

Métodos de ensino na escola portuguesa: a *Revista Escolar* (1923-1926)

Teaching methods in the portuguese school: the Revista Escolar (1923-1926)

CARLOTA BOTO*



RESUMO – O presente texto tem por objetivo verificar, a partir de um exemplo tópico, a constituição de uma dada modalidade do debate pedagógico, que toma como eixo organizador a ideia de técnica de ensino. Pensar metodologias para se ensinar requer algum diálogo com a dimensão didática do debate pedagógico. Sob tal hipótese de trabalho, procurou-se efetuar leitura crítica da *Revista Escolar*, publicada em Portugal nos anos 20 do século passado. O estudo centrou-se especificamente nos volumes compreendidos entre 1923 e 1926. As categorias de análise escolhidas foram: criança, aluno, métodos de ensino e práticas escolares. Com ênfase na organização e classificação dos artigos à luz das supracitadas categorias analíticas, procurou-se obter dados acerca das estratégias mediante as quais o periódico se propunha a efetuar uma pedagogia do professorado. Tratava-se, em certo sentido, de estimular os professores à leitura da revista. Com isso, acreditava-se ensinar a ensinar (CARVALHO, 2001, 2006; BITTENCOURT, 1993).

Palavras-chave – Portugal; educação; ensino; escola; história da educação

ABSTRACT – The object of this text is to verify, from a topic study, the organization of a certain modality of the pedagogic debate, taking as the organizer center line, the idea of teaching technique. To think about teaching methods require some dialog under the didactic dimension of the pedagogic debate. Under such work hypothesis, to perform a critical reading of the *Revista Escolar*, published in Portugal in the 20's of last century, was tried. The study was focused, specifically, on the volumes comprehended between 1923 and 1926. The selected analysis categories were: child, pupil, teaching methods and school practices. With emphasis on the organization and classification of the articles, with the due observation of the above analytical categories, the acquirement of data about the strategy was attempted, upon which the journal proposed to perform pedagogy of the professorate. It meaning, in a sense, to encourage the teachers to read the magazine. Therewith, it was believed to teach how to teach (CARVALHO, 2001, 2006; BITTENCOURT, 1993).

Keywords – Portugal; education; teaching; school; history of the education

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo refletir acerca do discurso pedagógico contido em uma revista portuguesa voltada para professores no princípio dos anos 20 do século passado. Trata-se da *Revista Escolar*, entre 1923 e 1926, representativa de uma dada mentalidade coletiva a propósito da temática do ensino e da educação escolar. Não se trata, todavia, de tomar a revista como objeto de nosso estudo, em sua materialidade, em sua circulação e

nem nos modos pelos quais seu texto teria sido apropriado em sua época. A revista, neste caso específico, constitui apenas fonte documental, portadora material do discurso que se pretende averiguar. O que se propõe, portanto, é, mediante o estudo do que ali se dizia sobre o ensino, sobre o aprendizado e especificamente sobre os métodos de ensinar, compreender algumas das perspectivas existentes naquele período histórico a propósito do tema da escola, de seus rituais e de seus modos de agir. Mais especificamente, o trabalho aqui proposto tem por finalidade verificar,

* Doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) e Professora de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil). E-mail: <reisboto@usp.br>. Artigo recebido em novembro de 2011 e aprovado em maio de 2012.

a partir de um exemplo tópico, a constituição de uma dada modalidade do debate pedagógico, que toma como eixo organizador a ideia de técnica de ensino. Pensar metodologias para se ensinar requer algum diálogo com a dimensão didática do debate pedagógico. A pesquisa aqui desenvolvida situa-se, portanto, na interface entre o campo da história da educação e o território da didática. A *Revista Escolar*, publicada em Portugal nos anos 20 do século passado, foi o documento no qual o estudo se baseou com a finalidade de obter vestígios da discussão da época acerca dos modos de ensinar.

Considerando-se que se trata de uma publicação já trabalhada pela literatura pedagógica, é preciso fazer menção aos trabalhos de Pintassilgo (2007, 2008), Luís Miguel Carvalho e Jaime Cordeiro (2002). À luz de tais referências, este artigo centrou-se designadamente no estudo das discussões acerca de métodos de ensino contidas nos volumes compreendidos entre 1923 e 1926, tendo por procedimento analítico verificar alguns aspectos das disputas teóricas da referida revista. A prioridade foi dada à compreensão da ideia de método, à luz do estudo de alguns outros conceitos concernentes à própria organização da aula – nomeadamente os de professor, de aluno, de ensino e de aprendizado. Tais conceitos reguladores foram fixados com o objetivo de circunscrever o estudo na dimensão da sala de aula, do cotidiano do ensino, dos procedimentos internos à sala de aula da escola primária – o que envolve lições, repetições, cópias, ditados e exercícios praticados na lógica da cultura escolar (leitura em voz alta, tarefas de escrita, preleções do professor). Com ênfase na organização e classificação dos artigos à luz das supracitadas categorias analíticas, procurou-se obter dados acerca das estratégias mediante as quais o periódico se propunha a efetuar uma pedagogia do professorado. Tratava-se, em certo sentido, para os articulistas, de estimular os professores à leitura da revista. Com isso, acreditava-se ensinar a ensinar (CARVALHO, 2001, 2006; BITTENCOURT, 1993). O artigo ora apresentado propõe-se finalmente a entrecruzar a documentação com a literatura já produzida sobre o tema e sobre o problema aqui especificado.

Como já assinalaram Catani e Souza (2001, p. 248), a produção teórica no campo educacional tem se debruçado sobre “o reconhecimento do potencial informativo e do lugar ocupado pelas revistas de ensino, como instâncias de produção e de divulgação do conhecimento no campo educacional”. É possível tomar o estudo das revistas e dos discursos pedagógicos nela contidos como fontes importantes de compreensão dos saberes pedagógicos que circulavam em uma dada época (BASTOS, 2007; CATANI, 1989, 1998, 2001; CATANI; SOUSA: 2000, 2005; NÓVOA, 1987, 1991, 1998).

A *Revista Escolar* é um periódico especializado, dirigido a professores de seu tempo. No decurso dos anos 20, em Portugal, o discurso sobre a renovação pedagógica era uma constante. Luís Miguel Carvalho e Jaime Cordeiro (2002) procuraram – em trabalho intitulado *Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)* – efetuar estudo comparado acerca de duas publicações periódicas educacionais, existentes entre os anos 20 e os anos 30. Tratavam-se respectivamente da revista *Educação* de São Paulo, e da *Revista Escolar* portuguesa – cada uma delas, em suas especificidades, já vistoriadas por bibliografia anterior (CATANI, 1989, 1998; CORDEIRO, 2000; NÓVOA, 1987, 1993; CARVALHO, 2001, 2006). A originalidade da análise de Carvalho e Cordeiro (2002) se dará exatamente mediante esse olhar comparativo, focado no confronto. O objetivo, no caso, foi o de reconhecer os modos por meio dos quais se produziu e se efetivou a circulação das ideias sobre educação nos dois países. Ambas as revistas são caracterizadas como “veículos de difusão e negociação de uma razão pedagógica de tipo científico” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 7).¹ Tratava-se da construção de um modelo de conhecimento especializado que configurava – no Brasil e em Portugal – o território no qual ganhava legitimação o discurso da pedagogia (NAGLE, 1976; HANNOUN, 1998). A perspectiva teórica adotada parte do pressuposto segundo o qual as revistas participam da constituição e, ao mesmo tempo, possuem função reguladora “de um conhecimento especializado e de um campo científico disciplinar através de relações de filiação, de preferência e de afinidade que os textos nelas presentes estabelecem com disciplinas, autores, teorias, países, organizações” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 19). A dimensão prática do ensino constituiria a própria razão de ser da publicação. Revista dirigida a professores, ela se determinava a formar professores, ao buscar colocar em circulação modos de agir em sala de aula. O professorado seria, por meio da publicação, submetido a uma “agenda marcada pelas temáticas dos métodos de ensino, do ensino da leitura, das ideias da escola ativa” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 44). Tomando por interlocutor o professor como destinatário e o ensino como objeto, o periódico, de fato, conferia prioridade a um estilo de discurso pautado pela “razão metodológica” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 44). Será essa “razão metodológica” – determinante do “espírito” da *Revista* – o que procuraremos identificar por meio da análise das fontes.

Veiculavam-se, pela *Revista Escolar*, técnicas e métodos considerados bem-sucedidos em sala de aula e que, por ser assim, mereceriam ser socializados (CARVALHO, 2001; CATANI, 1989; MORANDI, 2002). Os docentes e inspetores que assinavam como articulistas

miravam o cotidiano da sala de aula, modo pelo qual as matérias eram, de fato, ensinadas. Evidentemente, os modelos de ensino prioritariamente trabalhados eram aqueles que os redatores compreendiam ser as melhores do ponto de vista do aprendizado dos alunos. Há, no entanto, alguns relatos que também nos contam dos desacertos, das carências, dos equívocos – enfim, de tudo que se supunha não dar certo nos modos de ensinar. Para os editores, era pedagógico narrar a realidade.

A REVISTA ESCOLAR COMO VEÍCULO DE SABER ESPECIALIZADO

A época a ser aqui analisada compreende o período situado entre 1923 e 1926. A periodização foi demarcada exatamente pela constatação de que, na primeira fase, havia a predominância da escrita de professores primários e inspetores de escola. Sintomaticamente, boa parte dos artigos desse período versava sobre temáticas relativas ao interior da sala de aula. A periodização adotada justificava-se à luz do argumento de Carvalho e Cordeiro (2002, p. 32), segundo o qual, a partir de 1926, a revista adquire um tom mais especializado, com inúmeros artigos assinados por normalistas e universitários. Seus assinantes, contudo, continuavam a ser fundamentalmente professores primários.

A *Revista Escolar* esteve, no período compreendido entre 1921 e 1925, sob a direção de inspetores escolares – “Heitor Passos, Albano Ramalho e Joaquim Tomás, todos fundadores do periódico” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 29). Os temas privilegiados foram aqueles relativos à política educativa portuguesa, bem como matérias de interesse do professorado primário. Já entre 1925 e 1928, dirigida por Faria de Vasconcelos – “professor da Escola Normal Superior de Lisboa e assistente da Faculdade de Letras de Lisboa” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 30) –, a *Revista Escolar* sofreu um deslocamento, conferindo prioridade à dimensão supostamente científica da matéria educacional. Os próprios editoriais – estudados por Carvalho e Cordeiro (2002, p. 30) – assinalam a “representação da publicação como espaço de recepção e de difusão de modelos de modernização pedagógica e, paralelamente, da ideia favorável ao pensar as coisas nacionais, no caso as educativas, mediante a mobilização de experiências pedagógicas no mundo culto, movente e moderno”.

De modo geral, os artigos ocupam-se de traçar roteiros de ação e modos de trabalho em sala de aula. Sugerindo procedimentos considerados viáveis, oportunos, adequados e simples para a construção das aulas, os autores, muitas vezes, reportam-se a publicações estrangeiras para trazer recomendações consideradas abalizadas e precisas sobre – por exemplo – como fazer um bom ditado em sala de

aula. Notadamente, os autores buscavam apreender novas estratégias de ensino. Manifestavam, todavia, interesse por um inventário de técnicas e métodos já em uso e que teriam sido considerados exitosos para o aprendizado dos alunos. Sugeriam, com frequência, formas dinâmicas e eficazes de ensinar bem. Ensinar bem significava, em algumas circunstâncias, inventar e projetar o novo (Cordeiro, 1999). Ensinar bem, contudo, na maior parte das situações, correspondia a recorrer a algum bom senso pedagógico – que auxiliasse a transpor didaticamente os conteúdos culturais da escolarização² (CHEVALLARD, 1991; MARANGON, 2011; VALDEMARIN, 2010). Muitos dos artigos retratam claramente rotinas de sala de aula, explicitando modos pelos quais se organiza o ritual cotidiano no percurso do ensino. Os articulistas da *Revista Escolar* estampam suas representações dos tempos e dos espaços do aprendizado (BASTOS, 2007; CATANI, 1989, 1998, 2001; CATANI; SOUSA, 2000, 2005; NÓVOA, 1987, 1991, 1998). Dividem matérias e organizam conteúdos. Sugerem estratégias para despertar o interesse das crianças pelos assuntos trabalhados em aula. Os artigos voltados para o ensino primário recomendam variadas formas de agir para melhor ensinar a habilidade da leitura, da escrita e do cálculo. Claramente, tais articulistas compreendem a atividade dos professores – e/ou de si próprios – como funcionários de Estado (NÓVOA, 1991, 1995): responsáveis pelo futuro da nação, personificando especialmente “a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população” (CATANI, 2000, p. 585).

Há também a preocupação com a dimensão formativa e moralizadora da escola. Deve-se recitar na escola? Como organizar a leitura em voz alta? Pode-se deixar o aluno contar pelos dedos na tabuada de multiplicação? O que o professor deve fazer para o aluno se esforçar? Questões como essas revelam uma dimensão prescritiva da pedagogia impressa no conteúdo da *Revista Escolar*. Muitas das propostas de ação sugeridas pelos autores dos artigos integram algumas práticas comuns às salas de aula – um saber feito de experiências e traduzido em prescrições de método. São aspectos que compõem o núcleo do que se tem hoje caracterizado por “cultura escolar” (JULIA, 2001; CHERVEL, 1998; FORQUIN, 1993; VIDAL, 2005) ou por “forma escolar de socialização” (Vincent: 1994). Haveria, por assim dizer, uma “gramática da escola moderna” (Tyack: 1995). Decifrar tal “cultura”, tal “forma”, tal “gramática” significa averiguar a maneira pela qual a escolarização integra o percurso civilizador (ELIAS, 1993, 1994). Requer, portanto, investigar o que se passa nas classes das escolas e como se dão os usos e os costumes das salas de aula. Práticas destacadas do dia a dia das escolas são recebidas e relatadas pelos teóricos da revista. Tais práticas tomam nova forma ao vir descritas

por escrito e expressas, por vezes, como recomendações decorrentes da ciência pedagógica.

A *Revista Escolar* tenciona oferecer a seus leitores um rosário de recomendações e “dicas” para ensinar a ensinar bem. O lugar pedagógico da revista ganha sentido, bem como sua pretensão de apresentar como frutos da ciência pedagógica os roteiros e itinerários concernentes ao uso de metodologias específicas (CARVALHO, 2001). A pedagogia, que extrai seus saberes de outras ciências, demonstra ter na didática a especificidade que a legitima como campo teórico do conhecimento (DEBESSE, 1974; DOTRENS; MIALARET, 1974). Desse modo, o debate político acerca da escola, as discussões travadas sobre a profissão dos professores, bem como as questões que se reportam a aspectos filosóficos concernentes às discussões pedagógicas, virão acompanhados por um feixe de sugestões para proceder a práticas bem-sucedidas de ensino.

A CRIANÇA E O ALUNO NA ESCOLA

O tema da infância ocupava o debate da educação. Faria de Vasconcelos atentava para os deveres sociais das gerações adultas perante as crianças. Segundo ele, tais deveres – nos países mais avançados – “não constituem apenas objetivos de cultura; receberam já uma sanção eficaz na organização e funcionamento da vida social” (Vasconcelos, 1925, p. 148). Ou seja: o autor alerta para o fato de os direitos das crianças precisarem de regulamentação na justiça portuguesa. A criança tem direito à preservação da vida e tem por decorrência o direito a manter sua saúde. Para além desses dois direitos, reconhece o autor que a infância tem o direito a ser educada e instruída. Além disso, “um quarto dever estreitamente ligado aos antecedentes consiste em prevenir o emprego prematuro da criança e do adolescente em atividades lucrativas destinadas a bastar-se a si próprios ou a aumentar as receitas da família” (VASCONCELOS, 1925, p. 150). O trabalho infantil (que Faria de Vasconcelos entende dever ser proibido por lei), além de fazer mal à saúde e de comprometer o desenvolvimento físico da criança, também traria imensos prejuízos para a instrução. A criança que trabalha é aquela que não vai à escola ou, estando inscrita, não a frequenta. Políticas de educação são compreendidas como antídotos da criminalidade, já que se acredita que o trabalho precoce da criança atrapalha a razão de ser da escola.

A escola primária era tida por local privilegiado daquilo que, naquele tempo, era caracterizado por segunda infância. A ideia da escola primária supunha – e isso era unânime entre os articulistas – o ensino da leitura e da escrita (CHERVEL, 1998; HEBRARD, 1988; GRAFF, 1994; NÓVOA, 1991; FORQUIN, 1993; CHARTIER,

2005). Aos sete anos, a criança estaria pronta para aprender a ler, exatamente pelo desenvolvimento ocorrido nessa idade de sua “tendência imitativa, capacidade de fixação dum número mais avultado de palavras e [de ser] mais lógica no raciocínio” (NOBRE, 1923, p. 258). O natural recurso à imitação – segundo José Barros Nobre (que, ao escrever, identificava-se como “professor liceal”) – verifica-se facilmente pelo acréscimo de interesse manifestado pela criança para a representação gráfica das formas dos objetos. Seria fundamental transformar essa espontaneidade em procedimentos e técnicas pedagógicas:

Sou, portanto, de opinião que a criança, ao entrar para a escola, deve levar uma ardósia com o respectivo ponteiro, para iniciar logo os riscos, repetindo-os até saírem perfeitos. Só o exercício frequente dá a necessária firmeza à mão. Feitos os riscos bem, passa-se aos outros elementos, tendo, contudo, o cuidado de não dar à criança a ideia de que está a cumprir uma obrigação. Quando o professor vir que a criança já é capaz de fazer as letras, inicia então o ensino delas, pela leitura de palavras de muito fácil pronúncia e escrita, tais como: pá, pé, pó, pua, etc. É da máxima vantagem que a escrita acompanhe sempre a leitura (NOBRE, 1923, p. 258).

Embora as teorias pedagógicas o recomendassem – reconhece Nobre – as crianças não poderão ter, elas próprias, a iniciativa de escolher o tempo de suas lições ou a ordem em que aprenderiam os conhecimentos. O ensino coletivo não era considerado compatível com esse protagonismo da criança frente aos conteúdos e aos métodos de seu aprendizado (PETITAT, 1994; DURKHEIM, 1995; SNYDERS, 1965). Mesmo assim, pela apropriação que se fazia das teorias do desenvolvimento e da pedagogia experimental, muitos autores declaravam conhecer as novas práticas de ensino e seus méritos frente aos procedimentos tradicionais.

Manoel da Silva, em maio de 1924, expõe na *Revista Escolar* a tese que apresentara ao Congresso Nacional de Educação Popular, ocorrido em abril de 1921. O tema que dá título ao artigo é *Multidões infantis*. A ideia – segundo o autor – teria sido originada em debate proporcionado a alunos do 3º ano pela Escola Normal de Lisboa. A questão teórica que mobiliza o autor é: em que situações podemos falar da existência de multidões infantis? E quais as implicações disso? Silva exemplifica:

20 crianças seguem o caminho da escola. Uma alvitra que se jogue o pião e mais 11 aprovam imediatamente a ideia. Estas 12 crianças constituem, para o meu caso, uma multidão infantil, enquanto o interesse momentâneo pelo jogo do pião as unir. As oito que não concordaram e que continuaram o caminho da escola são uma segunda multidão, se o vivo interesse

de chegar à escola ou outro comum for o alvo supremo do momento também. Tanto um como outro grupo podem ramificar-se em novas multidões ou constituir na sua totalidade uma, logo que novos ideais surjam, impondo a sua dispersão ou aproximação (SILVA, 1924, p. 218).

Tal tendência da infância para constituir agrupamentos em torno de algum interesse comum cria solidariedades e constitui o germe de uma primeira consciência social. A mesma disposição favorecerá que a forma da escola mobilize o agrupamento para criar turmas homogêneas, que possuam características comuns relativamente ao que aqui se nomeia “combinação de caracteres” (SILVA, 1924, p. 219). O ambiente escolar, voltado para racionalmente agrupar os conhecimentos e sistematizá-los didaticamente, não deverá se esquecer de trabalhar coletivamente, mas dando atenção às individualidades – ao que Silva caracteriza por “evolução psíquica de cada educando” (SILVA, 1924, p. 219). Era preciso, antes de tudo, que a escola defendesse a sociedade contra o que o próprio articulista compreendia ser o efeito das multidões. A mesma instituição que ensinava a ler, a escrever e a contar deveria também ocupar-se do ensino de códigos de civilidade. Cumpria à escolarização ensinar comportamentos. Ao fazer isso, alunos instruíam seus pais e o jogo social tornar-se-ia mais ameno, mais adestrado, menos arriscado.

A PROFISSÃO DE PROFESSOR: VOCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E MÉTODO

João da Silva Correia, em artigo datado da edição de julho de 1926, sob o título *A difícil função do professor em Portugal*, destaca o caráter missionário e, ao mesmo tempo, a complexidade da profissão de professor. Diz ele:

De todas as profissões que o homem exerce, a de professor é a mais difícil: nenhuma exige mais perspicácia, mais ciência, mais coração; a nenhuma são tão indispensáveis a viveza da inteligência, a retidão do caráter, a sociabilidade prendedora e afável (CORREIA, 1926, p. 257).

Ao caracterizar a particularidade de Portugal para evidenciar o atraso da educação no país, o mesmo articulista lamenta o que caracteriza como inexistência de ideias novas em matéria pedagógica em Portugal. Nos demais países – especialmente naqueles considerados mais avançados – diferentes perspectivas sobre o temário educativo brotavam “lá fora diariamente das conferências, dos livros e das revistas da especialidade” (CORREIA, 1926, p. 258). Além de não se atualizar, o professor português carecia de espírito associativo (NÓVOA, 1987,

1995) e também de viajar para outros países – até para “fecundar o espírito com a visão das coisas modernas e de possuir-se do sentimento e da compreensão da civilização e dos progressos dos outros povos” (CORREIA, 1926, p. 258).

Correia sublinha ainda que não era fácil ser bom professor. Não bastaria a esse profissional cumprir na escola seu horário de trabalho. Parecia imperioso que ele preparasse suas aulas e se mantivesse sistematicamente “organizando o material da lição e principalmente consultando livros” (CORREIA, 1926, p. 260). Para dar a lição, o professor precisaria preparar a lição. Não há bom ensino sem bons planos de aula (HIGUET, 1956; HUBERT, 1957; CHASTEAU, 1927; WHITE, 1911; HANNOUN, 1998). Mas, de todos os deveres, aquele que – segundo o autor – parecia ser o principal era o de acreditar no poder da educação: “a esperança não pode morrer nunca na alma de quem educa” (CORREIA, 1926, p. 264). Todavia, a crença no poder da educação terá implicações muito concretas. Diz o pedagogo que não se deve responsabilizar o aluno por não conseguir aprender. O bom professor – pelo menos – não faz isso.

Cada aluno – e o professor precisa ter sempre este preceito presente – se educa de sua maneira. É indispensável reagir contra a velha tendência para tratar uniformemente naturezas diversas. Urge contrariar a propensão ainda bastante geral para designar como estúpidos os alunos menos aplicados sem prévia análise das causas determinantes – físicas, mentais ou morais – do seu desafeto ao estudo, e sem a natural consideração de que a inteligência é um capital aumentável pela ação pedagógica. Não há nunca indivíduos universalmente incapazes; nem os idiotas são inábeis para todas as profissões ou misteres (CORREIA, 1926, p. 266).

Uma ideia recorrente nos artigos é a de que a “conduta do professor influi, irrefutavelmente, na formação do caráter dos seus alunos” (PEREIRA, 1925, p. 17). Educar na escola seria, portanto, algo para além do ler, escrever e contar (ELIAS, 1993, 1994; PRAIRAT, 1994). Havia de se ensinar comportamentos. Isso acontece, basicamente, pela força do exemplo. José Francisco Pereira, ao abordar esse assunto da conduta do mestre, dirá que a autoridade docente somente será mantida se ele se esquivar da tentação de ceder à vontade de todos. Um professor sempre condescendente com alunos e com os pais de suas crianças – aquele sempre disposto a demonstrar familiaridade – terá dificuldades para impor-se. Da mesma maneira, o mestre da escola primária também não poderá fortalecer tendências antissociais. Ele deverá aprender a conviver, ocupando bem o lugar público que a profissão lhe confere. O juízo defendido pelo autor é o de que a

condição de professor atribui espaço social de distinção. Seu modo de agir junto a sua comunidade deverá ser condizente com esse prestígio do qual ele usufrui. Por ser assim, preconiza-se que, em alguma medida, a escola esteja afastada da vida comunitária e mesmo das famílias. Nas palavras de José Francisco Pereira:

O professor que se associa a certos costumes selvagens da aldeia e se arrasta à triste condição de consultar o povo pedindo o seu beneplácito para cumprir um dever, coloca-se numa dependência que lhe peia todos os movimentos. Nada de transigências que demonstrem fraqueza. Se o professor é fraco, pusilânime, se não é um caráter varonil, mal pode inocular no espírito dos seus alunos a firmeza de ânimo que robustece os povos (PEREIRA, 1925, p. 18).

A escola ensaje bons hábitos. Pela escolarização das crianças, consegue-se, além disso, ensinar alguma coisa aos pais. Essa era a crença que motivava muitos dos autores a dissertarem sobre questões de higiene e de comportamento nas escolas. Como observa Cynthia Greive Veiga acerca das práticas civilizatórias desenvolvidas pela escolarização, o processo civilizador “em curso no Ocidente é também o processo de vivências das tensões entre a violência e a pacificação, tanto a nível individual como social, e nesse caso perpassado por diferenças de riqueza e poder” (VEIGA, 2009, p. 67).

Horácio Antunes Ferreira recorda que as crianças de aldeias, muitas vezes, chegavam às escolas mal cuidadas, “cheias de imundícies nas diferentes partes do corpo e aparecem, sobretudo de manhã, olheirentas e com aspecto de raquitismo e algumas com sinais evidentes de candidatos ao linfatismo, às escrófulas e à tuberculose” (FERREIRA, 1925, p. 61). O motivo disso – dizia-se – eram as casas de que as crianças provinham: “sem ar puro, sem luz e sem limpeza” (FERREIRA, 1925, p. 61). Há aqui a nítida busca de alteração de atitudes sociais à luz de parâmetros de racionalização, de higienização e de mobilização dos sentimentos de vergonha e de embaraço. Nesse sentido, “os procedimentos de modelação social dos indivíduos rumo a um comportamento civilizado ganham forma no entendimento de que vergonha e embaraço sejam um comando que venha do interior dos indivíduos” (VEIGA, 2009, p. 68).

Os artigos frequentemente destacam a relevância do papel da escolarização em um “país como o nosso, onde a falta de saúde e robustez da população é, em grande parte, proveniente da falta de asseio do corpo e das habitações” (FERREIRA, 1925, p. 62). À escola, era suposto o ensino de preceitos da higiene. Deveria fazer isso para “ensinar o povo a lavar-se” (FERREIRA, 1925, p. 62). Ao instruir as crianças, estaria também ensinando seus pais. Porém, como agir nesse sentido?

O exemplo antes que a preleção. Lições de higiene e de limpeza num lugar onde essas coisas não existem é deitar palavras ao vento: elas jamais frutificarão. Para que a Escola possa ensinar o povo a lavar-se, é indispensável que haja um quarto de banho com um depósito para água e três a seis colares para banhos e lençóis. Banhos só aos sábados ou também às 4^{as} não levariam mais de meia hora de cada vez. No Colégio dos Órfãos, em Coimbra, onde fui professor, os 70 asilados não demoravam muito mais desse tempo. O professor só tinha de assistir para os conter em respeito e recomendar a conveniente limpeza do vestuário (FERREIRA, 1925, p. 62).

Muitos articulistas definem a pedagogia como uma ciência social calcada na psicologia e na moral. Contudo, os articulistas, muitas vezes, diferenciam: “o pedagogo sistematiza os princípios científicos. O pedagogo estuda-os, interpreta-os, aplica-os, ensinando e deduzindo” (QUEIRÓS, 1926, p. 141). Com tais palavras, Eusébio de Queirós distinguia, dentre os educadores, os teóricos e os práticos; em ambos os casos, estudiosos. Haveria, pois, uma dimensão teórica da educação e uma grandeza prática nas questões de ensino. Elas não seriam automaticamente equivalentes, mas complementares.

Refletir sobre a conduta do professor era pedra de toque para abordar a pedagogia. Em artigo intitulado *O professor tagarela*, publicado na *Revista Escolar* em fevereiro de 1923 (ano 3, n. 2), Manuel da Mota Veiga Casal, inspetor em Seia, explicita claramente o que compreende ser a matéria pedagógica: um domínio da psicologia. Por essa razão, “antes de conhecer uma criança é preciso conhecê-la e, para a tornar um homem prestável, é necessário possuir uma ideia exata da natureza humana” (CASAL, 1923, p. 33). Nesse sentido, o redator procura demonstrar a existência de duas formas de ensinar. A primeira corresponderia à modalidade mais tradicional de ensino: “o professor multiplicará as lições orais, porquanto a criança só saberá o que lhe for ensinado, não lhe exigirá que reflita, examine ou descubra; não exercitará o seu juízo e o seu raciocínio, mas a memória” (CASAL, 1923, p. 34).

A segunda forma de ensino corresponderia à busca de superar a passividade existente naquele ensino de teor verbalista. O professor daria ao aluno, agora, um papel ativo, dedicando-se principalmente “a despertar a reflexão da criança, desenvolver-lhe os germens depositados no seu espírito” (CASAL, 1923, p. 34), tornando-se – ele, professor – colaborador de seu aluno. O articulista destaca, ainda, que os inconvenientes daquela primeira modalidade de ensino eram já conhecidos. Por causa disso, “foram proibidos nas escolas as sinopses, os resumos que apenas se destinam a encher a memória das crianças de palavras sem ideias (CASAL, 1923, p. 34)”. Para o autor, era importante equilibrar o tempo destinado

a exercícios na escola com a valorização da palavra expositiva do professor. Nesse último caso, havia de se ter cautela, porque – como adverte Casal – o professorado corre sempre o risco da tagarelice. E “quem fala muito não educa, não faz observar nem refletir. Apenas cultiva a memória, paralisa a inteligência, transforma o espírito, naturalmente vivo das crianças, num espírito preguiçoso, num cérebro parado” (CASAL, 1923, p. 36). Pela mesma razão, “o tagarela, além de ser aborrecido e indisciplinado, é um obstáculo ao progresso e à educação intelectual dos alunos, que não falam por causa dele!” (CASAL, 1923, p. 36).

Artigo intitulado *A disciplina escolar* – assinado por alguém que, omitindo o próprio nome, se apresentava como “um professor” – destaca que a indisciplina é o grande obstáculo que o professor deverá vencer. Ao relatar sua própria experiência em sala de aula, o autor comenta que os próprios professores frequentemente fazem alertas aos mais novos para avisá-los sobre a situação da classe que deverão pegar. Daquela vez, eram – segundo lhe diziam – “os piores da escola” (um professor, 1923, p. 46). O articulista relata seu mal-estar ao entrar em contato com o grupo de alunos para os quais fora designado. Diz no artigo:

Na verdade, quando entrei pela primeira vez na escola, apossou-se de mim tal estranheza, que fiquei boquiaberto e tive a momentânea impressão de que estava em frente dum bando de saltimbancos. Riam-se às gargalhadas, batiam-se, davam pontapés nas carteiras... um inferno! Pois senhores, decorridos dez ou quinze dias, estavam já finos, como bons soldados (um professor, 1923, p. 46).

De todo modo, esse realce de sua habilidade quanto à disciplina – transformando crianças em soldados (FOUCAULT, 1987; PRAIRAT, 1994) – leva o professor a destacar os procedimentos dos quais costumeiramente se teria valido. Embora declare ser um adepto eventual dos castigos, especialmente para controlar os alunos avessos à correção, o professor destaca com ênfase os efeitos salutaros do incentivo, do elogio ao educando quando este, “porventura, praticou uma boa ação ou se conduziu bem em qualquer ato da sua vida escolar” (um professor, 1923, p. 47). O estudante incentivado adquirirá “uma grande firmeza, uma vontade inabalável, um acrisolado afeto ao seu educador e um indestrutível apego à obediência e à pontualidade (um professor, 1923, p. 47)”. Nesse sentido, o texto enfatiza que, na ação do professor, não pode faltar destreza, mas não deve faltar tampouco a benevolência e a atenção dedicadas aos alunos.

Artigo de Fernando Pais de Figueirêdo – professor oficial de instrução primária – também sublinha a necessidade de se recorrer ao castigo apenas como último

recurso de tentativas anteriores de emulação. Não interessa – diz ele – que a escola mantenha o silêncio dos conventos. A rigidez excessiva, além de atemorizar as crianças, teria um efeito pernicioso. A crítica incide principalmente sobre a frequência elevada das práticas de castigos corporais aplicados nas escolas. A remissão ao castigo físico – aqui desaconselhado para a maior parte dos casos – é tida como uma prática carente de racionalidade. É o que diz o texto de Figueirêdo intitulado *O castigo na escola: primeiros ensaios para uma boa teoria*:

A criança, quando atingida pelas veemências rebeldes do castigo, torna-se um ser moralmente doentio em quem a entidade psíquica é dominada por um espírito averiguadamente revoltado. A disciplina escolar será tanto melhor obedecida e ordeiramente acatada, quanto mais racionalmente for imposta e voluntariamente aceita pelos alunos. Por isso a disciplina que se impõe pelo castigo redundará sempre numa ação de dogmático coercivismo, que faz criar entre o mestre e o aluno um implacável abismo de íntima violência, que só tem o poder de rebaixar a mentalidade deste último (FIQUEIRÊDO, 1924, p. 319).

Texto do “Professor” Gomes Belo (de acordo com o modo como ele assinava seus artigos) recorda que os castigos físicos e morais praticados nas escolas eram duros e, por vezes, desumanos. Recorria-se à punição física imoderadamente. Havia professores – segundo o articulista – que deixavam crescer a unha do dedo polegar para melhor apertar as orelhas de seus alunos. Considera-se que um professor que age assim jamais poderia cativar a afeição de suas crianças. Ademais, “num ambiente escolar onde o professor espalha o terror, a obediência dos alunos tem algo de subserviente, de humilhação e vexame” (BELO, 1925, p. 69).

Carolina Atília Tamega de Almeida – assumindo claramente perspectiva utilitarista – destaca que duas forças movem o aprendizado: prazer e dor. Para a autora, o educador deve sempre se lembrar de que lida com emoções; e ela, então, conceitua o território do que denomina “sensibilidade afetiva” (ALMEIDA, 1925, p. 154). Nos termos de seu texto intitulado *Dor e prazer na educação*, Almeida diz que é preciso estudar as crianças, sendo, pois, fundamental respeitar sua dimensão sensível e emocional. É possível intuir a maneira como a criança sente. Podemos nos colocar no lugar delas. Essa tática trará ao professor domínio técnico e sensatez na ação. Por suas palavras:

Uma criança habitualmente tratada com rispidez deixa, às vezes, de comer, torna-se triste, adoce física e moralmente. Ambas as doenças são terríveis. Devemos evitá-las. Como? Educando, dando à criança um

máximo de prazer e um mínimo de dor. A falta deve ser punida. Mas o castigo deve ser o mais atenuado possível e, sobretudo, justo e imparcial. Se duas crianças que cometem o mesmo erro forem diferentemente punidas, ambas serão prejudicadas no seu íntimo. Aquela que foi castigada mais severamente torna-se insensivelmente má – começa a odiar o professor e o condiscípulo. O prazer e a dor morais têm consequências fisiológicas. [...] A dor produz um estado físico que se manifesta por uma depressão fisiológica. Uma criança injusta ou severamente castigada chora; o choro produz-lhe dores de cabeça. A criança fica com o seu organismo mal disposto, além do seu espírito (ALMEIDA, 1925, p. 154-155).

ROTEIROS DE LEITURA ESCOLAR: LIÇÕES PARA SALA DE AULA

Compreendia-se que a tarefa da escola era a de proporcionar exercícios que permitissem ao aluno o desenvolvimento pleno de suas operações mentais. O estudo – conforme dirá Albano Ramalho – constitui, para cada aluno, uma forma de ginástica do cérebro. Os exercícios são apresentados como o grande segredo da escola moderna, conferindo plasticidade à mente, possibilitando, cada vez mais, melhor aprendizado (RAMALHO, 1925, p. 186). Não há aula ou exposição bem-sucedida se a ela não se seguir o correspondente exercício – cujo principal objetivo será o de fixar o que se aprendeu. A orientação mais indicada é a de ensinar poucas coisas; mas, sobre cada assunto ensinado, ministrar muitos exercícios aos alunos. Criticando o verbalismo da escola que obriga a decorar, muitos articulistas recomendam o desenvolvimento das faculdades intelectuais pelo incentivo a outras atividades para além da memorização – como, por exemplo, “observar, raciocinar, comparar” (RAMALHO, 1925, p. 188).

Os artigos enfatizavam a ideia de que o professor não deve tratar de maneira igual estudantes que, muitas vezes, são desiguais – tanto no domínio dos conteúdos escolares quanto nos temperamentos, nos feitos, nos modos de ser. As populações sertanejas – comenta texto de Cesar Anjo – são tímidas; as crianças dos povoados provincianos parecerão, muitas vezes, desconfiadas e até apáticas. Para dar-lhes maior desenvoltura, seria recomendável criar técnicas de “leituras frequentes e variadas, exercícios de conversação e exercícios de recitação” (ANJO, 1923, p. 83). As crianças precisariam ser diretamente estimuladas a dizer versos e a escola poderia até improvisar um pequeno teatro, “levando à cena comédias infantis, pequeninos dramas, monólogos, etc., mas tudo que civilize, moralize e eduque” (ANJO, 1923, p. 83). Havia, nesse sentido, clara preocupação em estruturar e planejar atividades que pudessem convidar as crianças a aprender,

mas, sobretudo, que se constituíssem como exercícios para torná-las mais desembaraçadas. Ler e compreender o que se lia era o gradual aprendizado de uma nova forma da língua, com a qual se deveria adquirir familiaridade. Por outro lado, as técnicas da leitura deveriam ser, em alguma medida, cerimoniosas e ritualísticas. A criança, dessa maneira, adquiriria fluência verbal e superaria a timidez e a apatia. Portanto:

A leitura deve sempre ser feita em voz alta. As crianças que tiverem o costume de falar baixo, coloque-as a alguns metros de distância de maneira que, gradualmente, possam, sem o sentir, modificar a intensidade da voz. Finda a leitura que, é claro, previamente já deve ter explicado, dando às crianças os sinônimos para elas compreensíveis de todas as palavras que ignorem a significação – obrigá-las-á a, por palavras suas, dizerem o sentido do que tiverem lido, duas ou mais vezes, até que se exprimam numa maneira mais ou menos correta (ANJO, 1923, p. 83).

Albano Ramalho destacava, por sua vez, a importância do trabalho com a leitura explicada. Registrava, em seu artigo, preocupação pelo fato de os estudantes que se apresentavam aos exames de admissão ao liceu não se mostrarem capazes de verbalizar suas ideias oralmente. Não conseguiriam expressar, “por palavras suas, quais as ideias contidas não só nos trechos ainda que curtos, mas até mesmo nos pequenos períodos, se são convidados a dizer resumidamente o que neles se afirma” (RAMALHO, 1923, p. 167). Embora, em princípio, todo professor devesse estar ciente de que “saber ler não é balbuciar as palavras que estão no livro, de uma forma inconsciente, mecânica, articulando, imitando sons como um papagaio, reproduzindo pela voz pensamentos e ideias como as reproduz um gramofone” (RAMALHO, 1923, p. 167-168), muitas vezes o trabalho em sala de aula não ultrapassava a mera técnica de reprodução oral das palavras, sem que se atentasse minimamente para o sentido que elas poderiam ter na cabeça do aluno. Nesses casos, a criança aprendia a técnica da leitura sem a compreensão do significado das coisas que lia.

Ora, eu sei que ainda há professores – felizmente poucos, creio bem – que só desejam que a criança emita os sons representados pelas palavras do livro de leitura. Não lhes ocorre a ideia de interrogar a criança sobre a significação delas e de lha explicar quando a desconheçam. Com as frases procedem da mesma maneira. Essa orientação passiva, antipedagógica e antieducativa, continuam a mantê-la quando a criança transita para o 1º livro de leitura e para a 2ª classe [...]. São talvez alunos ensinados dessa forma que, ao se apresentarem a exames de admissão ao liceu, se encontram impotentes para interpretar o pensamento de um trecho, para reproduzir as principais ideias

expostas num ou nalguns períodos. [...] A criança deixou de assimilar ideias que lhe podiam enriquecer o espírito, com a falta de apreensão de tais ideias, deixou de adquirir a capacidade para, no dia seguinte, aprender outras que, com aquelas tinham ligação, que lhe serviram de base. É uma série de inconvenientes. De resto, como pode ser expressiva, como pode ter valor qualquer leitura, se o que a faz não sentir, não for compreendendo o que lê? (RAMALHO, 1923, p. 170).

A prática da recitação era usualmente valorizada como um salutar exercício de memória. O fato de as práticas pedagógicas terem abusado do recurso da memorização em detrimento da faculdade da inteligência teria levado ao exagero contrário. Acreditava-se que as lições da escola seriam mais bem aprendidas quando fossem seguidas “de um resumo simples e claro para ser decorado pelos alunos” (RAMALHO, 1924, p. 55).

A recitação, por sua vez, auxiliaria o aprendizado, favoreceria a memória e contribuiria para a formação do espírito e para modelar preceitos morais, cívicos e patrióticos, a par de sua inerente finalidade estética. Há um não dito nesse discurso: a recitação corrigirá pronúncias e acentos regionais. É preciso, por parte da escola, homogeneizar os falares (FURET; OZOUF, 1977; GRAFF, 1994). Nesse sentido, o aprendizado da fala recitada contribui para familiarizar os estudantes com as normas cultas da língua. A primazia conferida ao hábito da recitação tinha por finalidade a formação da clareza verbal, da fluência, da desenvoltura com as palavras – não apenas por parte dos alunos, mas do próprio professor. Acerca do tema:

É indispensável seguir uma ordem, um método quanto à recitação; é preciso como que um programa, como nas outras disciplinas, devendo partir de trechos curtos e de pequenas poesias. Os preceitos mais simples, os mais inteligíveis, estão naturalmente indicados para a iniciação. Depois, não basta que o aluno seja convidado a recitar; é preciso que o professor seja o primeiro a fazê-lo, lendo. Se o professor disser bem, se tiver uma elocução elegante, bem expressiva, essas suas qualidades poderão ser transmitidas ao aluno. Este não dará vida, alma, sentimento à expressão se lhe não tiverem ensinado a ver e apreciar a beleza. Deve, pois, o professor esforçar-se por interpretar bem o pensamento do autor; então, e só então, poderá expor o texto aos alunos, a fim de que estes o decorem. A criança, na província, resente-se intensamente da influência do meio, que pode conter muitos defeitos. Estes devem ser corrigidos e a recitação presta-se admiravelmente para essas correções. Mais do que isso: pela recitação, a criança aprende a leitura inteligente porque, para recitar bem, é preciso compreender, possuir plenamente o pensamento do autor, expresso no trecho; aprende a leitura expressiva, acentuada. Adquire qualidades de espírito muito apreciáveis,

como a serenidade, a calma e o gosto pela beleza do estilo (RAMALHO, 1924, p. 57).

Havia na *Revista Escolar* uma série não assinada sob o título *Notas e Comentários*. Ali vinham, muitas vezes, resenhas de livros escolares. Na edição de julho de 1924, os articulistas comentavam o livro *Cartilha Moderna*, de Manuel Antunes Amor, publicado pela Livraria J. A. Rodrigues de Lisboa. Jaime Cordeiro e Luís Miguel Carvalho (2002) assinalam que a cartilha de Antunes Amor era um dos livros mais citados pela *Revista Escolar*. Isso – segundo os referidos investigadores – se deveria ao fato de a revista conferir prioridade à “razão metodológica”, combinada com os “propósitos de conformação do professorado e repertórios declarativos e efetivos; e paralelamente, uma agenda marcada pelas temáticas dos métodos de ensino, do ensino da leitura, das ideias da escola ativa” (p. 44).

A *Cartilha Moderna* era um compêndio simples e prático para efeito didático. Não requeria nada além de um quadro-negro e de giz, podendo, portanto, ser utilizado por qualquer escola. Os articulistas valem-se da justificativa do próprio Antunes Amor para fazer a descrição dos processos de ler e escrever ali sugeridos. A palavra é primeiramente apresentada oralmente e por escrito, para depois ser submetida a um duplo processo, que envolve sua análise e síntese. Isso supõe a decomposição fonética da palavra em sílabas e letras e, depois, sua recomposição gráfica pela escrita e oralmente pela leitura. Era um procedimento simples, mas que – assegurava seu autor – dava resultados. No excerto transcrito abaixo, Antunes Amor – referido e citado na revista – exemplifica o modo de ensinar adotado por sua cartilha. Por exemplo – dirá ele – para o caso da palavra *rosa*, como fazer?

– Meus meninos, vamos à lição! Fechai os vossos livros e olhei para mim! Vamos! Ouvi o que eu digo: *ró-za*. Em quantas partes cortei eu esta palavra (2)? A palavra *rosa* tem, portanto, duas sílabas. Qual é a primeira? (*ró*). E a outra? (*za*). Na primeira sílaba, vejamos os sons. (*ró*). Quantos sons tem? (2) Qual é o primeiro? (*r*) E o outro? (*ó*) E a outra sílaba (*za*), quantos sons tem? (2). O primeiro, qual é? (*z*) E o outro? (*a*). Muito bem: observamos que a palavra *rosa* tem os seguintes sons: *r-o-s-a*. Dizei comigo! (Amor, apud, *Revista Escolar*, 1924, p. 326).

Em seguida, demonstra-se o modo de recompor pela escrita a palavra *rosa*. No campo da oralidade, tratava-se de um aprendizado que iniciava pela palavra, era decomposto em sílabas, até chegar ao som das letras. Para familiarizar os alunos com a grafia do vocábulo, após aquele prévio exercício da fala, o professor agora recorria ao inverso: toma a letra como ponto de partida para –

segundo o raciocínio do autor da cartilha – identificar os diversos sons, recompor a palavra. A revista tem o cuidado de apresentar todos os passos do ensino da leitura, como se quisesse ensinar ao professor alfabetizador uma boa técnica para favorecer o aprendizado em sala de aula.

Também havia quem abordasse a dimensão lúdica da escolarização. Irene Lisboa – em artigo intitulado *Brinquedos e jogos educativos* – defende o uso do brinquedo em sala de aula. Brinquedos e jogos fariam bem ao espaço escolar. Essa é a tese defendida pela autora. Dizia acreditar nisso por motivos pedagógicos e por razões psicológicas. Nesse sentido, argumenta: “educar é afeiçoar, pois não?” (LISBOA, 1925, p. 258). O aluno que brinca na escola se afeiçoará ao ambiente escolar; e isso é importante. Evidentemente, nem todo brinquedo e nem toda brincadeira são tidos como pedagógicos. A função do brinquedo na situação escolar seria a de favorecer a imaginação. Desse modo, o professor valorizaria no aluno e nele próprio a capacidade criativa. Nesse sentido, quanto mais “transformável seja o brinquedo, sujeito ao capricho do pequeno ilusionista que varia sem licença, mais perfeito é (LISBOA, 1925, p. 259)”. Haveria, pois, diferença de mérito entre brinquedos e brincadeiras variadas:

A boneca guardada por ser linda e cara, é um brinquedo inútil, mas a boneca que se veste e despe, que tem atribuições na vida da criança, é um elemento notável de educação. A boneca dá mil ocupações. A dona da boneca imita a vida familiar por amor dela, enche-a de solitudes, conversa com ela, faz-lhe fatos, cria-lhe um ambiente. É o artifício, o seu grande poder de dramatização expandido, a essa tendência de sociabilidade. A boneca é a mola que a faz falar, criar e imitar (LISBOA, 1925, p. 259).

A mesma Irene Lisboa – em artigo intitulado *Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete*, escrito em coautoria com Ilda Moreira – reporta-se à experiência que tivera em Lisboa na Escola Primária da Tapada da Ajuda. As duas professoras destacam a importância de os professores lerem, contarem e inventarem histórias para seus alunos. Ouvir histórias – dizem as especialistas – desperta as crianças. Instiga sua imaginação. Entusiasma sua curiosidade: “o sobrenatural ultrapassa-lhes a imaginação” (LISBOA; MOREIRA, 1926, p. 158). A história estimulará especialmente as crianças dos meios pobres, que são usualmente mais acanhadas na relação com a cultura das letras. Por isso mesmo, a forma de contar a história não é um detalhe, já que envolverá gestos, expressões faciais, olhares cúmplices para os ouvintes e episódios pitorescos na construção do relato (LISBOA; MOREIRA, 1926, p. 158). Não é apenas o professor que conta e inventa histórias. As crianças

também serão incentivadas a fazê-lo, e isso proporcionará a elas uma desenvoltura oral que muito lhes facilitará o desenvolvimento posterior da escrita. O espírito das crianças, pelo motivo da história, será vivificado, posto que a prática do relato de histórias constitui salutar exercício de elocução. E, principalmente, trata-se de uma atividade prazerosa. Depois de muito ouvir e de muito contar histórias, será, pouco a pouco, construída uma afinidade ou familiaridade – um gosto compartilhado entre alunos e professores.³

Irene Lisboa era uma das entusiastas do ensino ativo. Em dezembro de 1926, escreve artigo intitulado *A escola atraente*. Nele acusava práticas supostamente ineficazes e obsoletas da escola portuguesa de seu tempo. Os alunos, cerrados na escola, são dependentes do mestre, do quadro e do livro. Sabem que os conceitos que ali aprenderão não devem ser discutidos, “e, chamados a discorrer, amuam ou desviam” (LISBOA, 1926, p. 408). Cada um aprende – ou deixa de aprender, a seu modo e com seu ritmo. Todavia, o professor esforça-se por manter nivelada sua classe. No entanto, nesse modelo de ensino, as crianças ficam entorpecidas e o aprendizado deixa de fazer sentido. Em outras palavras: do ensino, não resulta aprendizado. E como sabemos disso?

É a hora do recreio. Em todas as crianças que vão saindo das classes, aparentes manifestações de desentorpecimento, de reação. Agora as correrias, os atropelos, a balbúrdia. E os ralhos, os gritos, as nuvens de poeira. Estabelece-se, enfim, uma acalmia, um esboço de equilíbrio. Pronto, toca novamente para entrar. Guardam-se os *lunchs*, refazem-se as formaturas. Se o mestre tarda, voam os cadernos e os livros na classe e repetem-se as corridas. Surge quem manda, há uma reviravolta de atividades. Todos os alunos serenam e se dispõem a imitar, a obedecer. Nesse dia ou noutro, determinando o programa, correm eles com o mestre as sete partidas. Imóveis, mas figurando e avaliando coisas estranhas. Raramente se relacionam os assuntos, cada lição, obrigada ao horário, fecha a porta sobre si, a que vem não lhe toma a deixa. Na escola, toda criança se submete a um viver artificial: é estudante. Leva anos a aprender frases, tudo a desvia dos seus pequenos interesses. Pouco aproveitará do que ouve e do que copia, está presa e contrariada. Não parte, não mexe, não apalpa, não discute, não tem preferências... tem deveres, é subordinada. Aprenderá o ler, escrever e contar, se não for de inteligência ou memória rebeldes, e mais umas coisas literárias, ornamentais que pouco servem e pouco duram. Criaram os dogmas escolares, o tipo estudante, e este tipo afeito à escola afasta-se do comum. O rapaz, a rapariga, quando deixam de ser estudantes, ao cabo da escolaridade ou nos intervalos diários da vida livre, têm umas ocupações tão distintas das escolares e umas formas tão diferentes de atuar (LISBOA, 1926, p. 409-410).

Sob tal perspectiva, a escola que existia, em nome de um futuro incerto, apagava as possibilidades do presente. Produzia no estudante apenas o espírito da renúncia. E se, nas férias escolares, ele sentisse saudades da vida escolar, não era das matérias ou dos métodos. Era provavelmente dos parceiros, dos colegas, das troças e brincadeiras próprias das “multidões infantis”.

PRÁTICAS COTIDIANAS EM INSPEÇÃO: USOS E COSTUMES DA ESCOLA

Parecia faltar método às escolas e a isso era atribuída a má qualidade do ensino ministrado. Um inspetor de escola que assinava como H.R. costumava relatar as visitas feitas às instituições. Diz – na edição de fevereiro de 1923 da *Revista Escolar* (ano 2, n. 3) – que, ao chegar à sala de aula do “Sr. Professor X”, notou – logo à partida – parca frequência de alunos. Paredes nuas, ausência de gravuras, um mapa de Portugal velho e rasgado, as carteiras vazias cobertas de pó. Pior do que a descrição física era a situação pedagógica presenciada ali: “o Sr. X, sentado na sua cadeira, em frente da secretária, fazia um ditado aos alunos por um livro da 4ª classe e lia um jornal ao mesmo tempo. Sobre a secretária, encontravam-se alguns livros de escrituração e o seu chapéu” (HR, 1923, p. 49). A lição de escrita era dada para todas as classes que compunham aquela sala de aula multisseriada. O que ocorria ali – no parecer do inspetor – era uma má lição de escrita.

Os da 1ª classe, abandonados, mantinham má posição do corpo, má posição do papel na carteira, má posição da caneta entre os dedos. Uns aproximavam demasiadamente os olhos do papel, prejudicando a vista; outros, sentados em carteiras demasiado baixas em relação à sua estatura, curvavam excessivamente a coluna vertebral, contribuindo para o seu desvio, sendo certo que havia na sala carteiras disponíveis mais altas e mais proporcionadas à estatura dessas crianças. Havia, pelo contrário, crianças da 1ª classe em carteiras demasiado altas. Tais fatos, que têm realmente grande importância, passavam despercebidos ao Sr. X. (HR, 1923, p. 50).

O inspetor conta que andou pela sala de aula para observar melhor: “passeando entre os alunos, desloquei alguns para carteiras em que ficavam mais comodamente, corrigi a posição do corpo a este, a da mão àquele” (HR, 1923, p. 50); fazendo perguntas às crianças, pedindo-lhes que dissessem o nome das letras ou das palavras, “que desenhavam mas não escreviam, porque não sabiam o valor dessas letras nem da palavra” (HR, 1923, p. 50). Os alunos rabiscavam sinais que não eram capazes de decifrar. Havia sido convocados para um ditado com

grau de dificuldade em completo desacordo com suas habilidades de leitura. Não dominavam sequer as sílabas simples.

Os alunos da 4ª classe, por sua vez, fizeram seus ditados e ficaram surpresos quando o inspetor foi ao quadro para escrever uma ou outra palavra em “cuja ortografia notava alguma dificuldade” (HR, 1923, p. 51). Escreveu na lousa a palavra, apagou-a; aí os alunos puderam escrevê-la. Repetiu isso algumas vezes. Os alunos se entreolhavam e riam entre si, surpresos com o novo estilo de ditado. Teriam estranhado também a presença do forasteiro que, explicando ortografia, aproveitava para recomendar à classe a posição correta das costas no momento da escrita, demonstrando como se deve pegar na caneta e como era importante atentar para a letra bem traçada no caderno.

Foi então que o inspetor – ao examinar os cadernos – se deu conta de que o mestre daquela escola não fazia correções nas lições de seus alunos. Aplicava cotidianamente “provas examinatórias”, dava muitos exercícios e deixava os alunos escrevendo. Mas não corrigia exercícios e nem mesmo provas. Todos os registros encontrados nos cadernos dos estudantes vinham cheios de erros. E assim ficavam: sem correção. O inspetor conversou com o docente, para explicar a ele que “era preferível evitar os erros a permitir que a criança caia neles” (HR, 1923, p. 51). Argumentara com o colega que experiências indicavam que, “deixando escrever a palavra errada, as coisas passam-se como se no cérebro ficasse um vinco de asneira, que tende a reproduzir-se na primeira ocasião, sendo por isso muito preferível evitar que o aluno escreva a palavra errada” (HR, 1923, p. 51). O inspetor conclui que o professor adquirira seus maus hábitos pela força do próprio hábito. Ou seja: a rotina e a reiteração diária de técnicas de ensino ruins e pouco refletidas não favoreciam o empenho e a concentração dos estudantes. O professor era relativamente desatento a seu trabalho de sala de aula. Fazia o que fazia por inércia. A força do hábito havia embotado sua sensibilidade – e ele sequer se dava conta da insuficiência técnico-pedagógica de sua ação profissional.

Nem todas as práticas constatadas pelos inspetores eram caracterizadas como reprováveis. Relato do também inspetor Ricardo Rosa y Alberty contava de uma escola que ele havia visitado na Ilha da Madeira. O referido técnico da educação procurava, por seu comportamento, desfazer “a errada suposição de que um inspetor é um carrasco, um tirano que, de sobreceño carrancudo, só vai às escolas para ralar” (ALBERTY, 1923a, p. 178). Naquela oportunidade, era primavera e os caminhos que percorria a cavalo preenchiam-se de plantações de cana-de-açúcar, bem como de quintas com abundante vegetação e muitas flores. Em meio a vários córregos, o inspetor atravessava trilhas do que nomeava “natureza robusta”

(ALBERTY, 1923a, p. 176), distante das “cidades, do progresso e da civilização” (idem, ibidem). Ao chegar à escola, feições de surpresa, curiosidade e temor não escondiam que a visita era inesperada. Professora e alunos silenciosamente levantaram-se para receber o inspetor, o que fez com que declarasse sua admiração pelo respeito às normas de civilidade. Visivelmente encantado com a organização da classe, o inspetor anotava o asseio dos alunos e a maneira calorosa pela qual foi acolhido.

A jovem professora contava da matéria ensinada, da lição que havia passado para o dia seguinte, explicando ao inspetor e às crianças o conteúdo do ensino e os recursos utilizados para ministrá-lo. Responsável a mesma professora por todas as séries do ensino primário, enquanto uma classe fazia exercícios de caligrafia, outra resolvia problemas, fazia contas, enquanto uma terceira produzia uma redação. O horário era criteriosamente dividido e – de acordo com o comentário do inspetor – era também “escrupulosamente cumprido” (ALBERTY, 1923a, p. 178). O dia a dia das aulas daquela professora provida do que o inspetor considerava “intuição pedagógica nada vulgar” (idem, ibidem) pode ser aqui reconhecido:

Depois da lição de leitura à 2ª classe, seguia-se uma lição de sistema métrico conjugada com a geometria à 3ª, tendo por tema as medidas de superfície. Sem grande cultura, mas com uma intuição pedagógica nada vulgar, com um amor profundo pelo ensino, a professora, que havia sido deficientemente preparada para o seu mister, fugira, contudo, à rotina, limara em si muitos defeitos, subtraía-se à tendência de ensinar como tinha aprendido e com o seu *Diário Escolar* na frente, no qual tinha lançado o esquema da lição, deu início a esta. [...] Tendo previamente traçado a giz, no soalho, um metro quadrado dividido nos seus cem decímetros e fazendo uso de uma série de decímetros quadrados que cortara em cartão e forrara de papéis de cores, um dos quais, por sua vez, se via dividido em centímetros, foi-lhe fácil demonstrar praticamente às crianças que o metro quadrado contém cem decímetros e que, portanto, a relação destas medidas é centesimal (ALBERTY, 1923a, p. 178).

O mesmo inspetor Alberty descreve a visita a outra escola, naquele mesmo ano de 1923. Nesse caso, a experiência não havia sido boa porque, ao contrário da professora da escola anterior, esta outra não despertava nem estimulava a inteligência dos alunos. Aquela professora da Ilha da Madeira fazia experiências concretas e procurava compor seus ensinamentos com demonstrações que facilitavam sobremaneira o aprendizado. No caso da segunda professora, o relato da inspeção assinala sua ausência de “dedicação pela carreira que abraçara” (ALBERTY, 1923b, p. 240), sendo que a má apresentação de sua sala de aula era reveladora da

correspondente “estagnação pedagógica” (idem, p. 241). O evidente contraste entre as duas realidades levou o inspetor a concluir que “a escola e o ensino valem pelo que vale o professor” (idem, p. 240). Alberty declara que visitou as duas escolas em dias sucessivos. Na primeira, encantou-se com o que vira. Na segunda, assustou-se com a sujeira da sala de aula; com as mobílias em desordem; com os quadros murais desatualizados e com os mapas da parede cheios de pó. Constatou que o que se fazia em classe era correspondente ao modo como o edifício e o mobiliário escolar eram preservados (ESCOLANO, 1998; VIÑAO, 1988; CHARTIER, 1995, 2005; VIDAL, 2005; FARIA FILHO, 2005).

O inspetor destaca que disparidades tão evidentes entre duas escolas que, em princípio, teriam as mesmas condições materiais, decorriam exatamente de dois fatores por ele considerados decisivos: a dedicação do professor em sala de aula e seu envolvimento com os alunos. O próprio inspetor assume sua intenção de estabelecer o confronto: duas escolas em situações parecidas que, em virtude da ação do professor, tornam-se completamente diferentes no que toca ao aproveitamento dos alunos. Nas palavras do referido inspetor de ensino, temos o seguinte:

A fim de estabelecer um confronto com o que vira na escola próxima e como não houvesse sequer um horário que regulasse o emprego do tempo, pedi-lhe que desse uma lição sobre áreas de polígonos à 3ª classe. Chamado um aluno ao quadro preto começou um chuveiro de perguntas e respostas que me provaram que a professora fazia um ensino inteiramente livresco e memorista e que as crianças não compreendiam nada do que tanto lhes custara a aprender e com tanto desembaraço eram capazes de papaguear. Sempre que eu intervinha com um porquê investigador, o pobre infante abria desmesuradamente os olhos, dirigia à professora um olhar admirado de interrogação, fitava depois o vago, o rostozinho desmanchava-se-lhe e, em contrações violentas, carregadas, dolorosas, de estupor, patenteava a vacuidade sem fundo que se ocultava por detrás das suas tão expeditas e enganadoras respostas de há pouco (ALBERTY, 1923b, p. 241).

Sobre a vocação para o ensino das duas professoras, o que se verifica nos dois relatos é, no primeiro caso, o preparo, o interesse e a vontade de acertar. Já no segundo exemplo, a professora é apresentada como uma profissional despreparada quanto ao domínio da matéria e, além disso, não demonstrava qualquer motivação para o ensino. Eram dois retratos opostos em duas escolas semelhantes. A primeira professora claramente conhecia o conteúdo que se propunha a ensinar. A segunda professora muito provavelmente não dominava os saberes escolares. No primeiro caso, o ensino era diversificado do ponto de vista das estratégias, com demonstrações

concretas e explicações dinâmicas. No segundo caso, a docente resumia-se a repetir as palavras do compêndio que leu. O recurso à memória parecia ser uma fuga ao reconhecimento de sua própria incompetência para compreender – ela própria – aquilo que, em tese, se dispusera a ensinar. Não acreditava em si mesma e não apostava na capacidade de aprender de seus alunos. Formas diferentes de instruir correspondiam ao sucesso ou insucesso escolar das crianças confiadas a uma e a outra professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conteúdo pedagógico da *Revista Escolar* conduz à identificação de um modo de conceber a pedagogia como território que possui na prática de ensino sua identidade. O verbo ensinar faz supor que alguém aprende. A *Revista Escolar*, acreditando nisso, procurou – no período ora analisado – recolher e socializar procedimentos e técnicas didáticas consideradas viáveis e desejáveis. A escola tinha por função instruir; fazendo isso, ela, ao mesmo tempo, educaria e moralizaria. A transmissão pura e simples de conhecimentos, quando bem feita, teria – sob tal perspectiva – inequívoco efeito moralizador. Alguns professores cumpriam essa tarefa melhor do que outros. Isso era devidamente registrado, mediante narrativas e exemplos. Ser bom professor – vários artigos frisam isso – pressupõe que se acredite ser capaz de ensinar. Mais do que isso, que se acredite na capacidade de aprender dos alunos (Hannoun, 1998). Partindo daí, o professor interroga-se sobre um saber-fazer que não é apenas seu, mas que integra um repertório público – acervo de costumes herdados expresso em um dado “bom senso” do ofício. A revista apresenta-se como sítio agregador de experiências que, contadas, podem ser repartidas. Além disso, expressa sua autoproclamada vocação, convidando o professor a refletir sobre a arte de seu ensino. A revista propunha-se – como pedagoga – a ensinar formas de “fazer” crianças aprenderem. Isso requer discutir o tema do método. Porém, mais do que isso, supõe refletir sobre a disposição dos professores para as técnicas de ensino. Por isso, é na ação de todos os dias que se revela a melhor lógica que dá a ver a pedagogia. Contudo, essa ação cotidiana pode e deve ser instruída rumo à constituição de uma “razão metodológica” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002) intrínseca à instituição.

Evidentemente, esse discurso acerca das metodologias de ensino ecoa os trabalhos divulgados à época acerca da escola progressiva ou da escola nova. O aluno cada vez mais será interpretado como o protagonista de seu próprio processo de aprendizado. Mais do que isso, supõe-se que a escolarização será tanto mais eficaz quanto mais

apropriado for o método utilizado para facilitar o ensino. Porém, é possível verificar, pelo estudo da revista, que há uma sinuosa e complexa relação entre a inventividade típica do cotidiano escolar (AZANHA, 1992) e as construções teórico-conceituais que estabelecem preceitos reguladores para a organização desse mesmo cotidiano. A vida na escola tem uma lógica que é própria e a história da educação sabe disso. Todavia, a força do pensamento pedagógico para indicar rotas e rumos também não deve ser subestimada. A teoria, construída pela experiência prática, torna-se uma forma que amolda, pouco a pouco, a mesma prática da qual ela própria foi proveniente.

A importância dessa remissão às técnicas, à sua singularidade e aparente fragmentação reside exatamente em indagar as permanências. Até que ponto os problemas de êxito, fracasso e qualidade no ensino ministrado não são similares às tantas dificuldades com as quais se defrontam hoje, no dia a dia, escolas públicas, quer no Brasil, quer em Portugal? Em que medida o confronto entre ensino ativo e exercícios tradicionais compreendidos como conservadores ou mesmo obsoletos não percorre ainda os bancos escolares?

Revisitar esse passado permite-nos talvez compreender melhor dimensões relevantes de nosso debate educacional contemporâneo. Não caberá retomar algumas das discussões sobre métodos de ensinar? Não faria sentido buscar compreender as lógicas (históricas e pedagógicas) das diferentes metodologias em sala de aula? O discurso da pedagogia foge hoje a qualquer dimensão prescritiva. Alega-se geralmente que não se deve propor um receituário sobre como ensinar bem a professores instados por seu ritmo profissional cotidiano. Porém, será que o dia a dia de sala de aula, por si só, é suficiente? Não valeria a pena, como pedagogos, voltarmos a refletir sobre a validade de opções metodológicas? Como ensinar bem? Se a pergunta não pode ser categoricamente respondida, nem por isso ela precisa deixar de existir. A rarefação do debate sobre práticas de ensino acarreta consigo o progressivo e decantado afastamento entre a produção teórica no campo da educação e aquilo que de mais importante acontece no interior das salas de aula. O discurso da história da educação, desde que não se desvirtue do necessário procedimento analítico, poderá, sim, falar ao cotidiano escolar de nosso mundo contemporâneo, interpelando, por seus objetos, a atualidade das permanências. Ajuizar o passado não deixa de ser uma maneira de contemplar o futuro.

FONTES DOCUMENTAIS

ALBERTY, Ricardo Rosa y. Em visita de inspeção. *Revista Escolar*, ano 3, n. 6, p. 46-48, jun. 1923a.

_____. Em visita de inspeção. *Revista Escolar*, ano 3, n. 8, p. 240-243, out. 1923b.

- ALMEIDA, Carolina Atília Tamega de. Dor e prazer na educação. **Revista Escolar**, ano 5, n. 4, p. 153-155, abr. 1925.
- AMOR, Manuel Antunes. **Revista Escolar**, ano 4, n. 7, p. 325-327, jul. 1924. (Apud: Livros: notas e comentários.)
- ANJO, César. Crianças tímidas e apáticas. **Revista Escolar**, ano 3, n. 3, p. 82-83, mar. 1923.
- BELO, Professor Gomes. A escola e os castigos corporais. **Revista Escolar**, ano 5, n. 2, p. 67-70, fev. 1925.
- CASAL, Manuel da Mota Veiga. **Revista Escolar**, ano 3, n. 2, p. 33-37, fev. 1923.
- CORREIA, João da Silva. A difícil função do professor em Portugal. **Revista Escolar**, ano 6, n. 7, p. 257-277, jul. 1926.
- FERREIRA, Horácio Antunes. A escola e os bons hábitos. **Revista Escolar**, ano 5, n. 2, p. 61-65, fev. 1925.
- FIGUEIRÊDO, Fernando Pais de. O castigo na escola: primeiros ensaios para uma boa teoria. **Revista Escolar**, ano 4, n. 7, p. 314-319, jul. 1924.
- H.R. Em visita de inspeção. **Revista Escolar**, ano 2, n. 3, p. 49-51, fev. 1923.
- LISBOA, Irene. Brinquedos e jogos educativos. **Revista Escolar**, ano 5, n. 7, p. 257-269, jul. 1925.
- _____. A escola atraente. **Revista Escolar**, ano 6, n. 10, p. 405-419, dez. 1926.
- LISBOA, Irene; MOREIRA, Ilda. Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete. **Revista Escolar**, ano 6, n. 4, p. 157-162, abr. 1926.
- NOBRE, José Barros. O ensino na 2ª infância ou na Escola Primária Geral. **Revista Escolar**, ano 3, n. 9, p. 257-263, nov. 1923.
- PEREIRA, José Francisco. A conduta do professor. **Revista Escolar**, ano 5, n. 1, p. 17-19, jan. 1925.
- UM PROFESSOR. A disciplina escolar. **Revista Escolar**, ano 3, n. 2, p. 46-48, fev. 1923.
- QUEIRÓS, Eusébio de. Insistindo. **Revista Escolar**, ano 6, n. 4, p. 141-142, abr. 1926.
- RAMALHO, Albano. A recitação na escola primária. **Revista Escolar**, ano 4, n. 2, p. 55-57, fev. 1924.
- _____. A leitura explicada. **Revista Escolar**, ano 3, n. 6, p. 167-171, jun. 1923.
- _____. Algumas características da Escola Moderna. **Revista Escolar**, ano 5, n. 5, p. 185-189, maio 1925.
- SILVA, Manoel da. Agitando ideias: uma tese apresentada ao Congresso Nacional de Educação Popular em abril de 1921 – Multidões infantis. **Revista Escolar**, ano 4, n. 5, p. 216-220, maio 1924.
- VASCONCELOS, Faria de. Os deveres sociais para com a infância. **Revista Escolar**, ano 5, n. 4, p. 147-151, abr. 1925.
- AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 93-107, 1979.
- _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987. (Coleção Atualidades Pedagógicas)
- _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: Edart, 1974.
- _____. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.
- BAIN, Alexandre. **La science de l'éducation**. Paris: Elibron, 2007.
- BASTOS, Maria Helena C. Pedagogias e manuais: leituras cruzadas – os manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950). In: BESTANI, Rosa M. e tal. (Org.). **Textos, autores y bibliotecas: 190 años de la Biblioteca Mayor de la UNC**. Córdoba/Argentina: Baez, 2011.
- _____. **A Revista do Ensino – RS: o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993. (mimeo)
- BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1997. (mimeo)
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARVALHO, Luís Miguel. **Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)**. Lisboa: Educa, 2000. (Cadernos Prestige)
- _____; CORDEIRO, Jaime. **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935): um estudo histórico-comparado de publicações de educação**. Lisboa: Educa, 2002. (Cadernos Prestige, 9)
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 137-167.
- _____. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, J. et al. (Org.). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. p. 141-173.
- _____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./maio 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013>.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escola brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP: dossiê educação**, São Paulo, Coordenadoria de Comunicação Social da USP, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev. 1990/1991.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 1989.

_____. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

_____. Leituras para professores: a imprensa periódica educacional e a orientação do trabalho pedagógico no Brasil republicano. In: FERNANDES, Rogério; ADÃO, Áurea (Ed.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970** – Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. v. 3.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. **Educação em revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia Pereira. A geração de instrumentos de pesquisa em História da Educação: estudos sobre Revistas de Ensino. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tópicos em História da Educação**: Brasil 500 anos. São Paulo: Edusp, 2001. p. 241-254.

CATANI, Denice Barbara et al. School and modernity: knowledge, institutions and practices – introduction. **Pedagogia Histórica**, Bélgica, v. 41, n. 1 e 2, p. 1-8, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: XAVIER, L.N. et al. (Org.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 9-28.

_____. **Les faires ordinaires de la classe**: un enjeu pour la recherche et pour la formation. FEUSP, 1995. (mimeo)

CAVALCANTI, Maria Juraci Maia e tal. **História da Educação**: vitrais da memória – lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CHASTEAU, L. **Lições de Pedagogia**. 2. ed. Trad. António Figueirinhas. Porto: Figueirinhas, 1927.

CHERVEL, André. **La culture scolaire**: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Projetando a mudança**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). Tese (doutorado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1999. (mimeo)

CUNHA, Maria Teresa Santos. A escola, os livros e a leitura: à procura daquilo que não se fez esquecer. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo/RS: Oikos, 2011. p. 121-132.

_____. Mensageiro de sociabilidades: estudos sobre um jornal escolar infantil (1946-1952). In: MORGA, Antonio Emílio (Org.). **História, cidade e sociabilidades**. Itajaí: Casa Aberta, 2011. p. 235-250.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. (Org.). **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1974. v. 2: História da Pedagogia.

DOTTRENS, Robert; MIALARET, Gaston. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Tratado das ciências pedagógicas 1**: introdução. São Paulo: Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Education et sociologie**. 5. ed. Paris: P.U.F., 1985.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 1.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 2.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, L. N. et al. (Org.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 29-37.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27. ed. São Paulo: Vozes, 1987.

FURET, François; OZOUF, Jacques. **Lire et écrire**: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.

GALLEGO, Rita de Cássia. Imprensa periódica educacional paulista (1890-1990): saberes pedagógicos e formação de professores. **Estudos e Documentos**, FEUSP, v. 40, p. 38-48. 1998.

_____. **Tempo, temporalidade e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo**: olhares sobre a organização do tempo escolar (1846-1890): heranças e negociações. Tese (doutorado) – FEUSP, 2008. (mimeo)

_____. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo – Brasil 1850 a 12890). In: PERANDONES, Pablo Celada (Org.). **Arte y oficio de enseñar**. El Burgo de Osma/Espanha, 2001. p. 1-10.

GALLEGO, Rita de Cássia; CORREIA, Antonio Carlos Luz. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo**: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920). Lisboa: Educa, 2004.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: Unesp, 1998.

HÉBRARD, Jean. La scolarisation des savoirs elementaires à l'époque moderne. In: **Histoire de l'Éducation**, Paris, Service d'Histoire de l'Éducation, INRP, n. 38, mai 1988.

HIGUET, Gilbert. **A arte de ensinar**. 2. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

- HUBERT, René. **Tratado de pedagogia general**. 2. ed. Buenos Aires: Ateneo, 1957.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação, Campinas, Autores Associados, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LARROYO, Francisco. **La ciencia de la educación**. México: Porrúa, 1962.
- LAY, W. H. **Manual de pedagogia**. Buenos Aires: Losada, 1951.
- LEITÃO, António. **Elementos de pedagogia**. 6. ed. Coimbra: França & Armenio, 1916.
- LORENÇO FILHO. À margem de *A arte de ensinar*. In: HIGUET, Gilbert. **A arte de ensinar**. 2. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1956.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1969.
- MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1980.
- _____. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Atlas, 1977.
- MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Crianças e alunos em sala de aula**: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940). Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, 2011.
- MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em pedagogia**. Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru: Edusc, 2002.
- MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 1997.
- NAGLE, Jorge. **Educação e linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: Edart, 1976.
- NERY, Ana Clara B. Periódicos educacionais portugueses: circulação e apropriação de modelos culturais. **História da Educação**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 8, p. 46-58, 2006.
- _____. Produção e circulação de saberes pelos docentes: representações sobre educação e ensino nos periódicos brasileiros e portugueses (1911-1930). In: CARVALHO, Marta Maria C.; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**: Portugal e Brasil, históricas conectadas. São Paulo: EDUSP, 2011. p. 149-177.
- _____. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Histoire et comparaison**: essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998.
- _____. **História da educação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa: 1994. (mimeo)
- _____. **Le temps des professeurs**: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIe-XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. 2 v.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e Educação**, 4, 1991.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: RIBEIRO, Ricardo (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- NERY, Ana Clara B. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PETITAT, André. **Produção da escola: produção da sociedade**; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PINTASSILGO, Joaquim. Imagens e leituras da Educação Nova em Portugal. Os relatórios de bolseiros portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909). In: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 195-216. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4007/1/Imagens%20e%20leituras%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nova.pdf>>.
- _____. Regeneração moral e formação do cidadão – O debate na imprensa pedagógica portuguesa do início do século XX. In: SOUSA, F.; CARVALHO, C. (Org.). **Educação para a cidadania**. Conferência Ibérica. Livro de Actas. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2008. (CD-ROM)
- PINTASSILGO, Joaquim; COSTA, Rui Afonso. A construção histórica do tempo escolar em Portugal (do final do século XIX às primeiras décadas do século XX). In: GÓMEZ-FERNÁNDEZ, J. G.; TOCINO, Espigado; BEAS-MIRANDA, M. (Ed.). **La escuela y sus escenarios**. El Puerto de Santa Maria: Concejería de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa Maria. 2007. p. 105-130. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4011>>.
- PRAIRAT, Eirick. **Eduquer e punir**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994.
- RUIZ, Santiago Hernandez. **Metodología general de la enseñanza**. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana, s.d. tomo 1.
- SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SNYDERS, Georges. **La pedagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
- SNYDERS, Georges; LÉON, Antoine; GRÁCIO, Rui. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.
- STEPHANOU, Maria. *Qualis pater, talis filius?* Educação, cognição e saberes médicos nas primeiras décadas do século XX. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho (Org.). **Educação e história da cultura: fronteiras**. São Paulo: Mackenzie, 2002.
- _____. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Tese (doutorado) – Porto Alegre, UFRGS, 1999. (mimeo)
- TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia**: a century of school reform. London: Harvard University Press, 1995.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.
- VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-

1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 21, p. 62-92, set./dez. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona Ariel, 1988.

VINCENT, Guy. **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WHITE, E. E. **A arte de ensinar**. Trad. Carlos de Escobar. São Paulo: Siqueira, Nagel, 1911.

NOTAS

¹ Trabalho de Ana Carolina Rodrigues Marangon – ao buscar traçar paralelo entre a imprensa educacional brasileira e a imprensa especializada

portuguesa nos anos 30 do mesmo século XX – evidencia igualmente que, “para além das particularidades locais, os ideais e princípios modernos de educação circularam tanto no Brasil como em Portugal” (MARANGON, 2011, p. 346), instituindo uma linguagem comum, em sintonia com o discurso da Escola Nova.

² Vera Valdemarinbem observa que a dimensão das práticas pedagógicas pode ser estudada mediante correlação com concepções doutrinárias da pedagogia, expressas estas como “sistemas de ideias que adquirem significação em continuidades práticas que são experimentadas, manipuladas e incorporadas por meio de mediações institucionais. Trata-se de abarcar no mesmo movimento compreensivo a teoria e seus modos de uso, concebendo as duas instâncias como elementos igualmente constitutivos do sistema pedagógico” (VALDEMARIN, 2010, p. 52).

³ “Há, compostas ou inventadas, histórias coletivas e individuais. As coletivas precedem naturalmente as individuais, mas umas e outras podem ser sugeridas por estampas, por objetos, por conversas, por uma só ideia, por uma só frase... A história coletiva é amparada pela professora que anima os imaginistas, recolhe e liga as boas ideias e sustem os desmandos. Todas as frases apropriadas se repetem e ficam embrenhadas na história. Já com a história individual, de invenção, costumamos intervir pouco para não desmortejar o contista, que sozinho idealiza, e se traduz por falas ordenadas. Deixamos passar em geral os *depois* e os *ó pois*... Na repetição que fazemos, acentuamos, corrigidas, as palavras ou frases erradas” (LISBOA; MOREIRA, 1926, p. 158-159).