, 1957, p. 105)

Sobre o esquema da matéria, o autor salientava que deveria ser examinado o programa oficial da matéria. Depois estabelecer-se-ia a sequência dos tópicos a serem abordados, condensados entre oito e doze unidades didáticas, já que os programas oficiais prescreviam somente os conteúdos essenciais, insistindo em organizá-los na ordem psicológica da apresentação da matéria e menos na sua ordem lógica. O total de aulas em cada unidade didática dependeria da relativa importância da matéria, da extensão ou quantidade do conteúdo e do grau de dificuldade de cada unidade programada.

No que concerne ao plano da unidade didática, o autor salientou que cada unidade constituía um curso em miniatura sobre o assunto que a matéria focalizaria. Ao mesmo tempo, a unidade didática envolveria um ciclo docente completo, desde a motivação e a apresentação do assunto até a verificação dos resultados da aprendizagem, especificando os procedimentos em cada etapa. A seguir um modelo de unidade didática proposto pelo manual:

Figura 16 - Exemplo de Plano de Unidade Didática em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)

PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA				
MATERIA: GEOGRAFIA DO BRASIL — IV Série — Unidade IV: A REGIÃO LESTE. COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA F.N.F. — Turma A (IV Série) — Aulas 3as. e 5as. feiras — Ambito: 7 de agosto a 4 de setembro de 1956.				
OBJETIVOS DA UNIDADE: conseguir que os alunos, mediante sua aprendizagem, a) adquiram um cabedal básico de informações sobre a natureza e a vida da região leste; b) adquiram uma compreensão dos problemas vitais da região leste e de sua população; c) façam uma avaliação objetiva dos recursos naturais da região leste e das possibilidades de sua exploração econômica; d) compreendam a interdependência econômica das regiões e as possíveis contribuições da região leste para a vida e o progresso do Brasil.				
1.ª Aula (7 de agosto)	2.ª Aula (9 de agosto)	3.ª Aula (14 de agosto)	4.ª Aula (16 de agosto)	
1 — Motivação inicial: projeção do filme "Bahia e o Recôncavo". (12') Observações e comentários sobre o filme projetado. (5')	1. Motivação: projeção do filme "Parque Nacional do Itatiaia" (10') 2. Apresentação da Unidade (cont.) (30')	1. Recapitulação de: a) Descrição física. b) Povoamento e população c) Divisão política d) Vida cultural. (15')	1. Recapitulação geral da Unidade: arguição recíproca dos seis grupos de alunos, sob o controle do professor (25')	
2 — Apresentação do conteúdo da Unidade. (28')	II — Povoamento a) povoamento quadro-negro b) população gravuras c) tipos regionais Interrogatório	2. Apresentação da Unidade (conclusão) V — Recursos econ.: (20')	2. Distribuição de tarefas a cada grupo: (15')	
I — Descrição Física: 1. Área e limites Mapa da região 2. Sub-regiões Quadro-negro 3. Relevo Mapa da região 4. Hidrografia Quadro-negro 5. Litoral Paisagens Interrogatório 6. Clima Paisagens 7. Vegetação Mapa da região	III — Divisão Política: estados e principais cidades: a) Sergipe a) Mapas dos estados b) Bahia b) gravuras c) Esp. Santo b) das capitais d) M. Gerais c) paisagens e) Est. Rio c) regionais f) Dist. Fed. regionais	a) minérios b) vegetais a) espécimes c) animais b) gravuras d) agricultura c) mapas e) criação d) gráficos f) indústria g) comércio: a) comunicações quadro-negro b) transportes	Grupo I — Descrição Física Grupo II — Povoamento e População Grupo III — Estados e suas Capitais Grupo IV — Vida Cultural Grupos V e VI — Indústria, Comércio e Transportes	
8. Síntese retrospectiva. (7')	IV — Vida Cultural a) escolas b) instituições culturais	3. Revisão geral do conteúdo da unidade: arguição. Sinopse feita no quadro-negro com a colaboração dos alunos. (15')	3. Indicações bibliográficas a cada grupo; início dos trabalhos sob as vistas do professor. Cada grupo deverá organizar um fichário documental e preparar um trabalho sobre o seu tema-tarefa.	
9. Resumo ao quadro-negro. (5')	Síntese e resumo. (10')			
10. Indicação de leituras.				

PLANO DA UNIDADE IV — REGIÃO LESTE (continuação)				
5.ª Aula (21 de agosto)	6.ª Aula (23 de agosto)	7.ª Aula (28 de agosto)	8.ª Aula (30 de agosto)	9.ª Aula (4 de set.)
1. Recapitulação Geral da Unid. (10')	1. Orientação do professor sobre os trabalhos práticos escolhidos pelos alunos: (20')	1. Estudo dirigido (30')	1. Discussão dirigida dentro de cada grupo para preparar o relatório de grupo (35')	1. Leitura dos relatórios de grupo para a classe reunida (5' cada grupo = 30')
2. Estudo dirigido: constando de leituras em grupo e organização do fichário de cada grupo sobre a sub-unidade que lhe foi atribuída. (20')	a) álbum de vistas e postais b) desenho de quadros regionais c) preparo de mapas especiais d) composição literária: artigo de reportagem e) maquete da bacia do São Francisco e sua hidrografia	a) pesquisa bibliográfica individual b) leitura em grupo c) consultas ao professor d) revisão do fichário 2. Projeção do filme: "A Cachoeira de Paulo Afonso" (10')	2. Redação final do relatório de cada grupo (15')	2. Teste de verificação da aprendizagem realizada (15')
3. Discussão dentro de cada grupo: (15')	2. Preparo do material para os trabalhos, com a assistência do professor (30')	3. Comentários e discussão dirigida da classe em conjunto sobre Paulo Afonso e a hidrografia (10')	3. Revisão final de cada relatório e aprovação pelo respectivo grupo de alunos (a ser feita em sessão extraclasse).	3. Apreciação final (pelo professor) dos trabalhos realizados pela classe (5')
a) dados da matéria b) conclusões do grupo c) escolha do trabalho prático a ser apresentado pelo grupo à classe				
4. Anotação nos cadernos das conclusões a que cada grupo chegou (5')	Marcação de tarefas complementares individuais para cada aluno			

Nota: As indicações cronométricas são meramente aproximativas.

Fonte: MATTOS, 1957, p. 116-117

Já o plano de aula seria constituído por: cabeçalho, os objetivos imediatos³⁷ a serem atingidos na aula, a escala cronométrica da aula - dividindo-a em quatro ou cinco parcelas -, resumo dos dados essenciais da aula, meios auxiliares, procedimentos didáticos, atividades discentes, e um espaço em branco para observações, salientando lacunas, deficiências e pontos fracos do professor. Abaixo, por exemplo, o plano referente à matéria de Geografia Geral, ministrada no curso ginásial:

Figura 17 - Plano de Aula em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)

PLANO DE AULA — GEOGRAFIA GERAL				
Colégio de Aplicação da F.N.F. — 1.ª Série Ginásial — Turma A — 23-V-1956 — Prof. L.M.A.				
Unidade III — Os Grupos Humanos — Tema da Aula: "Abrigos e Habitações".				
I — Objetivos — Desenvolver nos alunos:				
a) Habilidade para discriminar os diversos tipos de abrigos e habitações.				
b) Compreensão dos fatores que em cada região determinam o tipo de habitação.				
c) Compreensão da importância da habitação na vida humana.				
d) Apreciação pelo conforto e estética da habitação como expressão de civilização.				
e) Gosto pela pesquisa, comparação e valorização dos recursos para se obter boas e modernas habitações.				
II — Tempo (minutos)	III — Dados Essenciais da Matéria	IV — Meios Auxiliares	V — Procedimentos Didáticos	VI — Atividades Discentes
8'	1. As necessidades básicas do homem: a) alimentação, b) vestuário, c) abrigo	1. Estampa de um esquimó ao lado do seu iglú.	1. Interrogatório motivador. Leitura de um trecho sobre a vida dos esquimós.	1. Participação ativa; discussão dirigida; conclusão.
15'	2. Abrigos: a) transportáveis: — a barcaça chinesa — a carroça-casa (ciganos e boêres) — o trailer norte-americano — a tenda (árabes e mongóis) b) fixos: — cavernas (trogloditas) — escavações (índios do Arizona) — palafitas (malaios; Amazônia) — iglús (esquimós)	2. Estampas descritivas. Mapas geográficos. Rápidos croquis no quadro-negro, acompanhando a explicação.	2. Breve explicação seguida de interrogatório reflexivo. Relacionamento dos tipos de habitação com o meio físico e atividades humanas.	2. Observação e comentários sobre as estampas apresentadas. Participação ativa. Raciocínio visando a tirar conclusões. Anotações nos cadernos.
(GEOGRAFIA GERAL — continuação)				
16'	3. Habitações: — choças de ramagens (tabas indígenas) — casas de terra (casas de talpa) — casas de madeira (Alpes e Cárpatos) — chalés alpinos, bangalôs do Canadá — casas de pedra (castelos medievais) — construções modernas: concretagem.	3. Estampas (em sucção) de: — a Torre de Londres — um chalé alpino — o Empire State de New York — Uma vista de Copacabana.	3. Correlação com a História do Brasil. Breves explicações com interrogatórios.	3. Participação ativa; apresentação de dados da História do Brasil e de fatos observados.
1'	4. Síntese e conclusões	4. Quadro-negro	4. Interrogatório verificador e resumo ao quadro-negro	4. Respostas ao interrogatório verificador.
5'	5 — Tarefa: Preparar uma composição de uma a duas páginas, comparando um iglú, um chalé alpino e um arranha-céu; fazer um pequeno croquis de cada um. Prazo de entrega: quatro dias.			
Observações:				

Fonte: MATTOS, 1957, p. 124-125

³⁷ Deveriam ser concretos e bem definidos; objetivos atingíveis dentro do tempo limitado da aula; e expressos em termos de aquisições a serem feitas pelos alunos.

Depois da ênfase no planejamento do ensino, o manual pedagógico direcionou-se para a orientação da aprendizagem, tema de sua parte segunda, começando pela Unidade V, denominada *A motivação e a incentivação da aprendizagem*. De acordo com Mattos (1957) dever-se-ia fazer a motivação positiva da aprendizagem, por meio de incentivos, persuasão e elogios, já que a motivação negativa feita por castigos, ameaças e repreensões seria *antipsicológica e deseducativa*. Seria necessário despertar a atenção e o legítimo interesse do aluno pelo estudo, cultivando o gosto pelos trabalhos escolares. Para tanto, o autor enumerou também três fatores de motivação: a personalidade do professor, devendo ser dinâmica, sugestiva e estimulante com acentuados traços de liderança; o material didático utilizado nas aulas; e as modalidades práticas de trabalho empregadas pelo professor, como discussão dirigida, jogos, excursões em campo, experiências de laboratório.

No tocante à incentivação da aprendizagem, Mattos (1957) afirmou que:

Incentivação da aprendizagem é, assim, a atuação externa, intencional e bem calculada do professor para, mediante meios auxiliares, recursos e procedimentos adequados, intensificar em seus alunos a motivação interior necessária para uma autêntica aprendizagem. (MATTOS, 1957, p. 158)

Sendo assim:

Será necessário dar vida e intensidade a esses procedimentos incentivadores, criando nos alunos a centelha da motivação interior. Além disso, será necessário alimentá-la através de todo o processo da aprendizagem por meio de hábeis recursos didáticos de incentivação. (MATTOS, 1957, p. 165)

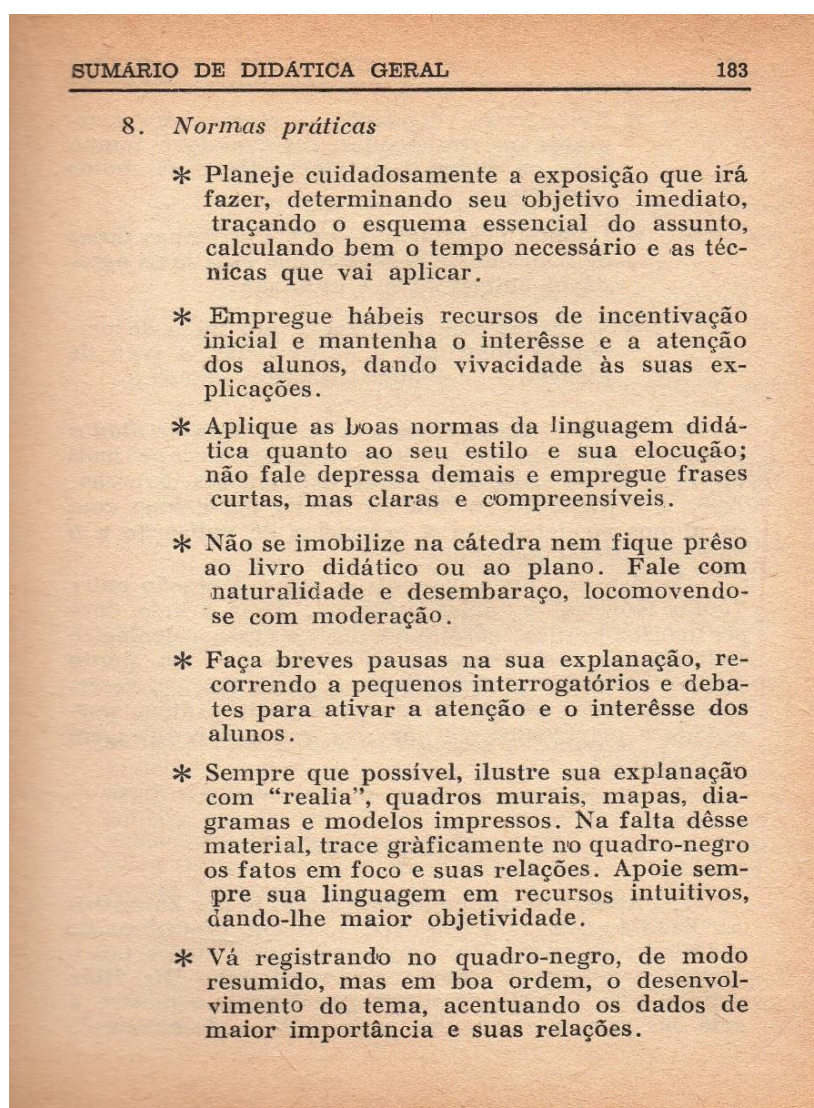
A Unidade VI, por sua vez, estava relacionada à apresentação da matéria, já que “uma vez devidamente planejado e motivado, o trabalho escolar entra em sua fase de execução” (MATTOS, 1957, p. 173). O autor, portanto, salientava que a fase de apresentação da matéria deveria introduzir os alunos e familiarizá-los com seus dados fundamentais, conceitos básicos e principais problemas, direcionando-os para a compreensão inicial do assunto, o ponto de partida no avanço do processo de aprendizagem. Ela ocorreria por três principais maneiras: oralmente; por escrito, mediante material de leitura previamente preparado; e indutivamente, levando os alunos ao reconhecimento prévio do campo.

A linguagem do professor deveria ser, ao mesmo tempo, instrutiva - fluente, simples, natural, direta, incisiva, percuciente, clara, acessível, exata e precisa, tendo

elocução bem articulada e com boa voz, animada, expressiva e enfática – e educativa, no sentido de educar os alunos à boa linguagem, desenvolver neles a apreciação e o bom gosto por essa, formando o hábito de falar com desenvoltura, correção e clareza. Porém, “a palavra não deve substituir a realidade, a ação prática e os fatos.” (MATTOS, 1957, p. 179)

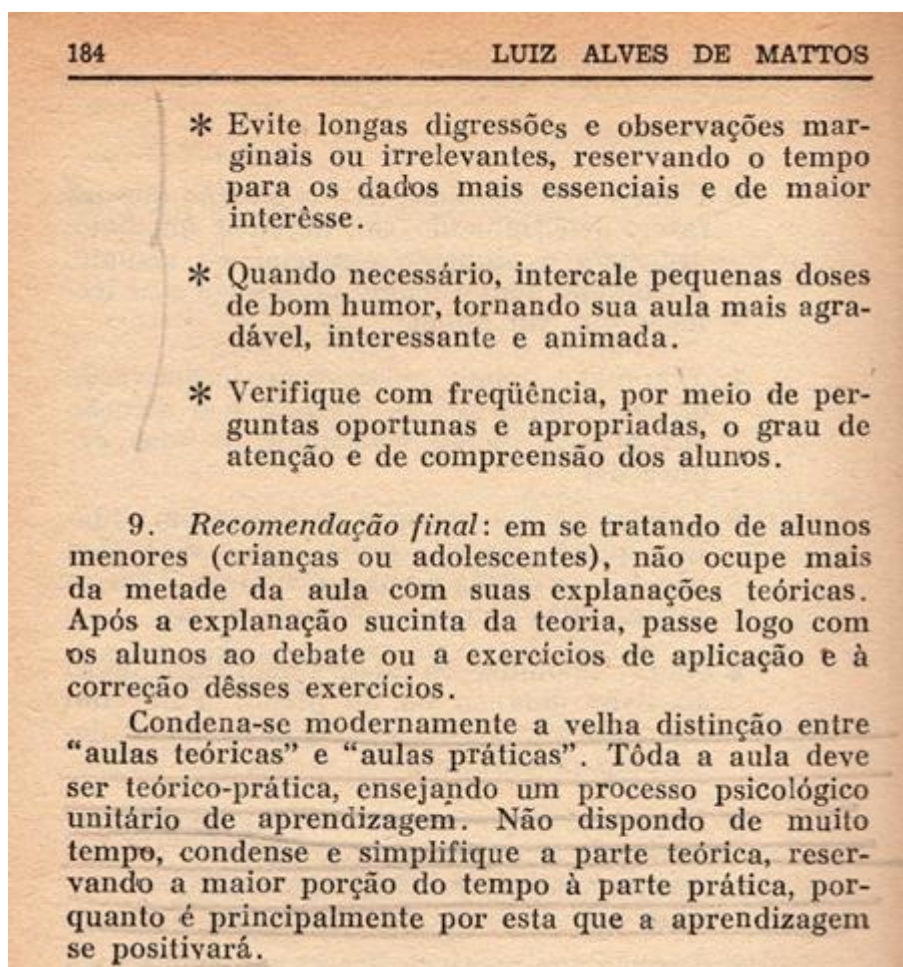
A exposição da matéria deveria obedecer à seguinte marcha: introdução, desenvolvimento e síntese ou conclusão.

Figura 18 – 1) Normas práticas da exposição didática em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



Fonte: MATTOS, 1957, p. 183

Figura 19 - 2) Normas práticas da exposição didática em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



Fonte: MATTOS, 1957, p. 184

Já o interrogatório, outro procedimento didático definido na figura acima, teria sete funções e tipos que estariam diretamente relacionados: o interrogatório de *fundamentação*, para recordar conhecimentos prévios; o *motivador*, para induzir o estímulo inicial; o *disciplinador*, para manter e reforçar a atenção dos alunos; o *diagnosticador*, com o objetivo de identificar deficiências e incompreensões; o *retrospectivo*, para recapitular e integrar a matéria; e, por fim, o interrogatório verificador, para averiguar o rendimento da aprendizagem.

O último procedimento didático de apresentação da matéria era a demonstração didática. Para Mattos (1957, p. 201) “é, pois, uma exemplificação ou exibição prática de como se deve dirigir um processo, conduzir uma experiência, utilizar ou manipular um aparelho, realizar uma operação ou resolver um problema”. Seus objetivos seriam: suplementar a explanação, transpondo o tema do plano verbal para o plano real;

proporcionar aos alunos oportunidade para que, em condições reais, recapitulassem e comprovassem os conhecimentos teóricos adquiridos; e preparar os alunos para a aplicação correta do que foi explanado, fornecendo as normas concretas da ação a executar.

O professor deveria descrever as etapas do processo a ser demonstrado e calcular seu tempo, reunir os materiais necessários à demonstração e ensaiar previamente cada etapa, fazendo uma breve explicação dos mecanismos da demonstração, salientando os pontos mais importantes do processo para, então, providenciar a fase de aplicação dos alunos sob sua supervisão.

Na unidade VII o manual tratou da direção das atividades discentes, dando ênfase à discussão dirigida e pesquisa bibliográfica, bem como para as atividades extraclases³⁸:

Organizará, então, um programa de trabalhos práticos ou de aplicação, mediante os quais os alunos serão levados a manipular, decompor, recompor, comparar, discriminar e analisar os dados já conhecidos pela “apresentação” inicial. (MATTOS, 1957, p. 210)

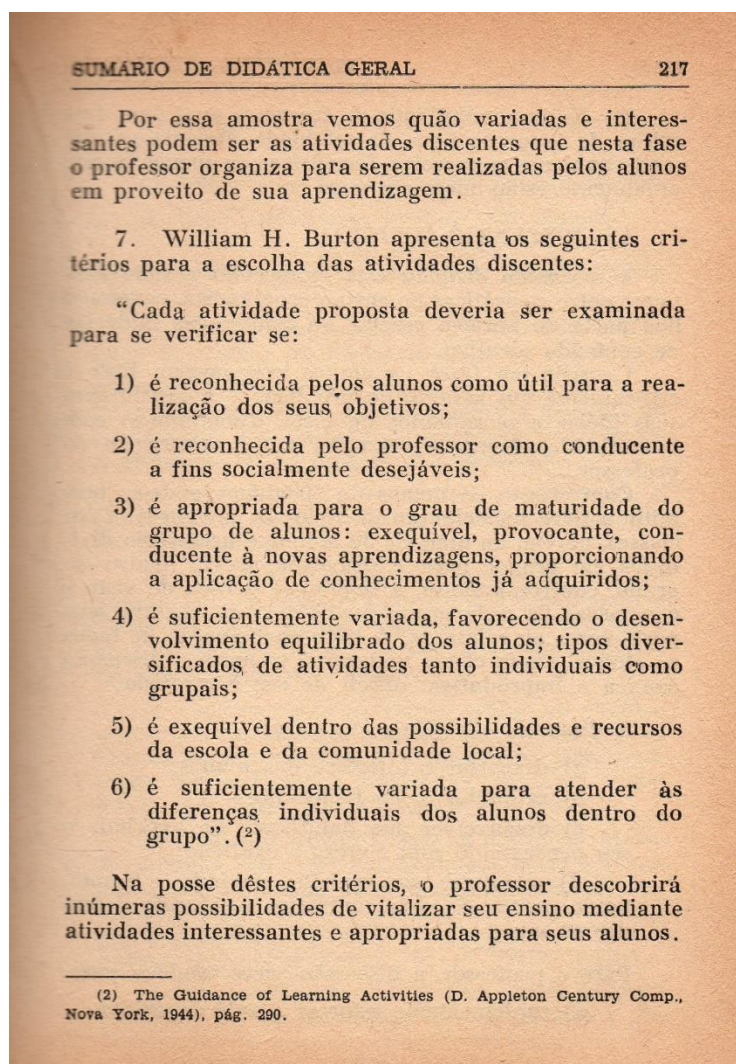
O autor afirmava que os trabalhos práticos não deveriam fugir aos critérios fundamentais da racionalização, então economia, rapidez, eficiência e produtividade. Eles assegurariam a aprendizagem, enriquecendo a experiência dos alunos e a crítica reflexiva num trabalho metódico e produtivo. “Tal é a sua importância que na distribuição dos tempos disponíveis para qualquer aprendizagem a Didática moderna lhe reserva sempre entre 60 a 70%. É a fase que, sozinha, ocupará mais tempo no plano didático do que todas as outras reunidas.” (MATTOS, 1957, p. 211)³⁹

Mattos (1957) apresentou critérios para a escolha das atividades, como mostra a figura abaixo:

³⁸ As atividades extraclasse deveriam emergir do interesse dos alunos, podendo ser diretamente relacionadas ao programa de estudos ou aquelas relacionadas à vida social, artística, atlética e recreativa da escola.

³⁹ O autor ilustrou uma lista de atividades discentes que fora organizada por Gertrude M. Whipple, englobando trabalhos com recursos visuais, visitas e excursões, estudo de problemas, apreciação de leitura, ilustração e construção, apresentação de informações, e testes e provas. (MATTOS, 1957, p. 213-216)

Figura 20 - Critérios para escolha de atividades em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



Fonte: MATTOS, 1957, p. 217

Na Unidade VIII foi discutida a integração e a fixação do conteúdo da aprendizagem, enfatizando que:

Será preciso restaurar no ensino, como exigência da sã psicologia da aprendizagem e da boa técnica de ensino, a fase da integração e da fixação da aprendizagem. O repasse periódico, a revisão sistemática, reforçam e consolidam a aprendizagem, contribuindo para a desejada integração e fixação dos conhecimentos e das habilidades específicas. (MATTOS, 1957, p. 249)

Dessa maneira, seriam dois os procedimentos específicos para a integração do conteúdo: a recapitulação e o exercício. No que tange à recapitulação o autor salientava que ela ofereceria uma síntese retrospectiva do conteúdo. Referente aos exercícios, Mattos (1957, p. 252) afirmava:

É o procedimento didático mais apropriado para integrar os *automatismos*, isto é, hábitos, destrezas, e habilidades específicas quer mentais quer verbais. O exercício consiste na repetição intensiva e regular do automatismo visado, dentro de formas, contextos ou situações progressivamente variadas.

A eficácia do exercício dependeria mais do condicionamento psicológico do que das repetições mecânicas, sendo a motivação essencial para o seu sucesso.

Com relação à fixação do conteúdo da aprendizagem, Mattos (1957) afirmava que esta seria um *complemento final indispensável do processamento da aprendizagem*, sendo as tarefas escolares e os estudos dirigidos seus procedimentos didáticos mais importantes. As tarefas deveriam ser um prolongamento natural da aula, devendo ser corrigidas da seguinte forma:

- a) *No 1º caso*: anote a lápis vermelho os erros cometidos; consigne o grau merecido, com breves mas oportunas observações; devolva-as aos alunos, para tomarem conhecimento do mérito de seu trabalho e de suas deficiências.
- b) *No 2º caso*: submeta a tarefa a um repasse ponto por ponto, feito ao quadro-negro, para os alunos fazerem a auto-correção; forneça-lhes os critérios de julgamento para eles mesmos os aplicarem. Terminado o julgamento, faça uma rápida inspeção para verificar a exatidão do julgamento consignado pelos alunos nos seus próprios trabalhos. (MATTOS, 1957, p. 257)

Sobre o estudo dirigido afirmava-se que existiam maneiras certas e erradas de estudar, seria imperativa a necessidade de orientar os alunos no sentido dos bons hábitos de estudo e de trabalho mental. Quais sejam: expor as instruções necessárias, motivando os alunos para um estudo concentrado e intensivo; criar e manter uma atmosfera de concentração mental, falando o menos possível, não interrompendo o trabalho dos alunos sem necessidade; atender individualmente aos alunos que estão em dúvida, reorientando o raciocínio sem alterar o tom de voz para não perturbar os demais; a ajuda do professor deveria limitar-se a reduzir a dificuldade e não em dar resposta a eles; inspecionar sucessivamente o trabalho de cada aluno, fazendo as observações que julgasse necessárias e alertando para os erros cometidos; não ser ríspido com os alunos mais fracos, mas sim auxiliá-los a superar suas deficiências e incutir-lhes confiança; aproveitar todos os ensejos para inculcar os hábitos apropriados de estudo.

Na parte terceira o autor tratou dos controles da aprendizagem, iniciando com sua sondagem e prognose. O autor iniciou a unidade explicitando a importância da análise da situação dos alunos frente à aprendizagem: esta análise seria a garantia do

êxito do processo. Em seguida fez algumas críticas aos programas de ensino oficiais, que valem ser transcritas aqui:

3. A noção absurda de que os *programas oficiais* já estão perfeitamente calibrados para os sucessivos níveis de maturação dos adolescentes é em grande parte responsável por esta situação. Essa suposição não corresponde à realidade; apesar de sua imposição legal, os fatos cotidianos estão a desmenti-la em praticamente todas as nossas escolas.

Os programas oficiais já de per si tendem a situar as matérias do currículo escolar num nível superior ao alcance mental médio dos nossos adolescentes [...].

Ora, é evidentemente irracional e inútil desenvolver os programas de ensino num nível que transcende à capacidade real dos alunos para aprendê-los. O resultado desta prática só pode ser uma aprendizagem espúria e artificial, que em nada contribui para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, mas que, pelo contrário, lhe cria sérios obstáculos, gerando graves deformações mentais. (MATTOS, 1957, p. 268)

E complementava:

Já é tempo do magistério desistir dessa absurda pretensão e tornar-se pragmaticamente realista, tomando como seu ponto de partida no ensino não o gabarito arbitrário dos programas oficiais, mas a realidade dos alunos, tal qual ela de fato se apresenta...” (MATTOS, 1957, p. 269)

Para o autor, a sondagem e a prognose da aprendizagem caracterizavam-se como controles fundamentais da moderna técnica de ensino. Seria necessário que o professor fizesse o levantamento das condições reais nas quais os alunos se encontrariam no início do curso e ao longo dele. Assim ele familiarizar-se-ia com a personalidade desses alunos, o nível de maturação, a experiência prévia e o preparo básico na matéria, estando, portanto, em condições de fazer prognoses objetivas para o direcionamento da turma.

Em decorrência dessa sondagem, a prognose consistiria na previsão embasada dos resultados que o professor poderia esperar, sendo esta a fase típica dos primeiros contatos com a turma. Aqui o professor faria a previsão do que razoavelmente ele poderia esperar dos alunos, levando em consideração: o agrupamento dos alunos por capacidade mental e preparo na matéria, definindo-os como fortes, médios ou fracos; a dosagem das tarefas e exercícios que seriam exigidos dos três grupos, empenhando maior atenção ao grupo fraco e médio; a estimativa dos resultados prováveis de seu trabalho, expressos em termos de quantidade (número de pontos do programa oficial abordados) e qualidade ou teor da aprendizagem dos alunos de cada grupo.

A Unidade X tratou do manejo de classe e controle da disciplina. O manejo seria a supervisão e o controle do professor sobre os alunos, visando criar e manter em suas aulas uma atmosfera sadia e propícia para o trabalho mental intensivo. Além dos objetivos imediatos como ordem, limpeza, aproveitamento do tempo e disciplina, o manejo de classe objetivaria a formação moral e social dos educandos, desenvolveria neles o senso de responsabilidade, atitudes de sociabilidade e respeito mútuo, gosto pelos estudos, hábitos de asseio e ordem (boa conduta individual e social), e atritos de caráter moral. O manejo poderia ser corretivo, preventivo ou educativo.

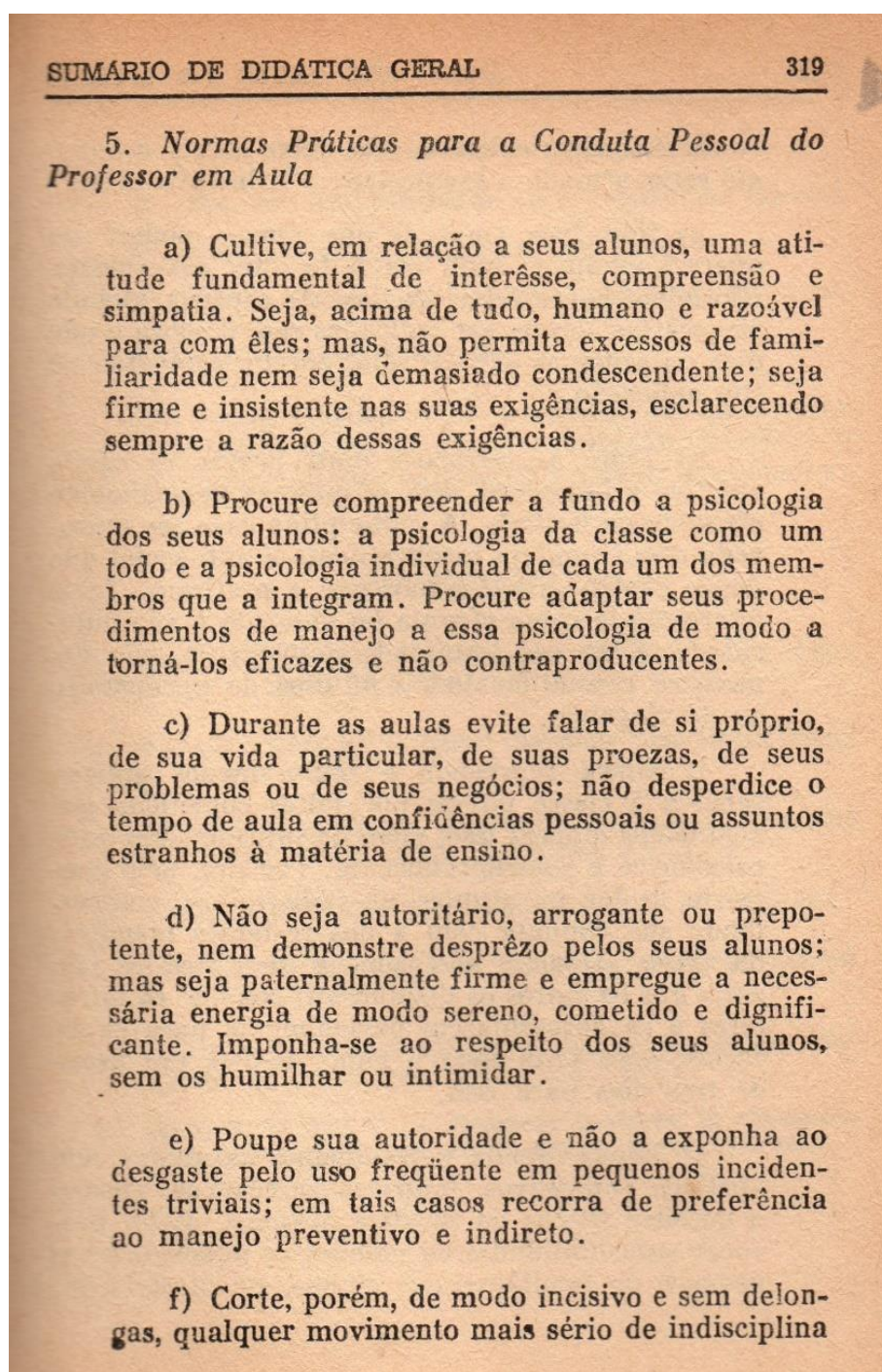
O manejo educativo, o ideal da moderna Didática, é o controle efetivo, exercido não por processos autoritários e coercitivos, mas pela liderança democrática do professor, pelo seu poder de persuasão, pela estima e pelo respeito mútuos entre professor e alunos e pela sua cooperação franca e leal nos trabalhos. (MATTOS, 1957, p. 290)

Dessa forma, as normas do manejo de classe seriam: implantar e manter uma rotina de funcionamento, fornecendo instruções sobre os materiais a serem utilizados, a rotina das aulas, o funcionamento de grupos de trabalho, o método de estudar, as atitudes e comportamentos esperados em sala de aula; manter uma certa sequência ordenada das aulas; ocupação mental intensiva da classe inteira, evitando a vadiagem mental; rodízio de alunos nas responsabilidades da classe, isto é, o professor moderno dividiria as tarefas da classe em rodízios periódicos entre os alunos, que colaborariam em atividades como chefiar grupos de trabalho, fazer chamada, limpar o quadro-negro e abastecê-lo de giz, coleta dos deveres, manipulação e conservação dos equipamentos da sala de aula; ensaios de autogoverno em classe, elaborando um código de boa conduta, votando numa comissão para fiscalizá-lo e para julgar as infrações e aplicar as sanções previstas.

No tocante à disciplina da classe, o autor salientava que ela seria condição indispensável para o trabalho escolar, pois evitaria interrupções e atritos na sala de aula, economizando tempo, material e energia, dispensando processos coercitivos.

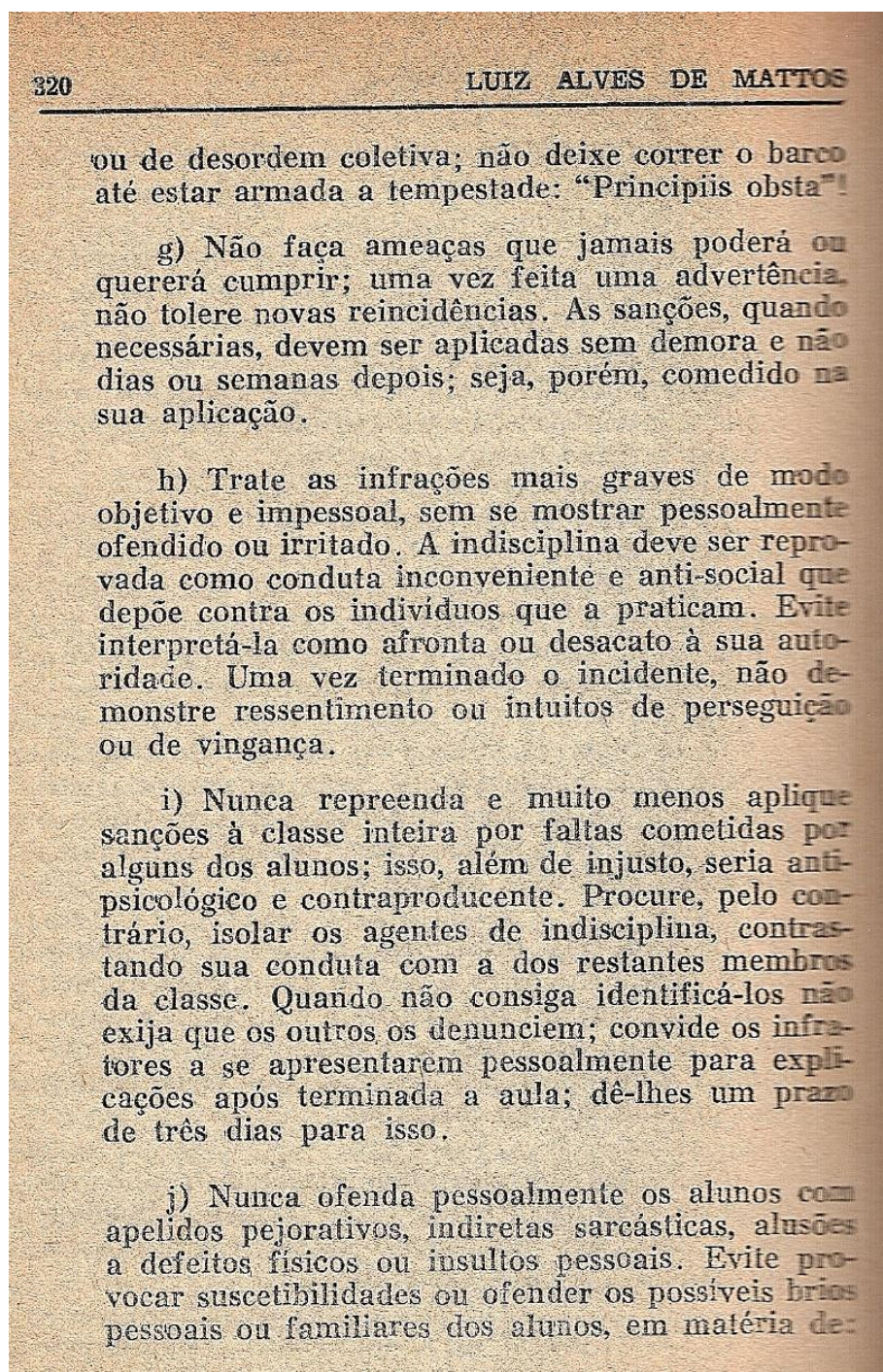
Além de apontar as possíveis causas da indisciplina dos alunos, o autor pontuou algumas tendências dos professores que poderiam gerar a indisciplina como aberrações da personalidade docente, defeitos e maus hábitos pessoais, técnica docente defeituosa, e inabilidade nas relações humanas em aula. Vale transpor aqui as *normas práticas para conduta pessoal do professor em aula*:

Figura 21 - 1) Normas práticas para a conduta pessoal do professor em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



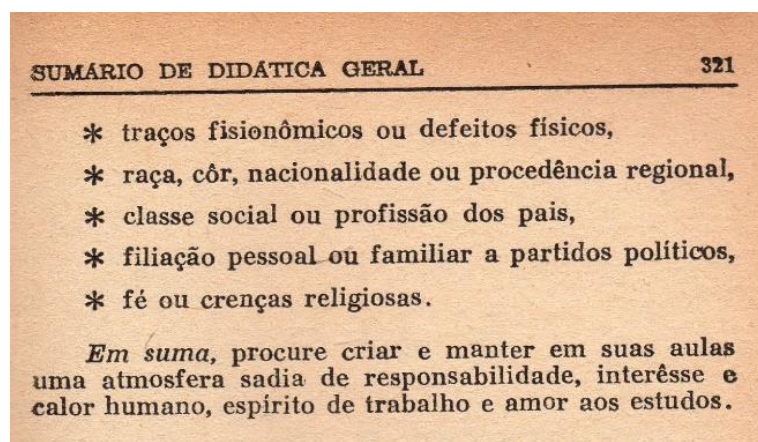
Fonte: MATTOS, 1957, p. 31

Figura 22 - 2) Normas práticas para a conduta pessoal do professor em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



Fonte: MATTOS, 1957, p. 320.

Figura 23 - 3) Normas práticas para a conduta pessoal do professor em Sumário de Didática Geral (MATTOS, 1957)



Fonte: MATTOS, 1957, p. 321

A Unidade XI dizia respeito à diagnose e retificação da aprendizagem. Para Mattos (1957) uma das causas do insucesso dos alunos estaria relacionada ao currículo sobrecarregado de matérias com programas demasiado extensos e cheios de erudição; a outra seria a displicência dos professores que aceitariam o insucesso como uma fatalidade inevitável, portanto nada fazendo para remediá-lo. A única solução, segundo o autor, seria considerar o trabalho de recuperação dos alunos em tempo útil como uma obrigação indeclinável, caracterizando outra fase do ciclo docente que seria a diagnose e a retificação da aprendizagem.

Com a diagnose o professor identificaria quais as deficiências do aluno no preparo básico, as falhas de atenção, memória e raciocínio, o método de estudo e de realização das tarefas e possíveis atitudes, problemas ou reações que interfeririam na normalidade do processo de aprendizagem. No tocante à retificação da aprendizagem, Mattos (1957, p. 331) pontuava que:

[...] tôda a aprendizagem se processaria pela: ‘tentativa, êrro e acêrto’, sendo assim o fato é que a emergência do êrro é uma constante no processamento da aprendizagem sistemática, e o professor deve estar apto a enfrentar essa emergência, avaliando os erros, identificando suas causas e retificando-os da maneira mais indicada.

Parte essencial da retificação consistiria em atualizar os conceitos mal aprendidos, portanto, a fase de retificação deveria anteceder a da apresentação da matéria nova.

A Unidade XII, última unidade do manual pedagógico, teceu considerações sobre a verificação e avaliação do rendimento dos alunos. Para Mattos (1957, p. 341):

O verdadeiro rendimento escolar consiste na soma de produtos ou resultados obtidos pelos alunos mediante o processo da aprendizagem. Êsses resultados outra coisa não são senão as transformações operadas: (a) no pensamento, (b) na linguagem, (c) no sentimento, (d) na maneira de agir dos alunos, submetidos ao processo do ensino.

O autor definiu dois procedimentos de verificação da aprendizagem: os procedimentos clássicos⁴⁰ – provas escritas, orais e práticas – e os testes objetivos. Para ele, os testes objetivos assegurariam algumas vantagens na avaliação da aprendizagem, como a possibilidade de cobertura de todo o programa ministrado no curso, eliminariam a possibilidade de perguntas e respostas imprecisas, dispensariam os alunos de preocupar-se com aspectos secundários da prova (a letra legível ou a redação da prova), garantiriam maior precisão e objetividade de julgamento e maior facilidade e rapidez na correção.

Mattos (1957) salientava que o bom teste deveria calcular o tempo estimado para sua realização não ultrapassando os limites da aula, as questões deveriam ter amplitude para abranger todos os pontos essenciais do curso, deveria apresentar gradação das dificuldades (das questões mais fáceis para as mais difíceis) e adaptar-se à natureza de seus alunos, além de zelar pela impressão correta do teste. Além disso, no que dizia respeito à aplicação e correção, o autor pontuava que o professor deveria dar as instruções gerais, lendo a prova para os alunos; preparar a chave ou o modelo de correção; na correção deveria assinalar a lápis vermelho apenas as respostas erradas, somando os pontos de cada página e registrando o resultado no rodapé à direita, ao final somando os pontos de cada página e fazendo a média⁴¹.

Diante do processo de aprendizagem e do ciclo docente realizado o aluno estaria aprovado ou reprovado. Em suas conclusões Mattos (1957) recapitulou resumidamente as fases do ciclo docente, afirmando:

A boa técnica de ensino é para todo professor, além de uma condição sine qua non de sua eficiência docente, um imperativo de *ética profissional*. Perante seus alunos e perante a sociedade, que lhe confia os mais promissores rebentos de sua juventude, o professor tem o dever de procurar aperfeiçoar sempre mais sua técnica docente e de

⁴⁰ O autor fez uma extensa caracterização da reabilitação dos procedimentos clássicos de verificação do ensino, levando em conta alguns ajustamentos e as normas para a realização das provas.

⁴¹ O autor inclusive tratou, nesta unidade, dos sistemas de atribuição de graus (centesimal, decimal, alfabético, misto) na correção das provas e atividades.

esmerar-se em torna-la realmente eficiente no seu contato diário com seus alunos. Não bastará conhecê-la; será necessário saber aplicá-la com inteligência, dedicação, entusiasmo e inspiração. (MATTOS, 1957, p. 374)

Assim como aconteceu nos outros manuais descritos, *Sumário de Didática Geral* usou de imperativos para prescrever as atividades e atitudes do professor em sala de aula e foi ainda mais enfático na ordenação de modos de fazer, inclusive apontando tipo de caneta a ser usada na correção das provas objetivas, por exemplo, ou os tópicos a serem levados em conta nos procedimentos de sondagem, ou ainda as normas de manejo da classe. Ele se apresentou mais prescritivo se comparado aos outros.

Ao final de cada unidade Mattos indicou a bibliografia de embasamento: Aguayo apareceu em oito unidades; Lorenzo Luzuriaga, Diego Gonzalez e Nelson Bossing em seis unidades; John Dewey, Frank Thomas, Thomas Risk, e Gerald Yokam e Robert Simpson apareceram em cinco unidades; e Monsenhor Pedro Anísio e Onofre de Arruda Penteado Junior em 4 unidades do manual. O que pôde ser evidenciado quanto aos autores é que há a utilização de alguns que até então não haviam sido citados ou referenciados nos outros manuais, salientando o uso de autores nacionais e estrangeiros, totalizando 43 autores diferentes no total das referências ao longo das unidades.

O uso de diferentes autores, tanto na quantidade e variedade de referências frisadas quanto na não exclusividade daqueles consagrados nacional ou internacionalmente, revela a mudança do quadro e, conseqüentemente, de abertura no campo da educação a autores e ideias que até então estavam ligadas a John Dewey, Claparède, Kilpatrick. Mattos (1957) também foi além da utilização de livros e fez presente na bibliografia o uso de artigos de revista, sendo alguns deles do próprio autor, publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Neste momento em que o manual *Sumário de Didática Geral* foi publicado pode-se evidenciar algumas mudanças em torno da formação de professores em nível secundário e a abertura a novas ideias e autores, que corroboram as mudanças já apontadas na análise da legislação. Deve-se destacar a ênfase nas fases do ensino, desde o planejamento até a verificação da aprendizagem, que foram exaustivamente caracterizados pelo autor, centrando as preocupações nos procedimentos a serem adotados; e também na mudança da denominação: enquanto nos outros manuais

prevaleciam as falas sobre as *técnicas modernas de ensino* ou *métodos modernos de ensino*, neste prevalecia o termo a *didática moderna*.

Na próxima seção discutiremos as apropriações da Escola Nova e as nuances que ao longo do tempo foram identificadas, levando em conta as possíveis articulações entre os programas de ensino e os manuais pedagógicos e tecendo análises em torno da circulação de ideias e prescrições pedagógicas na década de 1950.

4. Programas de Ensino e Manuais Pedagógicos: entre estratégias e táticas

É uma historiografia que, para além, da inventariação e da caracterização do manual escolar, sua tipologia, seus modos de produção e de circulação, sua evolução, permite conhecer e avaliar a função do manual como meio didático e como representação do campo pedagógico. (MAGALHÃES, 2006, p. 14)

Como fonte de pesquisa e material didático, os manuais pedagógicos estavam inseridos em contextos políticos, econômicos e sociais específicos, que os legitimavam como livros didáticos largamente utilizados nos cursos de formação de professores primários. Levando em conta sua importância e sua articulação com a legislação e os programas de ensino, é chegado o momento de recolocar as questões de pesquisa que direcionaram o trabalho até aqui, condutoras das análises empreendidas: quais foram as possíveis interpretações da Escola Nova para a Prática de Ensino divulgadas nos manuais pedagógicos? Quais os sentidos adquiridos pelas concepções escolanovistas nos manuais? As práticas pedagógicas renovadoras foram incorporadas à formação de professores?

Para chegar até o ponto das prescrições práticas nos manuais pedagógicos as concepções da Escola Nova já haviam passado pelo crivo de aceitação por parte do meio intelectual e das figuras políticas, resultando em leis, decretos e programas de

ensino, para então ser objeto de reflexão, a partir da delimitação do campo de estratégias normativas, dos manuais pedagógicos e das possíveis práticas que seus autores julgaram pertinentes em decorrência, ou não, do conteúdo estabelecido pelos programas de ensino e das ideias que circulavam. Nesse sentido, o ideário para chegar ao momento de sala de aula já havia passado por diversas apropriações que o recontextualizaram e criaram novos sentidos ou modificaram os já existentes.

As prescrições práticas dos manuais pedagógicos foram, portanto, o resultado do processo da circulação de saberes em termos políticos e ideológicos, isto é, são fruto de diversas apropriações, mas ao mesmo tempo são produtoras de ideias, conceitos e práticas. Ou seja, produzem significados, que fazem a intermediação entre as estratégias resultantes dessa circulação e a apropriação por mais uma instância social, situada no âmbito das práticas cotidianas: a escola e seus atores. O manual pedagógico foi produtor de significado, ao mesmo tempo foi produto de diversas apropriações e de significados decorrentes delas. Para Choppin (2002, p.14):

Em primeiro lugar, o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas por natureza do efêmero, de cada professor na sua classe. O manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar.

Entre estratégias e táticas o papel do manual pedagógico se alternou, desde a sua produção até as suas apropriações pelos leitores, nas interpretações e na prescrição de modos de fazer. Nos contextos delimitados aqui eles são estratégias quando direcionados a um público específico prescrevendo intervenções práticas e moldando/reinterpretando a teoria, de acordo com os saberes circulantes e as experiências do autor. Ao mesmo passo, são táticas quando respondem criativamente às normativas da legislação e dos programas de ensino, significando saberes e práticas de acordo com o espaço – que não um lugar próprio, mas um apartamento alugado, como na metáfora de Certeau (1994) – e com as contingências cotidianas da formação de professores primários. Para Magalhães (2006) eles perspectivam visões de mundo e simbolizam uma construção cultural, bem como estruturam o ato do conhecimento, materializando a relação pedagógica e configurando o campo epistêmico-pedagógico da cultura escolar. Sendo assim,

É por consequência como exemplo de *adaptação dos conteúdos, teorias e conceitos de uma matriz científica pura a uma aplicação à realidade escolar*, em primeiro lugar e, como representação e forma de acesso às práticas de ler e dar a ler, em segundo, que os manuais escolares constituem um contributo fundamental [...]. (MAGALHÃES, 2006, p. 9 – grifo nosso)

No contexto da difusão das ideias da Escola Nova no Brasil, os manuais foram centrais na indicação de atitudes e práticas pedagógicas tanto no âmbito da formação de professores primários, quanto no âmbito do magistério primário, pois, para além de materiais didáticos, eram instrumentos de conformação cultural. A destinação deles era para orientar os futuros mestres nas práticas a serem desenvolvidas nas escolas de aplicação, bem como direcionar as práticas efetivas dos professores primários, orientando-os na adoção dos métodos de ensino de acordo com os moldes da educação renovada, ou seja, uma adaptação de conteúdos para uma aplicação prática (MAGALHÃES, 2006). Num contexto mais amplo, e valendo transcrever integralmente o trecho a seguir exposto, Magalhães (2006, p. 13) afirma:

Na transição do século XIX, correlativamente ao desenvolvimento da Escola Nova, que contém uma ampliação, uma diversificação e uma complexificação da pedagogia escolar (reforçando uma pedagogia activa, com base no dizer e no fazer), o manual escolar de leitura, como também os manuais específicos, constituem uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e para outras fontes do conhecimento. Por um tempo, o estatuto e a função do manual escolar surgem assumidamente relativizadas e circunscritas, quer no âmbito de um processo progressivo do conhecimento e da formação, quer enquanto representação e estruturação da cultura e da pedagogia escolares. Neste último aspecto, há uma cultura escolar, de ritualização, gestualidade, socialização, formação, que não é vertida para o manual, mas que, no entanto, tende a ser, directa ou indirectamente, homologada, contextualizada, metaprojectada por ele. O manual escolar era uma das portas de entrada na vida e na cultura.

Diante da descrição da organização e das prescrições dos manuais pedagógicos já esclarecidas, pode-se então pontuar o que neles se aproxima e o que se distancia em termos de organização material, conteúdos e ideias, levando em conta suas possíveis diferenças de destinação ou objetivos, mas não perdendo de vista a apropriação da concepção da Escola Nova que circulava no Brasil para a formação de professores primários e considerando as prescrições normativas, que regulamentaram os conteúdos para o curso normal.

A prática de ensino existia na simbiose com as outras matérias, significando-as por meio da aplicação de métodos e processos de ensino. Chave para o funcionamento do curso de formação de professores primários, ela só poderia se fundamentar com base na teoria que tanto as matérias de fundamentos da educação quanto as de ciências da educação proporcionavam.

Antes de qualquer prescrição de atitudes ou atividades, os manuais pedagógicos traziam explicações gerais sobre procedimentos práticos indicados que embasariam e justificariam a ação proposta. Essa disposição dos manuais é reflexo da pretensão de instrumentalizar o ensino através de métodos e processos, que obrigatoriamente deveriam ser experimentados nas escolas primárias anexas das instituições de ensino normal. Tais explicações estavam marcadas pela interpretação da legislação e pela interpretação do movimento de ideias que circulavam. Sendo assim, não eram unívocas, apresentando variações tanto nos sentidos teóricos quanto nas prescrições práticas.

A aprendizagem aparecia como conceito a ser desbravado nas páginas iniciais dos manuais, isso porque as publicações consideravam a mudança na estrutura do ensino por meio da educação renovada, em que o aluno passou a ser o centro das discussões. Por isso, ela era exaltada e evidenciada em detrimento do ensino humanista praticado nas primeiras décadas do século XX, que segundo os escolanovistas trazia um professor sem conhecimento das necessidades e interesses de seu aluno, mantendo somente uma via de comunicação: a do professor direcionada ao aluno e, assim, centrando seus objetivos na transmissão do conteúdo e não na consideração da aprendizagem como processo biológico, psicológico e social.

Era em torno, portanto, da aprendizagem que se daria a construção das práticas do futuro professor primário. A partir de seus objetivos, levando em conta os métodos e processos da educação renovada, que se edificaria o planejamento do ensino e seus desdobramentos: desde a preparação do plano de curso até a verificação e retificação da aprendizagem. Os planos de curso e planos de aula eram peça fundamental para a aplicação dos métodos e processos de ensino, organizando-os de modo sistemático e devendo expor, de maneira geral, os objetivos, os conteúdos propostos, o material a ser utilizado, os exercícios práticos e os modos de avaliação da aprendizagem.

Os três manuais propõem esse ciclo docente, mas diferenciam-se na sua exposição. *Noções de Prática de Ensino* e *Sumário de Didática Geral* centraram seus esforços para

descrever e prescrever um plano de execução para a aprendizagem, salientando o passo a passo das etapas dela: preparação dos planos, desde o mais geral, envolvendo a previsão para todo o ano letivo, até os mais específicos como o plano de aula, contendo os centros de interesse ou o método de projetos; organização da sala de aula em grupos homogêneos, a partir da aferição da maturidade intelectual por meio dos testes de inteligência; motivação da aprendizagem; apresentação da matéria; fixação dos conteúdos; retificação e verificação da aprendizagem, sempre levando em consideração o manejo da classe e a disciplina dos alunos. Já *Metodologia do Ensino Primário* centrou seus esforços em como executar os planos, a partir das metodologias específicas de cada matéria do curso primário e dos processos de ensino pertinentes a ela, não propriamente propondo etapas para aprendizagem, como no caso dos outros dois manuais, mas indicando possibilidades de preparação e execução como no exemplo a seguir, que exprime, resumidamente, indicações para o ensino de História:

Audição, nas primeiras classes; audição, leitura e explicação do professor nas seguintes tomando a leitura a feição de pesquisa nas mais adiantadas e seguindo-se-lhes trabalhos escritos ou manuais (transcrições, resumos, quadros cronológicos, resposta a questionários, testes, mapas, gráficos, modelagem, leitura de objetos) – assim se fará o ensino da matéria”. (SANTOS, 1952, p. 208)

Apesar de os livros considerarem o planejamento do ensino como exposto acima, eles apresentam diferenças na divisão dele. Santos (1951) considerava três etapas para o planejamento: o programa de ensino, o plano de curso e o plano de aula. O programa de ensino seria aquele elaborado no âmbito legislativo e não caberia ao professor se ater sobre ele, pois estava pronto, sobrando o plano de curso e o plano de aula como parte do planejamento dos professores. Para Mattos (1957) também havia três etapas de planejamento, mas as três envolveriam o trabalho do professor: plano de curso, unidades didáticas e plano de aula. O plano de curso seria a organização dos conteúdos constantes do programa de ensino de acordo com a progressão deles durante o ano; já que:

O programa oficial prescreve apenas o conteúdo essencial da matéria a ser ministrada em cada série, mas não a ordem ou sequência dos tópicos em que êsse será distribuído. Essa sequência poderá ser livremente alterada pelo professor sempre que, por êsse meio, melhor puder atender aos interesses didáticos do ensino (MATTOS, 1957, p. 103).

O plano de curso então deveria ser dividido em unidades didáticas e estas em planos de aula.

Nos três manuais é reforçada, em diversos momentos, a adequação do conteúdo à maturidade e às necessidades psicobiológicas da criança, por isso a grande importância que ganha a sondagem e a avaliação da aprendizagem: seriam elas que determinariam a passagem de um conteúdo para o outro, de acordo com o rendimento dos alunos. Caso a aprendizagem tivesse sido satisfatória o conteúdo seria seguido, se, pelo contrário, o professor identificasse falhas no processo de aprendizagem seria necessário retificá-la. Para exemplificar, Mattos (1957, p. 334) afirmava:

A conclusão a que chegamos é que a diagnose e a retificação são procedimentos essenciais e indispensáveis à marcha da autêntica aprendizagem; esta envolve sempre reiterados repasses, mediante os quais se processa a eliminação dos erros e se fortalecem os acertos até os alunos chegarem ao pleno domínio da matéria aprendida.

Ainda considerando as necessidades biológicas das crianças e sua maturidade para a aplicação dos métodos e processos de ensino, os manuais foram enfáticos no que diz respeito à motivação da aprendizagem. Ela seria o prelúdio para despertar o interesse da criança pelo conteúdo, dando significação a ele e tornando a aprendizagem mais prazerosa e relevante no decorrer do processo. No manual *Metodologia do Ensino Primário* a motivação estava frisada nas metodologias especiais de cada matéria do currículo do curso primário, evidenciada de acordo com as técnicas de ensino propostas. Nos outros dois manuais a motivação aparece de forma mais geral, sem necessariamente relacionar-se às especificidades de cada matéria. Para Santos (1951, p. 23)

A criança só trabalha espontaneamente quando impulsionada por uma necessidade ou por um interesse. Daí ser preciso motivar o trabalho escolar, isto é, estabelecer uma relação entre o mesmo e o interesse da criança. Motivação é, portanto, o aproveitamento do interesse como motivo da aprendizagem. É o interesse vitalizado e pôsto a serviço da atividade educativa da escola.

A atitude do professor no exercício do magistério também contaria como motivação: ele deveria ser claro, objetivo, ter boa linguagem, dominar os conteúdos, saber conduzir uma aula por meio das técnicas de manejo da classe, estabelecer rotina, mantendo a ordem e a disciplina dos alunos, além de saber como preparar o ambiente, garantindo a ordem dos materiais e a organização do espaço físico. Dessa forma, estariam garantidas a motivação e o ambiente propício para a aprendizagem. Para Mattos (1957, p. 289):

Manejo de Classe é a supervisão e o controle efetivo que o professor exerce sobre uma classe de alunos, visando a criar e manter em suas aulas uma atmosfera sadia e propícia à atenção e ao trabalho mental intensivo, desenvolvendo nos seus alunos o senso de responsabilidade e os hábitos fundamentais de ordem e de trabalho.

Em *Metodologia do Ensino Primário* essa questão aparece ao longo das prescrições dos métodos e das explicações teóricas, sem um item ou tópico específico como nos outros dois manuais. Segundo Santos, em um dos excertos que ele indica o supracitado, “o professor deve tornar a aula viva, agradável e atraente. Para isso, é preciso que ajuste o assunto a ser desenvolvido à experiência e aos interesses dos alunos” (1952, p. 78). Dessa forma, e podendo estender essa afirmação aos outros livros, o professor ganhava papel de articulador das condições propícias para que a aprendizagem acontecesse.

Nos dois manuais de Santos (1951, 1952) foram destacados os materiais didáticos. Em *Noções de Prática de Ensino* eles aparecem junto às matérias de ensino e para cada uma delas há a prescrição de materiais específicos. Para o ensino de leitura, por exemplo, ele afirmava que “tão importante quanto o livro de leitura são, nas primeiras séries, os aparelhos de leitura, os cartazes, os cartões com sentenças, palavras e sílabas, os jogos de leitura, etc.” (SANTOS, 1951, p. 135); ou para o ensino de Aritmética, observando que:

Êsse material pode ser simples e natural, como cartazes gravuras, desenhos recortados, fichas, bolinhas de vidro ou de massa, etc. Há ainda os aparelhos de aritmética, como ábaco ou contador, os tabuleiros de unidades e de frações, as caixas de cálculo de Tillich, o tabuleiro, de Gersbach, a coleção de pesos e medidas para o ensino do sistema métrico, o relógio escolar, os jogos aritméticos, etc. (SANTOS, 1951).

No manual *Metodologia do Ensino Primário* há um item específico abordando os materiais didáticos, caracterizando-os como objetos que auxiliariam o professor a exercer sua função educativa. Sendo assim, Santos (1952, p.71-72) citando Hugo Calzetti, esclarecia que o trabalho seria fatigante se o professor não pudesse entregar às crianças o material a ser utilizado. “O trabalho é, ao contrário, ameno e agradável para o educando quando êste se encontra entre as coisas, em contato com elas; quando as tem em suas mãos, quando êle próprio constrói ou, pelo menos, as manipula”, prescrevendo materiais específicos para cada matéria do curso primário.

Já Mattos (1957), por sua vez, usa o termo *meios auxiliares*, situando-os quando prescreve as técnicas de planejamento e afirmando que todos eles deveriam ser arrolados com indicações precisas sobre quando e como deveriam ser utilizados, mas não prescreve nada que oriente a adoção de determinados meios auxiliares para matérias ou atividades específicas. O autor citou como exemplos livros, mapas, murais, instrumentos e ferramentas para a preparação de “novos meios intuitivos a serem utilizados em classe”. Tendo em vista a exposição feita sobre os materiais didáticos nos outros manuais, é relevante salientar que este espaço fica reduzido em *Sumário de Didática Geral*, já que o livro não dá ênfase neste aspecto a não ser em poucas considerações sobre o planejamento do ensino. Porém, os três manuais tratados aqui salientaram a importância da atividade criadora do aluno também na construção de materiais didáticos ou meios auxiliares, que despertaria maior interesse no processo de aprendizagem.

Definidos os objetivos e o planejamento do ensino, os autores passavam a discorrer sobre os métodos e processos, cada um com suas particularidades. Em *Noções de Prática de Ensino*, Santos (1951) deu ênfase a cada matéria do curso primário em um dos itens do manual, depois de expor alguns “métodos modernos de educação”. Discorreu sobre a importância, os objetivos, a motivação, a técnica e a prática de ensino de cada uma delas, sendo esta última composta pelas sugestões dos programas de ensino do curso primário. Como desdobramento do método Santos (1951) enfatizava as técnicas de ensino, para o ensino de Ciências Naturais, por exemplo, propunha:

Segundo Aguayo, o professor deverá, a princípio, dirigir a observação mediante perguntas e estímulos didáticos; depois apresentará modelos de observação, elaborados pelas crianças mais capazes, tirados de livros ou sugeridos pelo professor. E, finalmente, as crianças mesmas, de colaboração com o professor. (SANTOS, 1951, p. 247)

Em *Metodologia do Ensino Primário*, Santos (1952) dedica uma parte para esclarecer a questão do método e a outra para indicar a metodologia especial de cada matéria do ensino primário. Neste manual ele fragmenta o método em: processos didáticos, formas didáticas, modos didáticos e lição, reservando um tópico para discorrer sobre os “métodos ativos e escolas novas”. Nas metodologias especiais fez o mesmo movimento de apontar as características e as técnicas de ensino de cada matéria do curso primário, salientando:

A observação é, portanto, o processo que deve ser utilizado na aprendizagem inicial da geografia. Pode ser realizada, não só por meio dos sentidos do aluno, como também com o auxílio de instrumentos: relógio, termômetro, barômetro, bússola etc. é claro que nem sempre esse processo pode ser empregado pela impossibilidade de se reunir na escola todo material destinado à observação. Daí ser também utilizada a representação simbólica, que compreende as fotografias, gravuras, desenhos, gráficos, trabalhos de modelagem, globos, mapas, etc. A necessidade da observação põe em relevo a grande importância das excursões, bem planejadas e realizadas, como esplêndidos meios para a aprendizagem da geografia. (SANTOS, 1952, p. 190)

Já em *Sumário de Didática Geral* a metodologia é tratada como parte constitutiva da didática, sendo essa apontada por Mattos (1951) como processo mais complexo, englobando também as finalidades, objetivos e noções fundamentais da educação. Diferentemente dos outros dois manuais, este não aponta a metodologia específica de cada disciplina. A ênfase fica no planejamento sistemático do ensino, nos termos da motivação do aluno, preparação da aula, modos de apresentação da matéria, manejo da classe, como integrar e fixar os conteúdos da aprendizagem, bem como retificar e avaliar o rendimento escolar. Mattos (1957, p.81) definia o método como sendo “a organização racional e bem calculada dos recursos disponíveis e dos procedimentos mais adequados para se atingir determinado objetivo da maneira mais segura, econômica e eficiente possível”, sendo tais recursos as fases do planejamento.

Theobaldo Miranda Santos prezava em seus manuais por descrever métodos que tornariam as ideais praticáveis, construindo o saber metodológico e as suas possíveis ações com sugestões de atividades, levando em conta as técnicas modernas de ensino; já *Sumário de Didática Geral* prescrevia procedimentos, normas, modos de fazer, estando mais próximo de prescrições de atitudes em sala de aula, fixando condutas e posicionamento, de forma a estabelecer logicamente ações encadeadas.

Feitas essas comparações, pode-se discorrer sobre a ligação entre os programas de ensino e os manuais pedagógicos como desdobramentos culturais provenientes da circulação das concepções escolanovistas. Os programas eram estratégias normativas consolidadas com a intenção de delimitar o campo de conhecimentos e de atuação para os futuros normalistas. Os manuais, por sua vez, traçavam táticas quando prescreviam práticas, ampliavam ou suprimiam o repertório de conteúdos propostos pelos programas, mas ao mesmo tempo se constituíam como estratégias de conformação de práticas, quando delimitavam saberes e propunham intervenções a serem desenvolvidas

em sala de aula. Isto é, em relação aos programas eles construíam táticas; em relação ao público leitor eles se configuravam como mais uma estratégia.

Estes documentos, portanto, faziam-se notáveis na tensão entre a prescrição de conteúdos específicos e a conformação das práticas por meio de prescrições de modos de fazer. Nesse sentido, serão pensados na articulação entre as duas instâncias componentes da cultura escolar, como proposta por Escolano (2006), entre o âmbito dos programas e o âmbito das mediações.

Levando em conta que as prescrições normativas para a prática de ensino não variaram significativamente no período proposto (1946-1961), na contramão do que se estabeleceu para as outras matérias, pôde-se elencar 12 prescrições-chave expressas nos programas de ensino da matéria Prática de Ensino/Metodologia e Prática do Ensino Primário para caracterizar e sistematizar pontos recorrentes nos quatro programas. Quais sejam:

- 1) Questões de arranjo e organização da sala de aula;
- 2) Aplicação de testes pedagógicos;
- 3) Estudo dos programas primários – a partir de 1954 há a especificação do estudo dos programas do ensino primário associado à metodologia e prática de cada matéria do currículo constante desse nível de ensino: Geografia e História, Ciências Físicas e Naturais, Música, Trabalhos Manuais e Desenho, Educação Social, Cívica e Moral, Ensino de Leitura e da Escrita, Educação para a Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Gramática Aplicada, Aritmética e Geometria;
- 4) Planejamento do ensino;
- 5) Organização de festas escolares / instituições paraescolares / instituições auxiliares;
- 6) Escrituração escolar;
- 7) Observação e prática nas escolas de experimentação;
- 8) Comparecimento às reuniões pedagógicas – da escola, da inspetoria auxiliar e da Delegacia Regional;
- 9) Organização do ensino primário no Estado de São Paulo;

- 10) Prática de métodos modernos de ensino;
- 11) Verificação de aprendizagem/avaliação;
- 12) Especificidades concernentes ao ensino rural.

É necessário frisar que os manuais pedagógicos do período circularam em diferentes regiões do país, como apontou Silva (2001). Isto significa que eles se destinavam não às prescrições específicas do Estado de São Paulo, mas às prescrições da Lei Orgânica do Ensino Normal de âmbito federal que dividia a parte metodológica e a parte prática do curso em duas disciplinas: *Metodologia do Ensino Primário* e *Prática de Ensino*. Tal divisão não acontecia no Estado, pois mesmo sob a denominação de *Prática de Ensino*, tomando como exemplo as Escolas Normais, o estudo dos métodos acontecia na esfera da própria disciplina, prevendo a maior articulação possível.

Atendendo à lei de âmbito federal e prescrevendo pontos gerais em publicações diferentes sobre prática de ensino e/ou metodologia os manuais alcançariam o público e as prescrições dos diferentes estados, mesmo que estas se diferenciasssem em alguns pontos do currículo ou dos conteúdos listados pelos programas.

Santos (1951, 1952) declarava que suas publicações estavam de acordo com os programas das Escolas Normais e Institutos de Educação. As duas publicações deste autor analisadas aqui faziam referência direta às disciplinas que envolviam a metodologia e a prática de ensino e poderiam atender, no caso do Estado de São Paulo, tanto a disciplina de *Prática de Ensino* das Escolas Normais, quanto à disciplina de *Metodologia e Prática do Ensino Primário* dos Institutos de Educação, pois ambos continham prescrições gerais para a prática e o direcionamento dela a partir das metodologias específicas de cada matéria do ensino primário.

Estas observações, porém, não podem ser aplicadas ao manual pedagógico de Mattos (1957). *Sumário de Didática Geral* não fazia referência explícita, assim como os outros, a uma disciplina ou a um conjunto de conhecimentos delimitados pelo currículo dos cursos normais (prática de ensino e metodologias especiais). Observa-se uma tensão estabelecida entre o currículo proposto para as instituições de formação de professores primários e as prescrições evidenciadas pelo autor. Neste livro não há menção sobre a metodologia especial das matérias do ensino primário como nos manuais de Santos e a crítica aos programas de ensino é reiterada algumas vezes no decorrer das prescrições.

Este quadro reflete as mudanças em torno das interpretações da Escola Nova sobre a formação de professores, que perdeu força nos ditames legislativos e deu espaço para a formação geral como componente importante no currículo dos cursos normais. Este contexto coincide com a época da primeira edição do manual de Mattos, publicada em 1957. Enquanto os manuais de Santos (1951 e 1952) articulavam-se com alguns pontos dos programas de ensino, desde o nome do livro até a sugestão de utilização dos programas do ensino primário como direcionamento prático, Mattos (1957) não seguia a mesma tendência e publicava um manual que definia uma nova configuração para as prescrições:

Por aí vemos que Didática não é sinônimo de Metodologia. A Metodologia estuda o método em si, e como tal é apenas uma parte da Didática. Ora, o estudo do método, isolado da conjuntura didática que acabamos de expor, é uma investigação abstrata e pouco fecunda para a prática de ensino. Daí as críticas que lhe são feitas e com justas razões. (MATTOS, 1957, p. 29)

O *Sumário de Didática Geral*, tendo em vista sua organização e exposição de prescrições, previa a junção de diferentes tópicos dos conteúdos das outras disciplinas do curso de formação de professores. Tal configuração mostrava não somente a tensão referida, em não se destinar a uma disciplina específica, mas também um novo arranjo para as prescrições práticas, definindo-as e prescrevendo-as para um campo de conhecimento educacional, que Mattos (1957) chamava de didática e adjetivava como mais complexo.

O modo de abordar as questões do método também era diferente nos dois autores. *Noções de Prática de Ensino e Metodologia do Ensino Primário* continham prescrições passo a passo, mas possibilitavam uma margem de autonomia ao professor quando expunham, por exemplo, diferentes métodos de educação escolar, citando diversos autores e direcionamentos práticos. O professor, portanto, poderia adotar um deles ou fazer composições de acordo com as necessidades surgidas no exercício do magistério, já que Santos apontava caminhos possíveis para atuação. Observa-se, nessa tendência, a criação de um discurso escolar sobre o método, que o definia, conceituava, dividia em fases e propunha procedimentos e ações no âmbito da escola primária, indo além do proposto pelos programas e ampliando o repertório de prescrições para a prática. Em Mattos (1957) o tom era de recomendações expressas, com conjuntos de normas para cada ação a ser desempenhada pelo professor. Tais normas garantiriam o

sucesso na progressão das atividades desempenhadas por ele, desde a preparação da aula até a verificação do ensino.

A adoção das concepções modernas de ensino foi prerrogativa para os três manuais que reservaram itens e tópicos para essa discussão, elencando autores e indicando técnicas de ensino como descrito na seção anterior. Dispostas as preocupações com o método, os autores detiveram-se sobre as ações do professor em sala de aula, arrolando temas como manter a disciplina, como orientar atividades as mais diversas (estudo dirigido, centros de interesse, tarefas, provas, etc.), a linguagem e a postura do professor no dia a dia e como considerar os interesses das crianças no processo de aprendizagem.

Em parte os manuais atenderam às determinações dos programas. No tocante às prescrições-chave foram abarcados o planejamento do ensino, a prática de métodos modernos, questões de arranjo e organização de sala de aula, e a verificação e avaliação da aprendizagem. Quanto às disposições gerais contidas nos programas, os manuais abordaram a aprendizagem como processo biológico e social, considerando a maturidade e as necessidades da criança. Deve-se salientar também que as publicações de Theobaldo Miranda Santos levaram em conta o estudo dos programas primários dispondo-os na forma do estudo dos métodos específicos de cada matéria.

Entre um total de 12 pontos elencados são dispostos somente quatro para *Sumário de Didática Geral* e cinco deles para os manuais de Santos. Isso pode significar que as estratégias de conformação dos conteúdos pelos programas de ensino não foram tão eficazes como se pretendia, e que os manuais não necessariamente respondiam rigorosamente aos programas. Sendo de maior relevância a questão do método e das fases da ação do professor sobre temas muito frisados pelas ideias em movimento como a observação e a prática nas escolas de experimentação, a aplicação de testes psicológicos e o estudo da organização do ensino primário.

A escrituração escolar, o estudo ou estágios nas escolas rurais, o comparecimento às reuniões pedagógicas nem sequer foram pontos mencionados em nenhum dos três manuais. A tática, portanto, de tomar algumas indicações das prescrições dos programas e, a partir deles, abrir o leque para discussões pertinentes aos interesses dos autores de conformação do campo educacional funcionou na ênfase do estudo do método que foi exaustivamente tratado por Santos (1951 e 1952) e nas

prescrições para o planejamento e execução do ensino pelo professor, também tratados com afínco pelos três manuais analisados.

As tensões entre conteúdos normativizados e prescrições práticas, isto é, entre o âmbito dos programas e o âmbito das mediações criaram significados e apontaram um modelo de formação para o magistério primário, embasado na indicação de atitudes práticas referentes, principalmente, aos métodos de ensino e ao planejamento minucioso das ações do ciclo docente, levando em conta as necessidades psicológicas para a realização da aprendizagem.

5. Considerações Finais

O ideário escolanovista foi apropriado por diversas instâncias do aparato educacional brasileiro e teve papel de destaque no estado de São Paulo. Cada instância produzia interpretações e significava a concepção de acordo com seu lugar e intenções.

Os programas de ensino significavam ideias a partir do lugar da delimitação de um currículo comum para o ensino normal, com ênfase na prática de ensino como processo de formação, sustentada pelas ciências da educação e pelo estudo do método com vistas à aplicação nas escolas primárias anexas. Os manuais pedagógicos, por sua vez, foram importantes dispositivos para a indicação de prescrições práticas para os cursos normais, fazendo com que o ideário fosse significado em termos de planejamento, atitudes e atividades, que seriam aplicados pelos futuros mestres primários nos momentos de experimentação e até no exercício profissional.

Ao longo do período analisado aqui as ideias pioneiras da década de 1930 sofreram um enfraquecimento evidenciado, principalmente, pelas mudanças na legislação: perda do nível superior para a formação de professores primários, introdução de disciplinas de caráter geral no currículo, diminuição da carga horária e dos conteúdos das matérias de ciências e fundamentos da educação, redução das menções do termo

Escola Nova e dos autores de referência, diminuição das propostas de pesquisa em torno das questões sociais. Ao mesmo tempo ganhavam força as questões do método, mas não como propostas inicialmente, envolvidas com o embasamento teórico e experimentação, isto é, como um recurso a favor da aprendizagem nos moldes preconizados, mas como prescrição de normas, de passos formais para se chegar ao fim objetivado, já que abrandou-se o clamor em torno das concepções da Psicologia, Pedagogia e Sociologia. Tanto na análise da legislação quanto na análise dos manuais esse direcionamento foi observado.

Somando-se a isso estava a incorporação seletiva que os manuais faziam do conteúdo estabelecido pelos programas de ensino: ênfase na aprendizagem com a preocupação de atender às necessidades e interesses da criança, mas por meio do planejamento minucioso das etapas de uma boa aula, da conduta do professor, do passo a passo para manter a disciplina, por exemplo. Havia uma clara tensão entre os conteúdos prescritos pelos programas de ensino do estado de São Paulo e a seleção deles por meio dos manuais pedagógicos, priorizando uns em detrimento de outros como evidenciou-se na seção anterior. Os subsídios práticos para a formação de professores estavam ancorados na prescrição de fórmulas prontas, que se levadas com afinco garantiriam o sucesso da aprendizagem da criança, apesar das reiteradas afirmações em sugestões de “princípios flexíveis”.

As ideias renovadas foram implementadas nos termos de sua organização curricular e também em alguns movimentos que daí derivaram como os estágios, como a organização das disciplinas em torno da prática que posteriormente seria firmada nas escolas primárias anexas; como a articulação que se fez necessária entre o curso de formação profissional do professor e o curso primário, bem como na comunicação entre professores normalistas e professores primários. Nos termos das prescrições práticas elas ficaram restritas ao excesso de passos formais para a realização das atividades docentes. O método que deveria ser significado pela sua fundamentação ficou circunscrito em ações mecânicas, com um fim em si mesmo. Não se tratava mais de experimentar os métodos e processos de ensino nas classes primárias, considerando as especificidades da sala de aula para imprimir atitudes, mas sim de transformá-los em passos formais, em normas, não mais em modos de fazer.

As práticas renovadoras foram conformadas pela legislação e programas de ensino em torno da prática de ensino, que deveria ser o centro das atividades formativas, englobando a observação, experimentação e prática nas classes primárias. Neste entremeio estaria o método para articular tais etapas, sendo ele um componente das atividades de prática de ensino. Nos manuais os métodos ganham destaque e o papel da prática de ensino fica delimitado à sua aplicação.

Nesse sentido, muitas das concepções da Escola Nova adormeceram quando passaram do âmbito dos programas para o âmbito das mediações. Sua presença é inegável, bem como a hegemonia dela no campo ideias, mas a complexidade das estruturas que se intentavam formar perderam espaço nas opções seletivas de apropriação do currículo pelos manuais pedagógicos. Estes, por sua vez, criaram um discurso escolar sobre o método significando as ações propostas.

É inegável a influência do movimento escolanovista na formação de professores primários no estado de São Paulo, em maior ou menor escala, se considerarmos as mudanças legislativas que enfraqueceram alguns pontos do ideário no currículo e, em fins da década de 1950, do início da mudança da preocupação com o método para o que viria se constituir como uma área de conhecimento: a didática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Formação de professores do 1º grau: a prática de ensino em questão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.

ALMEIDA FILHO, O. J. *A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos*. 1945.1971. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

ALMEIDA FILHO, O. J. *Pedagogia Católica na Estratégia Editorial das Coleções de Theobaldo Miranda Santos*. Anais do II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial: Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA, J. S; BOSCHETTI, V. R. *Das Escolas Normais aos Cursos de Pedagogia: trajetórias da formação de professores/as*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 9, n.19, p. 206-219, 2012.

BRANDAO, Z. A construção e a desconstrução de uma memória: a memória/monumento de Fernando de Azevedo. In: *A Intelligentsia Educacional*. Um percurso com Paschoal Lemme por entre as histórias e memórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH/ Editora da Universidade de São Paulo EDUSP, 1999.

BURKE, Peter (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CANDIDO, A. Ressonâncias. In: CANDIDO, A. *O albatroz e o chinês*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Invenções e tradições na história da educação no Brasil: questionando representações sobre o debate pedagógico na década de 1930. In: SIMÕES, R. H. S.; GONDRA, J. G. *Invenções, tradições e escritas da história da educação*. Vitória: EDUFES, 2012.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: I. Artes de Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHATIER, Roger. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Revista História da Educação. ASPHE/Fae/UFPel: Pelotas, 2002.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set/dez, 2004.

CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n.27, p. 9-75, jan/abr, 2009.

ESCOLANO, Augustin. La cultura de la escuela em el sistema educativo liberal. In: *História Ilustrada de la Escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

EVANGELISTA, O. *A formação Universitária do professor: O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, T. N. DE L.; VEIGA, C. G (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em história. In: FONSECA, T. N. DE L.; VEIGA, C. G (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

LABEGALINI, A. C. F. B. *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do estado de São Paulo (1933 a 1975)*. Tese Doutorado. Unesp, Marília, 2005.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MAGALHÃES, J. *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 1. set/dez, 2006.

MAGALHÃES, J. *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/ UIDEF, 2011.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. *O manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. 1932. In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, nº especial, agosto 2006, p. 188-204. (http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf - último acesso em 20/06/2015)

MIGUEL, E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

MONARCHA, Carlos. *Brasil Arcaico, Escola Nova: ciência técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MUNAKATA, K. Investigações a cerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: CD-ROM: El Colegio de San Luis. *Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, San Luis Potosí, 2003.

MUNAKATA, K. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Revista Brasileira de História da Educação, v.12, n.3, set-dez, 2012.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1976 (2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001).

PESAVENTO, S. J. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINTO, Karina Pereira. *Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção História e Historiografia). Capítulos II ao VII.

ROBALLO, R. B. *História da educação e a formação de professoras Normalistas: as noções de afrânio peixoto e de Theobaldo Miranda Santos*. Dissertação de Mestrado. UFPR: Curitiba, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, V. B. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)*. Dissertação de Mestrado, Unesp, Marília, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1889-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, L. M. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago, p. 61-88, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMRIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: SP, Autores Associados, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, D. G. *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.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Luiz Narcizo Alves de Mattos. In: FÁVERO, M. L. A; BRITTO, J. M. (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep, 1999.

WARDE, M. J.; CARVALHO, M. M. C. de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n.7, p.9-33, 2000.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em aberto*, INEP, Brasília, n. 23, p 1-6, 1984.

WARDE, M. J. Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, M. C. (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

FONTES

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946- *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1946.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Gráfica Editôra Aurora, 1957.

SANTOS, T. M.. *Noções de Prática de Ensino*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2ª edição, 1951.

SANTOS, T. M. Metodologia do Ensino Primário. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3ª edição, 1952.

SÃO PAULO. Decreto nº 5.884, de 21 de Abril de 1933. *Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1933. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. *Sugestões para os Programmas das Escolas Normaes*. Secretaria da Educação e da Saúde Pública, Directoria de Ensino. São Paulo: Boletim n. 2, 1936.

_____. *Programmas das Escolas Normaes*. Secretaria da Educação e da Saúde Pública, Directoria do Ensino. São Paulo: Boletim n. 17, 1938.

_____. Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. Constitue comissão encarregada de organizar projeto de Consolidação das Leis do Ensino. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1947. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 17.698, de 26 de Novembro de 1947. *Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de Maio de 1947*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1947. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 19.525-A, de 27 de Junho de 1950. Institui o Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais do Estado. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1950. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Secretaria do Estado dos Negócios da Educação. Serviço de Legislação e Publicidade. Programas das Escolas Normais do estado de São Paulo. In: *Compêndio de legislação do ensino normal*. São Paulo: J. Bignardi & Cia. Ltda, n.4, mar. 1953.

_____. Portaria n. 49, de 2 de Dezembro de 1954, do Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo: *Programas das Escolas Normais e Instruções Metodológicas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, num. 268, ano 64, 1954.

_____. Lei nº 3.739, de 22 de Janeiro de 1957. *Dispões sobre organização do ensino normal no Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1957. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 27.334, de 24 de Janeiro de 1957. *Regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de Janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do ensino normal no estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1957. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. *Programas do Curso Normal*: comunicado da chefia do ensino secundário e do curso normal. São Paulo: Ed. Do Brasil, n. 18, 3 mar, 1958.

_____. Decreto nº 34.547, de 20 de Janeiro de 1959. *Dispõe sobre a regulamentação da organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1959. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 35.100, de 17 de Junho de 1959. *Regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de Janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei nº 5.304, de 15 de Abril de 1959, e dá outras providências*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1959. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. *Legislação do ensino normal no estado de São Paulo, atualizada até 30 de abril de 1960*. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Divisão de Relações Públicas, Publicação avulsa n. 4, 1960. (Programas dos Cursos do Ensino Normal e Justificativa da Reforma)

_____. Decreto n.3.802, de 2 de fevereiro. *Dá nova redação ao Decreto n. 35.100, de 10 de novembro de 1959*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1961. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Decreto nº 39.334, de 10 de Novembro de 1961. *Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1961. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).