

Mônica Teresinha Marçal

**DISCURSOS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIA EM REVISTAS  
PEDAGÓGICAS (1920-1940) DIRIGIDAS À FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL/SANTA  
CATARINA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Carvalho de Carvalho.

Coorientador: Prof. Dr. António Gomes Ferreira.

Florianópolis-Sc  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Marçal, Mônica Terezinha

Discursos sobre Crianças e Infância em revistas pedagógicas (1920-1940) dirigidas à formação de professores em Portugal e no Brasil/Santa Catarina / Mônica Terezinha Marçal ; orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, coorientador, Antônio Gomes Ferreira, 2017.

412 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Crianças e infância. 3. Formação de professores . 4. Revistas pedagógicas. I. Carvalho, Diana Carvalho de. II. Ferreira, Antônio Gomes . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“DISCURSOS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIA EM REVISTAS  
PEDAGÓGICAS (1920-1940) DIRIGIDAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM PORTUGAL E NO BRASIL/SANTA CATARINA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de Ciências da  
Educação em cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/06/2017

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (MEN/CED/UFSC – Orientadora) *Diana*  
Dr. Antônio Gomes Ferreira (FPCE/UC – Co-orientador) *Antônio Gomes Ferreira*  
Dra. Maria das Dores Daros (MEN/CED/UFSC – Examinadora) *M. Daros*  
Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive (PPGE/UFSC - Examinadora)  
Dra. Leziany Silveira Daniel (DTPEN/UFPR - Examinadora) *Leziany*  
Dra. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (Rio do Sul/UFSC – Examinadora) *Solange*  
Dra. Luciane Maria Schindwein (MEN/CED/UFSC – Examinadora) *Luciane*  
Dra. Maria Isabel Serrão (MEN/CED/UFSC – Suplente)  
Dra. Ariclê Vechia (PPGED/TUIUTI – Suplente) *Ariclê Vechia*

MÔNICA TERESINHA MARÇAL  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2017

*Edison*  
Prof. Edson Antonio Pinheiro  
Coordenador do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1934



Ao meu companheiro de todos os momentos, Osair Junior, e à minha filha, Amanda, que me apoiaram em toda a jornada do conhecimento e, junto comigo, aceitaram o desafio de viver um ano em outro país; o aprendizado foi grande e coletivo. À minha família, que sempre me incentivou e soube compreender os momentos de recolhimento e ausência. Aos meus amigos, agradeço os conselhos e todas as palavras de incentivo. À minha família portuguesa, que construímos em um ano, e já parecia ter décadas, vocês agora fazem parte dessa história. À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Diana Carvalho de Carvalho, e ao meu coorientador, António Gomes Ferreira, que com atenção, dedicação e carinho me ajudaram a vencer as dificuldades e me apoiaram a seguir em frente. À força divina, que conduziu e iluminou os caminhos e as escolhas!



## AGRADECIMENTOS

Ao pensar no percurso que me trouxe até aqui, percebo quantas pessoas estiveram presentes e foram essenciais para que eu alcançasse este objetivo. Sem elas nada teria sido possível.

Assim, agradeço: em primeiro lugar, à minha família, por todo o incentivo, cuidado e amor incondicionais. E ao Osair Jr., gostaria de dizer: és o meu amor, meu porto seguro, meu ombro direito para todas as horas; para você meu muito obrigada é pouco. Para a Amanda, quero registrar que és o melhor de mim. Obrigada, filha, por me ensinar tanto, és a minha ‘coisa linda’, meu orgulho, minha pérola, minha razão de viver.

À minha orientadora, doutora Diana Carvalho de Carvalho, por suas orientações, indicações e conselhos, por desejar o melhor para mim, por sua paciência e carinho. A você Diana, meus sinceros agradecimentos.

Ao meu coorientador, António Gomes Ferreira, agradeço por me acolher em Portugal e por me ensinar tanto sobre as crianças e a infância e sobre história da educação portuguesa. Sou grata por todos os questionamentos e indagações, por me levar a um trabalho de transpiração e por me ajudar a compreender o papel da inspiração em uma investigação.

Aos meus pais, Moacir e Marli, pelo apoio e carinho de sempre, sem o exemplo, atenção e respeito de vocês eu não teria conseguido; minha garra vem de vocês, meus grandes amores.

Ao meu querido irmão, Mário, quanto orgulho, amor e admiração tenho por você, és o meu melhor amigo! Sou apaixonada por você!

Às minhas avós, Maria e Zigomar [*in memoriam*], a força, as recordações e os ensinamentos de vocês sempre me moveram e me movem.

À minha grande família, sogro, sogra, tios, tias, primos, primas, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, afilhadas e demais amigos que sempre torceram pela minha conquista, sei o quanto vocês vibram por mim!

À minha amiga e vizinha, Maria Madalena Menegaz Schlichting, obrigada por sua amizade e por sempre me deixar, ainda quando criança, utilizar a biblioteca de sua casa, foi lá que realizei minhas primeiras pesquisas.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos em três dos quatro anos de doutorado.

À Capes, pela concessão de um ano de bolsa de estudos para o Doutorado Sanduíche.

Aos professores e professoras do PPGE, pelas disciplinas ministradas: Diana Carvalho de Carvalho, Maria Isabel Serrão, Jucirema Quinteiro, Luciane Maria Schindwein, Eloisa Acires Candal Rocha, Alexandre Fernandes Vaz e Maria das Dores Daros;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Escola/GEPIEE, pelas interlocuções e diálogos, meu muito obrigada a todas.

Às professoras da banca, Dr.<sup>a</sup> Lesiany Silveira Daniel, Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Gladys Mary Ghizoni Teive e Maria das Dores Daros, que desde a qualificação contribuíram com valiosas sugestões e auxiliaram na construção e acabamento da tese.

À minha amiga Patrícia de Sá Brant, pela ajuda essencial no estudo de Norman Fairclough e pelas conversas, leitura e contribuições na realização desta tese.

Às amigas de todas as horas, Micheline Barros, Adriana Broering, Sara Souto Maior, Daíse Campos e Ana Paola Sgardela, que me acompanham há tanto tempo e são incentivadoras de tudo que faço.

Às amigas Graziela e Raquel, obrigada por me lembrarem sempre do valor da luta.

Aos amigos portugueses e brasileiros que acolheram a mim e a minha família em Coimbra e que estarão para sempre em nossos corações: meus sinceros agradecimentos à Maria da Luz, Maiza, Rooney, Maria Otília, Maria (*in memoriam*), Manuelito, Luiz, Catarina, Joana, Jassuípe, Gino, Luciana e Danieli. O Doutorado Sanduíche não teria sido tão significativo sem a presença constante de vocês. Vocês são nossos amigos para a vida toda!

Às amigas da linha Educação e Infância, Claudete, Giselle, Joselma, Márcia, Mariulce e Samantha: foi muito bom ter percorrido este caminho com vocês.

Ao colega Ney Baião, pela ajuda no início da pesquisa, com fotos, nomes e endereços, na tentativa de localizar os(as) alunos(as) da Escola Normal Catarinense e da Escola Modelo, bem como aos funcionários do Instituto Estadual de Educação/IEE e do Museu Escola Catarinense, na busca de documentos.

A todos os(as) alunos(as) e aos colegas de profissão com quem pude aprender e trocar experiências sobre educação, no Colégio Elisa Andreoli, no Centro Educacional Santa Cruz, na Cooperativa Educacional Santa Cruz, na Prefeitura Municipal de Florianópolis, no Colégio Catarinense, na Udesc/Cead, no Senac, no Colégio Nossa Senhora de Fátima e na USJ, meu muito obrigada.

A todas as crianças com quem tive o prazer de conviver, muitas delas já adultas, quero agradecer por fazerem parte da minha constituição pessoal, pensei muito em vocês ao realizar esta pesquisa.



## RESUMO

Inserida no campo da História da Educação, na linha de Educação e Infância, a presente pesquisa explora os discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância em três revistas pedagógicas dirigidas à formação de professores, com recorte temporal das décadas de 20 a 40 do século XX: a Revista Escolar, uma publicação portuguesa; e as revistas Estudos Educacionais e Revista de Educação, especificamente catarinenses. O que aproxima a discussão desses dois países nesta pesquisa é a formação de professores, por isso apresentamos uma contextualização histórica da educação de professores primários em Portugal e Santa Catarina, observando os programas de ensino, as reformas e a legislação da Escola Normal. Nossa hipótese de pesquisa é que, ao estabelecer diálogo e discussão entre periódicos dirigidos para a formação inicial e continuada de professores(as) portugueses e brasileiros/catarinenses, em um recorte histórico muito próximo, poderíamos identificar correlações, semelhanças e diferenças entre os discursos sobre crianças e infância veiculados, considerando as correntes e teorias pedagógicas e os principais educadores que tinham influência no panorama educacional internacional. Ao analisar os discursos sobre as crianças e a infância, também procurou-se responder às seguintes questões: em que medida os discursos hegemônicos veiculados nas revistas orientavam a prática pedagógica dos professores; observa-se a intenção de instrumentalizar a formação inicial e continuada de professores; havia a predominância de algum discurso; qual(is) corrente(s) teórica(s) aparece como hegemônica nos discursos sobre as crianças e a infância naquele momento histórico considerado pela pesquisa. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contempla o estudo bibliográfico e documental. Para tal intento, utilizou-se o caminho metodológico da análise crítica do discurso (ACD) proposta por Norman Fairclough, que realiza uma análise tridimensional: o discurso como texto, como prática discursiva e prática política. Além do referencial teórico de Norman Fairclough (2016), contamos com as contribuições teóricas de Roger Chartier, por meio do conceito de representação. Foram tomadas como fonte de pesquisa 65 edições da Revista Escolar, entre os anos de 1925 a 1935, 6 edições da revista Estudos Educacionais, entre os anos de 1941 a 1946 e 6 edições da Revista de Educação, nos anos de 1936 e 1937. Os discursos foram selecionados e categorizados pela autora, a partir da leitura de trabalhos e pesquisas da área da Infância e História da Educação, como: **médico higienista; jurídico e moral; pedagógico e psicológico**. As subcategorias originaram-se da leitura dos conteúdos dos discursos

veiculados nesses três periódicos. A categoria com maior evidência nas revistas pesquisadas foi a do discurso **pedagógico e psicológico**, e as subcategorias relacionaram-se à **instrução** e a **prática e método**, devido ao grande número de discursos veiculados nas revistas sobre estes assuntos, discursos estes que contaram com a participação de vários autores e com discussões voltada aos pressupostos da escola ativa/Escola Nova.

**Palavras-chave:** Crianças e infância. Formação de professores. Revistas pedagógicas.

## ABSTRACT

Inserted in the field of History of Education, in the line of Education and Childhood, this research explores the hegemonic discourses on children and childhood in three pedagogical journals, which are addressed to teacher education, within a temporal scope from the 20s to the 40s of the 20th century: *Revista Escolar*, a Portuguese publication; and *Estudos Educacionais* and *Revista de Educação*, Brazilian publications, specifically from Santa Catarina. The link that brings together the discussion of these two countries in this research is teacher education, therefore we present a historical context of primary teacher education in Portugal and Santa Catarina, observing the teaching programs, reforms and policies of *Escola Normal*. By establishing dialogue and discussion between these journals that address initial and continuous teacher education for Portuguese and Brazilian (from Santa Catarina) teachers, in a very close historical clipping, our research hypothesis consists on identifying correlations, similarities and differences between the transmitted discourses on children and childhood, considering the pedagogical currents/streams and theories and leading researchers that have influence on the international educational landscape. In analysing the discourses on children and childhood, we also seek to answer the following research questions: To what extent the hegemonic discourses in the journals have guided teachers' pedagogical practice?; Is there an intention to implement initial and continuing teacher education?; Is there a predominant speech?; Which theoretical currents appear as hegemonic in these discourses about children and childhood within the research temporal scope?. This research of qualitative approach contemplates the bibliographic study and document analysis. In order to do that, we took the methodological path of using Norman Fairclough's critical discourse analysis (CDA), which performs a three-dimensional analysis: discourse as text, as discursive practice and as political practice. In addition to Fairclough theoretical reference, we also rely on the theoretical contributions of Roger Chartier through the concept of representation. The data analysed consist on 65 issues of *Revista Escolar* (between the years of 1925 and 1935), six issues of *Estudos Educacionais* (between the years of 1941 and 1946) and six issues of *Revista de Educação* (in the years of 1936 and 1937). Through reading papers and researches on Childhood and History of Education, the discourses were selected and categorised on: **medical-hygienist; legal and moral; pedagogical and psychological**. The subcategories emerged from the reading of the discourses' contents published in those three journals. Based on the large

number of discourses in the reviewed journals that addressed the **pedagogical and psychological** discourse, this is the category with greater evidence and its subcategories relate to **instruction** and **practice and method**; these discourses related to several authors and the discussions focused on the assumptions of the active school/Escola Nova.

**Keywords:** Children and childhood. Teacher education. Pedagogical journal.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Prédio do Liceu de Artes e Ofícios onde funcionou a Escola Normal em Florianópolis, na rua Trajano em Desterro/Florianópolis. ....	139
<b>Figura 2</b> – Prédio estilo neoclássico da Escola Normal Catarinense, inaugurado em 1924, na rua Saldanha Marinho, em Florianópolis. ....	139
<b>Figura 3</b> – Capa da Revista Escolar .....	141
<b>Figura 4</b> – Capa da revista Estudos Educacionais .....	142
<b>Figura 5</b> – Capa da Revista de Educação .....	143
<b>Figura 6</b> – Propaganda de Olinda Tavares Santos sobre o “Livro das Crianças” .....	267
<b>Figura 7</b> – Modelo do cartão de jogos .....	269
<b>Figura 8</b> – Propaganda de Manuel Antunes Amor sobre o “Método Amor” .....	277



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Algumas transformações na Escola Normal portuguesa (1920-1942) .....	103
<b>Quadro 2</b> – Modelo - Categoria - Discurso médico e higienista .....	146
<b>Quadro 3</b> – Modelo - Categoria - Discurso Jurídico e Moral.....	146
<b>Quadro 4</b> – Modelo - Categoria – Discurso pedagógico e psicológico .....	147
<b>Quadro 5</b> – Número de revistas pesquisadas e números de discursos selecionados.....	148
<b>Quadro 6</b> – Localização do acervo da Revista Escolar com o número de revistas, edições e fonte, entre 1925 a 1935.....	155
<b>Quadro 7</b> – Categoria - Discurso médico e higienista - Revista Escolar .....	158
<b>Quadro 8</b> – Categoria - Discurso jurídico e moral - Revista Escolar .....	174
<b>Quadro 9</b> – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Escolar .....	190
<b>Quadro 10</b> – Localização do acervo da revista Estudos Educacionais com o número de revistas e edições entre 1941 a 1946	282
<b>Quadro 11</b> – Localização do acervo da Revista de Educação com o número de revistas e edições entre 1936 e 1937.....	286
<b>Quadro 12</b> – Categoria - Discurso médico e higienista - Revista Estudos Educacionais .....	291
<b>Quadro 13</b> – Categoria - Discurso médico e higienista - Revista de Educação.....	300
<b>Quadro 14</b> – Categoria - Discurso jurídico e moral - Revista Estudos Educacionais .....	306
<b>Quadro 15</b> – Categoria - Discurso jurídico e moral - Revista de Educação.....	309
<b>Quadro 16</b> – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Estudos Educacionais .....	319

<b>Quadro 17</b> – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista de Educação.....	339
---	-----

## **LISTA DE SIGLAS**

ACD – Análise Crítica do Discurso

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIE – Bureau Internacional de Education

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola

ONGs – Organizações não-governamentais

PDSE – Programa de Doutorado – Sanduíche no Exterior

SciELO – Scientific Electronic Liberty Online

UC – Universidade de Coimbra

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – O PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX.....</b>	<b>39</b>
2.1	O DISCURSO MÉDICO E HIGIENISTA: “A EMERGÊNCIA DE UMA ARTE DE DIRIGIR O HOMEM RUMO À MODERNIDADE .....	45
2.1.1	<b>A presença do discurso médico e higienista em Santa Catarina.....</b>	<b>54</b>
2.2	O DISCURSO JURÍDICO E MORAL: “SALVAR A CRIANÇA É DEFENDER A NAÇÃO”.....	60
2.2.1	<b>O discurso jurídico e moral e a relação com a profilaxia urbana catarinense .....</b>	<b>67</b>
2.3	O DISCURSO PEDAGÓGICO E PSICOLÓGICO: A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	71
2.3.1	<b>O discurso pedagógico e psicológico em Santa Catarina: o foco no conhecimento sobre a criança como fundamento para a organização do ensino.....</b>	<b>82</b>
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM.....</b>	<b>91</b>
3.1	A HISTÓRIA DO PROCESSO EDUCACIONAL PORTUGUÊS: AS ESCOLAS NORMAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS.....	92
3.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM SANTA CATARINA: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NORMAL EM FLORIANÓPOLIS.....	109
3.2.1	<b>Escola Normal em Florianópolis.....</b>	<b>115</b>
3.2.2	<b>As reformas e os regulamentos na Escola Normal Catarinense (1911 a 1946).....</b>	<b>120</b>
3.2.2.1	Regulamentos da escola Normal Catarinense – 1919, 1924, 1928.....	127

3.2.2.2	Algumas modificações propostas nas reformas de 1935 a 1946.....	132
<b>4</b>	<b>OS DISCURSOS SOBRE AS CRIANÇAS E INFÂNCIA VEICULADOS NAS REVISTAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>141</b>
4.1	REVISTA ESCOLAR: O HISTÓRICO DA REVISTA PORTUGUESA.....	149
4.1.1	<b>Um novo diretor e um novo enfoque para a Revista Escolar.....</b>	<b>151</b>
4.1.2	<b>O discurso médico e higienista na Revista Escolar.....</b>	<b>158</b>
4.1.3	<b>O discurso jurídico e moral na Revista Escolar.....</b>	<b>173</b>
4.1.4	<b>O discurso pedagógico e psicológico na Revista Escolar.....</b>	<b>188</b>
4.2	A REVISTA ESTUDOS EDUCACIONAIS E A REVISTA DE EDUCAÇÃO: O HISTÓRICO DE DUAS REVISTAS CATARINENSES/BRASILEIRAS.....	280
4.2.1	<b>O discurso médico e higienista na revista Estudos Educacionais e na Revista de Educação.....</b>	<b>290</b>
4.2.2	<b>O discurso jurídico e moral na revista Estudos Educacionais e na Revista de Educação.....</b>	<b>306</b>
4.2.3	<b>O discurso pedagógico e psicológico na revista Estudos Educacionais e na Revista de Educação.....</b>	<b>317</b>
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>361</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>371</b>
	<b>ANEXO A - Decreto nº 651, de 29 de janeiro de 1912.....</b>	<b>405</b>
	<b>ANEXO B - Trabalho do Primeiro Ano.....</b>	<b>409</b>

## 1 INTRODUÇÃO – O PERCURSO DA PESQUISA

Na presente investigação, três temas se entrelaçam: os discursos sobre crianças e infância, a formação de professores e as revistas pedagógicas. Partimos do pressuposto de que a compreensão corrente na sociedade atual sobre crianças e infância é resultado de permanências e rupturas de concepções e discursos a respeito desses temas, que só podem ser compreendidas se analisarmos os seus vestígios ao longo do processo histórico. Os estudos historicamente construídos sobre ambas e a sua relação com a formação de professores fornecem alguns indícios para analisarmos como se deram as apropriações dos conceitos, fazeres e saberes pedagógicos, especialmente aqueles dirigidos à orientação da prática pedagógica.

A necessidade de compreender tais concepções sempre esteve presente em minha formação acadêmica de pedagoga e posterior atuação como professora de educação infantil, uma vez que essas experiências envolveram inicialmente a convivência com as crianças e também a formação de professores no curso de Pedagogia. Foi ao acompanhar o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia em Educação Infantil que me deparei com professores(as) com as mais diversas práticas pedagógicas e com diferentes concepções sobre crianças e infância, o que me motivou a aprofundar este debate em uma pesquisa de doutorado.

Faz-se necessário dizer que os conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano de doutorado reafirmaram a necessária compreensão sobre as concepções historicamente construídas a respeito das crianças e da infância, bem como a ampliação dos estudos sobre a formação dos professores. Estes conhecimentos levaram à modificação do projeto inicialmente proposto na seleção do doutorado<sup>1</sup>. Assim, o problema teve a sua primeira mudança, saindo dos cursos de Pedagogia, *locus* da formação atual do professor, para os cursos que estiveram na origem dessa formação, ou seja, as Escolas Normais, entre as quais a Escola Normal em Florianópolis, pela importância que estes cursos tiveram na formação de professores no Estado desde a segunda metade século XIX. Inicialmente, o foco dirigiu-se às concepções sobre crianças e infância na disciplina de Prática de Ensino oferecida nesses cursos.

Nos dois primeiros anos de doutorado, além de cursar as disciplinas exigidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e

---

<sup>1</sup> O projeto inicialmente proposto se intitulava “Infância no discurso e na prática: uma análise do processo de formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC/BR e na Universidade de Aveiro- UA/PT”.

pela linha de Educação e Infância, houve uma aproximação com as pesquisas sobre o ensino público catarinense do final do Império e início da República, sobre a Escola Normal de Florianópolis e sobre a formação de professores no Estado de Santa Catarina, em especial os estudos de Piacentini (1983), Fiori (1991), Schaffrath (1999), Nóbrega (2000), Luciano (2001), Scheibe e Daros (2002), Daniel (2003), Silva (2003) Daros, Daniel e Silva (2005), Teive (2008), Hoeller (2009), Teive e Dallabrida (2011) e Azevedo (2012).

Também foram realizados levantamentos da produção acadêmica sobre o tema, circunscritos ao período de 2002 a 2013, utilizando os descritores Prática Pedagógica, Prática Educativa, Prática de Ensino, Escola Normal, Escola Normal Catarinense e Estágio Supervisionado. A busca foi realizada na plataforma Scientific Electronic Liberty Online (SciELO), no banco de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (anos de 2011 e 2012). Tais leituras foram fundamentais para situar a temática no debate acadêmico da área educacional, bem como no processo de definição do problema e dos procedimentos teórico-metodológicos.

Em uma primeira redefinição do problema, procurou-se investigar como a prática de ensino, na qualidade de disciplina na/da Escola Normal em Florianópolis, apresentava-se nesse curso de formação de professores, quais eram seus objetivos e sua relação com as concepções de crianças e infância. Foram encontrados os Regulamentos da Escola Normal em Florianópolis e a legislação a ela pertinente (mensagens, decretos e leis), mas a empiria sobre o fazer pedagógico vigente na disciplina de Prática de Ensino não se mostrou suficiente. Tentamos localizar planos de aula de professores e alunos(as); cartazes, cadernos e livros utilizados; provas escolares; registros de inspetores e diretores sobre o acompanhamento das aulas práticas; diários de classe; relatos e documentação de alunos(as) e professores sobre os momentos de prática com crianças, mas as tentativas foram infrutíferas<sup>2</sup>. Segundo Teive (2008), muitos documentos sobre a

---

<sup>2</sup> Nem a relação com os nomes dos(as) ex-normalistas da Escola Normal em Florianópolis foi encontrada. Localizamos os diplomas expedidos e, a partir deles, organizamos as relações das turmas, por ano, com os devidos nomes dos(as) formandos(as) de 1887 a 1961. Depois de realizar o levantamento dos nomes dos(as) ex-normalistas, realizamos seis entrevistas, mas esses relatos orais não trouxeram vestígios suficientes para o prosseguimento da pesquisa na direção proposta.

Escola Normal em Florianópolis perderam-se devido às mudanças físicas (de prédio e localização), e alguns foram incinerados. Embora enfrentando dificuldades em localizar a empiria, o desejo de investigar a prática e a relação com as concepções de crianças e infância manteve-se aceso.

A busca por compreender, aprofundar e adquirir novas posições epistemológicas acerca das concepções sobre crianças e infância nos fez concorrer a uma bolsa do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiado pela Capes. Para o desenvolvimento dos objetivos traçados no projeto do doutorado sanduíche, recebemos o aceite da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (UC), sob orientação do Prof. Dr. António Gomes Ferreira<sup>3</sup>, e bolsa da Capes no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 2015.

A realização do doutorado sanduíche nos possibilitou aprofundar teoricamente a discussão das temáticas crianças, infância e formação de professores, por meio de leituras da produção historiográfica do Brasil e de Portugal. Além disso, permitiu-nos conhecer e estudar alguns dos periódicos publicados em outra realidade, dirigidos à formação inicial e continuada dos professores portugueses. Esses periódicos, além de tratar das concepções acerca das crianças e da infância, abordavam ideias dos principais pedagogos, discussões teóricas sobre a educação e também sinalizavam a respeito do funcionamento do campo escolar daquele país, expressos em revistas que circularam em algumas décadas do século XX.

---

<sup>3</sup> Os estudos desse pesquisador em âmbito internacional têm privilegiado os conceitos de infância e criança ao longo da história e suas articulações com as instituições voltadas para a infância; o processo de higienização da infância na historiografia; a relação da Educação Física com a infância e com a formação de professores; o estudo de educação comparada com outros países, entre os quais o Brasil; a formação de professores primários em Portugal; entre outras temáticas semelhantes.

No período do estágio doutoral, foram estudadas três revistas: *A criança portuguesa*<sup>4</sup>, *A Escola Portuguesa*<sup>5</sup> e a *Revista Escolar*<sup>6</sup>.

Durante a leitura desses periódicos, encontramos várias informações e observações a respeito das crianças e da infância, não apenas sobre a realidade portuguesa daquele momento histórico mas também em âmbito mundial, pois autores dos mais diversos países publicaram estudos sobre a questão. Na leitura, observamos que algumas discussões partiam de temáticas variadas. Decidimos, então, realizar uma leitura detalhada, compilando e agrupando as referidas temáticas com base nos discursos apresentados nas revistas.

A tentativa de selecionar os discursos decorreu inicialmente da leitura de bibliografias de autores brasileiros e portugueses que entabularam esses debates em seus estudos. Com base nas leituras realizadas, foi possível identificar três discursos sobre as crianças e a infância, a saber: **discurso médico e higienista, jurídico e moral, pedagógico e psicológico**. Os pesquisadores que serviram de referencial para essa formulação foram: para o **discurso médico e higienista**, Carvalho (1998, 1999), Ferreira (2002, 2003, 2010), Ferreira e Gondra (2006), Gondra (2000, 2002b, 2003, 2005), Rocha (2010a, 2010b), Rocha e Gondra (2002) e Stephanou (1999, 2009); para o **discurso jurídico e moral**, Arend (2005), Bastos e Kuhlmann (2009), Freitas (2002), Kuhlmann e Freitas (2002) Kuhlmann (1998a), Pereira (2006) e Rizzini (2011); e para o **discurso pedagógico e psicológico**, Boto (1997, 2007), Carvalho (2002a, 2002b, 2007, 2011), Lopes, Faria Filho e Veiga (2000), Maragon (2010), Priore (2006), Silva (2003b), Sganderla (2007, 2015), Sousa e Catani (1998) e Sousa (2004).

Esses autores não nomearam seus trabalhos a partir dos discursos, como ora os apresentamos, mas entendemos que suas discussões estão permeadas por eles, por isso decidimos assim organizá-los, para chegar a um entendimento mais acertado sobre o que pretendemos com esta

---

<sup>4</sup> *A criança portuguesa (morfologia, psicologia, médico-pedagogia)* era um boletim do instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Esse boletim editava publicações trimestrais, semestrais e anuais. Circulou entre os anos de 1942 e 1963.

<sup>5</sup> *A Escola Portuguesa* era um boletim do ensino Primário Oficial, instituído pelo Decreto nº 22.369, de 30 de março de 1933. Esse boletim editou publicações semanais entre 1934 e 1974.

<sup>6</sup> *A Revista Escolar* era uma publicação portuguesa voltada para a Educação. Teve quinze anos de existência, com edições mensais, entre os anos de 1920 e 1935, e será investigada na sequência desta pesquisa.

pesquisa. Exemplo disso está no texto de Moysés Kuhlmann Júnior (1998 a), que, ao tratar sobre as Instituições pré-escolares assistencialistas brasileiras do período de 1899-1922, sinaliza as influências médico-higienista, jurídico-policial e religiosa na constituição dessas instituições. Tal procedimento, juntamente com o referencial já citado, inspirou-nos a organizar os discursos e, a partir da leitura dos textos publicados nas revistas, a categorizá-los, segundo o seu título e conteúdo, como discursos **médico e higienista, jurídico e moral e pedagógico e psicológico**.

Compreendemos que os textos encontrados nas revistas representam certa produção e circulação de ideias sobre crianças e infância dirigidas à formação inicial e continuada de professores, além de demonstrarem a apropriação e representação de modelos culturais pelos autores que ali publicavam (CHARTIER, 1990, 1992).

Roger Chartier, ao propor uma forma de compreender a história cultural em contraposição à tradição da história cultural francesa, estabelece relações entre os conceitos de representação, prática e apropriação, defendendo que “[...] as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas” (CHARTIER, 1990, p. 27). O autor estabelece como tarefa da história cultural “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Para esse autor, as representações do mundo social, mesmo que aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas por interesses dos grupos que as forjam, bem como pelas condições objetivas da realidade de cada época. Essas representações do mundo social, mesmo à revelia dos sujeitos envolvidos, “[...] traduzem suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19).

O autor estabelece intrínseca relação entre a noção de apropriação e de prática: “A apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais e culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p. 26).

Chartier (1990, p. 23) considera ser a noção de representação a pedra angular da abordagem da história cultural, pois permite articular três modalidades de relação com o mundo social:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

É neste sentido que entende o trabalho da história cultural, “[...] análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1990, p. 27).

O autor considera que a atividade representativa contém interesses diversos, capazes de produzir estratégias de ação e moldar práticas. Podemos dizer que a representação, a partir de uma relação dinâmica, de ausência e de presença do objeto, procura criar e também conferir sentido à realidade. De acordo com Chartier (1990, p. 17), é necessário o

[...] relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos

quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Ao investigar a história das práticas culturais, especialmente da leitura e do livro, Chartier (1990, p. 134) sinaliza que é tarefa do pesquisador “[...] reconstruir trajectórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora”.

Chartier analisa as práticas de leitura e as distintas maneiras de apreensão de bens simbólicos que produzem, de certa forma, usos e significados diferenciados. O autor considera que a materialidade dos textos pode carregar uma parte potencial para a criação de sentidos, independentemente dos autores que os proferiram. Em seu ponto de vista,

[...] pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de uso ou de representação que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objecto da história cultural. (CHARTIER, 1990, p. 136).

Embora seja possível e muito interessante questionar como foi realizada a apropriação/recepção das revistas pedagógicas, bem como os discursos proferidos nos periódicos, a presente investigação centrar-se-á na representação, ou seja, no processo de análise dos discursos sobre

crianças e infância presentes nos periódicos. O conceito de representação proposto por Chartier orienta a investigação no sentido de compreender como os discursos hegemônicos sobre crianças e infância são representados nas revistas pedagógicas. Ao estudar as representações do passado, encontramos vestígios para perceber como as culturas produzem e reproduzem formas de pensar que ainda sobrevivem e inscrevem significados na realidade atual.

A escolha pelos periódicos como documentação pesquisada justifica-se pela sua importância como instrumento de veiculação de ideias para a formação e atualização de professores no que diz respeito às principais correntes pedagógicas, além de fornecer orientações e prescrições para um saber-fazer pedagógico. Carvalho (1998, p. 35) entende “[...] o impresso como objeto de investigação, em duplo sentido: como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas escolares”.

Além das três revistas investigadas em Portugal, analisamos revistas publicadas em Santa Catarina, na mesma década e na década seguinte daquelas encontradas em território português. Percebemos aproximações entre o periódico português Revista Escolar (1920-1935) e os periódicos catarinenses Revista de Educação<sup>7</sup> (1936-1937) e Estudos Educacionais<sup>8</sup> (1941-1946). Todas essas revistas compartilhavam textos produzidos por professores, alunos(as) do Curso Normal, diretores e por grandes pedagogos e educadores da época, dirigindo-se à formação inicial e continuada para o professorado, principalmente os professores primários. Foi uma agradável surpresa encontrar na Revista Escolar, periódico português, uma relação muito próxima com a realidade catarinense da primeira metade do século XX. Em Portugal, a Revista Escolar teve circulação nacional, e no Brasil, as revistas Estudos Educacionais e Revista de Educação circularam exclusivamente no estado de Santa Catarina.

A justificativa para o recorte temporal também precisa ser explicitada, sendo sua escolha relacionada a pelo menos três motivos: em primeiro lugar, aos anos em que as revistas foram publicadas (1920-

---

<sup>7</sup> A Revista de Educação era uma publicação da Interventoria do Estado e deliberada como uma revista do Órgão do Professorado Catarinense. Este periódico teve publicações bimestrais nos anos de 1936 e 1937.

<sup>8</sup> Estudos Educacionais era um periódico catarinense, produzido pelo Instituto de Educação de Florianópolis. Este periódico teve seis publicações entre os anos de 1941 e 1946.

1946); em segundo lugar, ao período entre guerras mundiais<sup>9</sup> (1914-1945); e, em terceiro lugar, ao Movimento da Escola Nova, que esteve presente no cenário educacional mundial durante o período pesquisado.

As três revistas selecionadas para essa pesquisa já foram objeto de interesse em outros estudos. A Revista Escolar foi objeto das investigações de Boto (2012), Pintassilgo (2007, 2008), Luís Miguel Carvalho e Jaime Cordeiro (2002). A Revista de Educação foi objeto das pesquisas de Favarin (2013) e Costa (2015), Daros, Pereira e Bombassaro (2002) e parte integrante de trabalhos desenvolvidos por Bombassaro (2006, 2009). A revista Estudos Educacionais foi objeto de pesquisas e publicações nos trabalhos desenvolvidos por Daniel (2003), Silva (2003 a), Azevedo, Bombassaro e Vaz (2011) e Sganderla (2015).

A pesquisa em pauta reconhece a importância da produção já desenvolvida e espera contribuir para ampliar a discussão da área educacional, pois procura investigar os discursos hegemônicos sobre crianças e infância presentes nas revistas pedagógicas dirigidas à formação de professores. Ao dialogar com realidades diferentes, a partir de um mesmo objeto de estudo, o discurso sobre as crianças e infância, esperamos contribuir para a compreensão das representações que circulavam na formação de professores em distintas realidades.

Cabe destacar que não se trata de uma pesquisa comparada em termos metodológicos, embora não se tenha descartado a possibilidade de aproximações entre as duas realidades, pois, segundo Ferreira (2008, p. 125), é importante que

[...] o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de

---

<sup>9</sup> Ao explicar o fim da primeira guerra mundial e suas consequências (com a assinatura do Tratado de Versalhes), bem como as possíveis ações em busca da paz por meio da educação, no caso, pela Escola Nova, Monarcha (2009, p. 48) afirma que “Nesse contexto defeituoso, a reforma da educação ganha foros de movimento pelo altruísmo e torna-se um canto de paz num mundo dilacerado por desesperos acumulados e torturadas frustrações. Dir-se-ia que os teóricos do Espírito Novo, ao colocarem como escopo comum a cooperação, lealdade e sentido de justiça entre as pessoas, almejavam oferecer uma ‘segunda chance’ à humanidade. Evoca-se a urgência de uma ‘escola nova’, como antídoto ao traumatismo e sublimação do egoísmo interesseiro supressor do sentimento de solidariedade”.

compreender as razões que determinam as situações encontradas.

Ferreira (2008, p. 135) registra as contribuições dos estudos comparados para a Educação,

[...] como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, que deve debruçar-se comparativamente sobre dinâmicas do processo educativo considerando contextos diversos definidos em função do tempo e/ou do espaço, de modo a obter conhecimentos que não seriam possíveis alcançar a partir da análise de uma só situação.

Segundo Marangon (2010, p. 14), “os periódicos educacionais apresentam-se também como importantes núcleos informativos para compreender a circulação de discursos transnacionais e sua divulgação nas discussões acerca das práticas educativas locais”.

Diante do exposto, podemos formular como objetivo da pesquisa: **investigar os discursos sobre as representações de crianças e infância presentes em três revistas pedagógicas dirigidas à formação de professores, uma em Portugal e duas em Santa Catarina-Brasil, durante as décadas de 20 a 40 do século XX.**

Outras questões resultam da problemática, a saber:

- a) em que medida os discursos hegemônicos veiculados nas revistas orientavam a prática pedagógica dos professores?;
- b) observa-se a intenção de instrumentalizar a formação inicial e continuada de professores?;
- c) havia a predominância de algum discurso?;
- d) que corrente(s) teórica(s) aparece(m) como hegemônica(s) nos discursos sobre as crianças e a infância naquele momento histórico?

Nossa hipótese de pesquisa, ao estabelecer o diálogo e a discussão entre periódicos dirigidos à formação inicial e continuada de professores(as) portugueses(as) e catarinenses, em um recorte histórico muito próximo, é identificar quais os discursos que poderiam ser tomados como representativos e quais deles delineavam como deveria se constituir a formação de professores quanto aos significados em torno das crianças e a infância. Ao identificar os discursos representativos, também foi possível analisar as correlações, as semelhanças e as diferenças entre os discursos sobre crianças e infância veiculados, considerando as correntes e teorias pedagógicas e os principais educadores que tiveram influência

no panorama educacional internacional. Essa hipótese resultou de constantes leituras de bibliografias da área da História da Educação referentes aos estudos sobre crianças e infância e também de bibliografias de apoio sobre a Imprensa Educacional e sobre a Escola Nova.

O **problema** de pesquisa pode ser assim definido: **que discursos sobre crianças e infância se tornaram hegemônicos nas revistas dirigidas à formação de professores, em Portugal e no Brasil/Santa Catarina, nas décadas de 20 a 40 do século XX?**

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, que se utilizou de fontes escritas (periódicos, legislação e etc.) capazes de revelar as concepções sobre crianças e infância presentes nos discursos publicados nas revistas pedagógicas dirigidas à formação inicial e continuada de professores em Portugal e em Santa Catarina - Brasil.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram realizadas em Florianópolis, nas fontes do Arquivo Histórico de Santa Catarina, no acervo de obras raras da Biblioteca Pública de Santa Catarina, no Museu da Escola Catarinense e no Memorial e arquivo morto do Instituto Estadual de Educação. Em Coimbra, Portugal, na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, na Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, na Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e na Biblioteca Municipal de Coimbra.

Para a compreensão dos discursos veiculados nas revistas, as contribuições de Norman Fairclough (2016) sobre análise crítica do discurso (ACD) nos apontaram um caminho metodológico. Este autor desenvolveu uma proposta tridimensional para a análise de discurso: o discurso como texto, como prática discursiva e prática política, ou seja, parte-se da premissa de que “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 22).

Brant (2013, p. 36) assim explica a tridimensionalidade do discurso formulada por Fairclough:

O discurso como texto refere-se à produção e/ou interpretação textual. Questões sobre forma e significado são dele tomados na análise, considerando seja aspectos de vocabulário (palavras individuais), gramática (combinação das palavras em

frases), coesão (ligação entre frases) como a estrutura textual (organização geral do texto). O discurso, como prática discursiva, “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106) e, neste sentido, há que se considerar que o consumo de textos se opera diferentemente em contextos sociais diversos, por se refletirem em sua interpretação. A análise da prática discursiva, embora dependa também dos aspectos formais do texto, diz respeito à força dos enunciados ou tipos de falas (pelo ato de promessas, pedidos ou ameaças, etc.), à coerência e à intertextualidade, estabelecida, esta última, pela relação dialógica dos textos a partir de sua historicidade; o discurso, como prática política, é entendido como prática social, analisado em relação à ideologia e ao poder como forma de hegemonia.

Melo (2009, p. 03), ao explicar o significado do discurso para este autor, indica que

Fairclough (2001) entende discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais e o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao amoldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos; ora ele se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, ressignificando-as, reconfigurando-as. Desse modo, a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela.

Sobre a análise do discurso e seus efeitos sociais, Fairclough (2016, p. 22) explicita que

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave [...] de diferentes modos e posicionam, as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais [...], e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise do discurso. Outro foco importante localiza-se na mudança histórica: como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso.

O autor também nos auxilia na compreensão de como as hegemonias (em organizações e instituições particulares e no nível societário) são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas em discursos. Por meio da combinação dos conceitos de intertextualidade e hegemonia, pode-se investigar a mudança discursiva associada à mudança social e cultural. Para Fairclough (2016, p. 29),

A seleção de textos prévios e de tipos de texto que são articulados em uma dada instância (um “evento discursivo” particular) e a maneira como são articulados dependem de como o evento discursivo se situa em relação às hegemonias e às lutas hegemônicas – se, por exemplo, ele constata práticas e relações hegemônicas existentes ou, ao contrário, toma-as como dadas.

Sobre a compreensão a respeito da intertextualidade, Fairclough (2016) ressalta a distinção que pode haver neste conceito. O autor explica que na intertextualidade ‘manifesta’ há a presença explícita de outros textos em um texto; e na ‘interdiscursividade’, a constituição de um texto com base numa configuração de tipos de texto ou convenções discursivas.

Fairclough (2016) distingue três efeitos constitutivos do discurso: a construção de identidades sociais (função identitária), a relação social entre as pessoas (função relacional) e a construção de sistemas de conhecimento e crenças (função ideacional). Em suas palavras:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional a como as relações sociais entre os

participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96).

Fairclough (2016, p. 95) afirma que “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Na leitura e análise dos textos publicados nas revistas pesquisadas, consideramos as três dimensões do discurso apresentadas por Norman Fairclough, tendo a análise do discurso a partir da prática discursiva e da prática social obtido maior incidência no processo da investigação. No discurso enquanto prática discursiva, a utilização do conceito de intertextualidade nos auxiliou bastante na análise realizada, e no discurso enquanto prática social foi possível perceber o quanto a linguagem do discurso está conectada com as práticas sociais.

As contribuições de Fairclough nos sinalizaram o caminho metodológico para a análise dos textos: o estabelecimento de categorias dos discursos **médico higienista, jurídico e moral, pedagógico e psicológico** e a formulação de subcategorias com base na leitura das revistas, identificando os assuntos mais recorrentes a partir do título e do conteúdo apresentado nos textos publicados.

Ao analisar os discursos a respeito das crianças e da infância, é necessário explicitar nossa compreensão a respeito desses conceitos. Compartilhamos do entendimento de Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 7), que assim explicam a infância: “Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Pensando assim, podemos dizer que a criança é o sujeito social, o sujeito de direitos de pouca idade, e que a infância é a categoria social, histórica e cultural de ser criança.

A utilização do termo “crianças” nesta pesquisa, no plural, abrange o grupo geracional heterogêneo, de pouca idade, formado por várias etnias, e suas condições sociais, históricas, culturais, políticas e geográficas diversas, além de considerá-las como participantes e produtoras de cultura e sujeitos de direitos.

O termo ‘infância’, mesmo tomado no singular, haja vista ser um tempo de vida comum a todas as crianças, após o século XVII<sup>10</sup>, passou a compreender a multiplicidade e pluralidade envolvidas no conceito e a demonstrar o quanto este conceito pode se apresentar de forma multifacetada, evidenciando que não se trata de um conceito estático. A infância foi utilizada de forma a englobar todas as compreensões sócio-históricas que o termo abarca e os contextos e as condições sociais em que as crianças estão inseridas, que caracterizam esse período da vida de maneira tão diversa na modernidade (BOTO, 2002; BECCHI, 1994; FERREIRA, 2000; ARROYO, 1994; MIRANDA, 1985; PINTO; SARMENTO, 1997). Os pressupostos orientadores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPPIE/UFSC) também estão presentes na pesquisa, qual sejam:

- a) As relações entre Educação, Escola e infância têm suas origens na Modernidade;
- b) **A infância é a condição social do ser criança, portanto universal e plural;**
- c) **A criança é um ser humano de pouca idade, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos, sob determinadas condições histórico-sociais;**
- d) A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos;
- e) A participação constitui o ser humano e é uma condição para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige a socialização de informações e conhecimentos;
- f) O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública brasileira. (GEPPIE, 2007). (grifos da autora).

A pesquisa foi estruturada da seguinte maneira. No primeiro capítulo – “**Percursos da pesquisa**” – são apresentados os interesses que motivaram a investigação, o problema de pesquisa e seus respectivos

---

<sup>10</sup> Segundo Ariès será no século XVII que surgirá o sentimento moderno de infância. Para saber mais ver: ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

objetivos, as fontes utilizadas, a fundamentação teórica e a análise metodológica escolhida.

O segundo capítulo mostra uma discussão sucinta das principais produções teóricas publicadas, tratando dos **“Discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância no final do século XIX e início XX”**. A partir dos discursos selecionados, procuramos estabelecer relações, analisar as semelhanças e as diferenças a partir de um olhar nacional, mundial (Brasil e Portugal) e regional (estado de Santa Catarina, cidade de Florianópolis). Este capítulo apresenta a produção teórica acerca dos discursos sobre as crianças e a infância, que de certa maneira abordam os discursos selecionados por esta pesquisa, sinalizando a circulação de ideias e representações nas discussões veiculadas durante o recorte temporal selecionado.

O terceiro capítulo traz a formação de professores primários em Santa Catarina/Brasil e em Portugal e se denomina **“A formação de professores em Portugal e no Brasil: fios que se entrelaçam”**. A formação de professores primários em Escolas Normais é o fio que une a discussão destas duas realidades, apresentando de forma breve algumas de suas semelhanças e diferenças, abordagem necessária para a compreensão dos discursos sobre as representações de crianças e a infância veiculados nas revistas pedagógicas utilizadas na formação inicial e continuada dos professores primários.

O quarto e último capítulo, **“Os discursos sobre crianças e infância veiculados nas revistas pedagógicas”**, apresenta os periódicos objetos deste estudo, trazendo o histórico das três revistas pesquisadas e debatendo com os discursos categorizados a partir destas revistas, qual sejam, o discurso **médico e higienista**, o discurso **jurídico e moral** e o discurso **pedagógico e psicológico**, bem como as suas subcategorias e os textos selecionados.

Nas **“Considerações finais”** apresentamos as conclusões da pesquisa realizada, estabelecendo um diálogo com os discursos presentes nas revistas sem deixar de salientar de eu maneira as crianças e a infância foram tomadas como objeto de interesse, quais os possíveis motivos para tal e quais as representações foram elegidas.

## **2 DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX**

Tendo por base pesquisas e trabalhos de autores das áreas da História da Educação e da Educação e Infância, este capítulo apresenta as concepções de crianças e infância que circulavam no final do século XIX até a primeira metade do século XX<sup>11</sup>. Um dos objetivos deste capítulo é traçar um panorama da produção teórica educacional, com vistas a formular uma categorização dos discursos sobre crianças e infância. Outro objetivo é, com base nesse panorama, identificar possíveis diálogos entre os discursos sobre as representações de crianças e infância dirigidos à formação de professores presentes, tanto na realidade nacional como local, no estado de Santa Catarina, como na realidade portuguesa.

---

<sup>11</sup> Esse capítulo foi redigido durante o Estágio doutoral realizado na Universidade de Coimbra - Portugal. O co-orientador, professor doutor António Gomes Ferreira, solicitou-me a leitura de livros que abordassem as concepções de crianças e infância, procurando identificar suas categorias em algumas produções teóricas brasileiras e portuguesas. Também me solicitou a leitura de algumas produções que envolviam os aspectos da escola e de educadores de renome português. No primeiro momento foram realizadas as leituras da seguinte produção: Carvalho (2011); Faria Filho (2004); Fernandes; Lopes; Faria Filho (2006); Ferreira (2000); Gomes (1986); Gondra (2002a); Pintassilgo et al. (2006); Pereira; Ferreira (1999).

Atualmente, as crianças são compreendidas como sujeitos de direitos<sup>12</sup>, mas nem sempre esta foi a compreensão predominante. Com base em pesquisas e publicações sobre a temática, buscamos recuperar as principais ideias e algumas vozes que estavam presentes na realidade educacional da época, identificadas em três tipos de discursos: o discurso **médico e higienista**, o **moral e jurídico**, e o **psicológico e pedagógico**. Muitas vezes, esses discursos foram legitimados e autorizados pela educação brasileira e reverberavam na educação catarinense. Há, portanto, uma tentativa de buscar algumas pistas sobre o que ocorria em nível mundial e nacional e, de certa forma, influenciava nas determinações e regulamentações da educação e da escolarização/educabilidade da infância catarinense.

É importante salientar que as concepções acerca das crianças e da infância se modificam com o passar do tempo e devem ser analisadas dentro de seu contexto social e histórico (situadas em um tempo e um espaço limitados e caracterizada por práticas diversas, por pessoas e discursos diferenciados). Portanto, os conceitos que apresentamos evidenciam um determinado momento histórico e político, uma determinada sociedade, determinados conhecimentos advindos das ciências e uma educação igualmente determinada, composta por certos regulamentos e leis. No caso brasileiro, trata-se de reconhecer as representações e ideias sobre crianças e infância próprias a uma sociedade ocidental, entre os anos finais do século XIX e a primeira

---

<sup>12</sup> Essa compreensão passa a ser considerada a partir da *Declaração dos Direitos da Criança* aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1959 (embora a *Declaração de Genebra*, de 1924, já tivesse intercedido em favor dos direitos das crianças), tendo a *Convenção dos Direitos da Criança*, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1989, sido formulada como forma de garantir a defesa legal dos direitos das crianças. No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu art. 227, que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando o direito das crianças de zero a 6 anos à educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, também declarou a criança como sujeito de direitos, detentora de potencialidades a serem desenvolvidas.

metade do século XX: em um período pós-imperial, na chamada primeira República (1889-1930), e no período entendido como a Era do Estado Getulista (1930-1945), sabendo que se faz necessário, como salientam Schueler e Magaldi (2009, p. 34-35), “repensar os marcos cronológicos convencionais e romper com delimitações rígidas, que dividiram a história nacional – e educacional – em colônia, império e república”.

Sobre as mudanças que ocorreram no pensamento educacional naquele momento histórico, Nagle<sup>13</sup> (1974) apregoava ser necessário problematizar a multiplicidade dos processos históricos de alterações sociais, culturais e políticas, questionando os avanços e retrocessos, os jogos de disputa, muitas vezes antagônicos, entre o velho e o novo, entre o arcaico e o moderno, entre a tradição e a inovação.

A forma com que a infância brasileira foi atendida pelas políticas sociais nos ajuda a compreender o pensamento vigente em cada período histórico. Bazilio (2002, p. 45) apresenta uma periodização<sup>14</sup> para melhor entender o atendimento à infância pobre e desprovida no Brasil, caracterizando-a em três diferentes fases: a primeira, que, segundo o autor, “se faz presente desde o descobrimento do Brasil até o início da década de 1920, pode ser descrita como filantropia ou assistencialismo. O que caracteriza esta etapa é a criança tida como objeto de caridade e não sujeito de direitos<sup>15</sup>”. A segunda fase é caracterizada pelo corpo

---

<sup>13</sup> Nagle escreve sobre três hipóteses da história educacional, a primeira, no final do Império, pode ser concebida como “*fervor ideológico*”; a segunda, no início da República até 1915, compreendida como “*entusiasmo pela educação*”; e a terceira, entre os anos de 1920 e 1930 com o chamado escolanovismo, contou com a presença do “*otimismo pedagógico*”. Para maiores informações ver NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU, 1974. No entanto, Carvalho (1997) se contrapõe a interpretação realizada por Nagle e avalia que a crítica realizada pelo autor apresenta uma visão romântica que não questiona os problemas sociais e políticos do Brasil e nem apresenta suas soluções.

<sup>14</sup> Bazilio (2002, p. 45) diz que “temos consciência de que toda periodização pode conter simplificações ou deixar escapar algo importante”.

<sup>15</sup> Bazilio (2002, p.45) ao explicar a etapa que caracteriza a criança tida como objeto de caridade diz que “dois seriam os símbolos deste momento inicial: a fundação das Santas Casas de Misericórdia com a participação direta da Igreja Católica através das ‘irmandades’ ou ‘ordens terceiras’, e a Instituição da ‘Roda’”.

jurídico/institucional<sup>16</sup> criado pelo Estado brasileiro para o atendimento à infância negligenciada, que terá início na década de 1920 e continuará até os anos de 1980. Para Bazilio (2002, p. 47), “trata-se do Brasil República com suas normas ‘científicas’ de regulação social”, que irá percorrer um caminho inicialmente marcado pela influência eugenista e higienista<sup>17</sup> (que também compartilhava da ideia de internação aos menores) e depois passará pelo discurso ‘salvacionista’ do Estado Novo de Vargas (1941/42), com a criação do Serviço de Assistência a Menores, que seria o guardião da ordem e da moralidade, até chegar ao seu fracasso, na década de 1950, quando os internatos foram vistos pela opinião pública brasileira como centros de perversão. A terceira e última fase compreende as décadas de 1980 e 1990 e é caracterizada pela presença das Organizações não Governamentais (OnG), pelo desmonte das instituições de atendimento por parte do Estado brasileiro e pela participação da sociedade civil na formulação do ECA.

O livro *História, Infância e Escolarização*, organizado por José Gonçalves Gondra (2002a), apresenta alguns trabalhos de autores portugueses e brasileiros que vão ao encontro de nossas intenções, no sentido de entender quais eram as representações e as visões que foram construídas sobre as crianças e a infância na ótica de diferentes profissionais, como professores, psicólogos, juristas, médicos e higienistas. Nesse estudo, é possível perceber que muitos profissionais e intelectuais comungavam ideias a respeito de questões que envolviam a higiene, o controle, a ordem e a disciplina para as crianças, como forma de civilizá-las, mas havia uma disputa, aparentemente velada, entre estes representantes pelo discurso dominante – hegemônico.

Em meio ao debate, havia médicos, juristas, higienistas, moralistas, pedagogos e psicólogos com posicionamentos mais

---

<sup>16</sup> Bazilio (2002, p. 47) registra que são produtos deste momento “dois Códigos de Menores; a criação dos Juizados de Menores – inicialmente na Comarca do Rio de Janeiro e depois por todo o país; o Serviço de Assistência ao Menor e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor”.

<sup>17</sup> Entre as ações governamentais do primeiro governo Vargas (1930-1945), tem-se a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, decorrente de preocupações com a formação de um “novo cidadão” e também de uma “nova raça” (que, muitas vezes revestida do caráter de saúde, compartilhavam dos princípios da eugenia também para as crianças.), necessárias para transformar a criança num cidadão trabalhador, portanto a ênfase no trabalho também será valorizada nos ideais nacionalistas. Observa-se que os discursos da eugenia e da puericultura correm paralelamente às ações e aos discursos higienistas.

conservadores a respeito das crianças. A partir da década de 1920, ideias renovadoras, oriundas do Movimento da Escola Nova, começaram a fazer parte das discussões acerca da infância, embora não significassem um rompimento total com a tradição já existente, não representavam o novo no lugar do velho, nem o moderno no lugar do arcaico.

Lourenço Filho, na obra *Introdução ao estudo da Escola Nova* apresenta alguns vestígios do que se poderia entender por Escola Nova naquele momento histórico, demonstrando que não havia uma única ideia ou projeto do que representasse a renovação pedagógica. Segundo o autor,

O que se deve entender por “escola nova”? No domínio da história da pedagogia, a expressão é manifestamente equivocada. Cada época tem ensaiado ou sugerido, ao menos, novas idéas e praticas de educação, e seus autores, ou commentadores, a cada uma, vêm chamando de “novas”, porque novas têm ellas sido, de facto, em relação ao que dantes se havia por estabelecido [*sic*]. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 11).

Talvez os argumentos apresentados por Lourenço Filho nos ajudem a compreender como os termos escola ativa, escola nova, escola renovada, escola progressiva, escola moderna, ensino ativo, ensino intuitivo foram sendo utilizados ao longo do contexto histórico demonstrado por esta tese, os quais, por vezes, aparentam ser sinônimos, mas possuem nuances<sup>18</sup>, tensões a respeito das defesas – ora compartilhadas, ora não –, interesses e representações (CHARTIER, 1990) passíveis de diferentes interpretações, pois estão marcadas por um jogo de perspectivas teóricas, por posições ideológicas, políticas e sociais dos atores que atuavam e compunham a cena educacional em momentos

---

<sup>18</sup> Estas nuances, mesmo com interesses diferentes e com perspectivas teóricas e ideológicas distintas são comentadas por Monarcha (2009, p. 43) ao afirmar que “Visando à libertação da tradição, inúmeros sujeitos anunciavam o novo em educação, por meio de conceitos operantes: ‘educação funcional’, ‘escola sob medida’, ‘pedagogia psicológica’ (Claparède); ‘escola ativa’ (Bovet/Ferrière); ‘escola do trabalho’ (Kerschensteiner); ‘educação progressiva’ (Dewey); ‘escola única’ (Luzuriaga); ‘pedagogia científica’ (Montessori). Nesses sistemas, a noção de interesse era numinosa: ‘a alavanca que move as montanhas, a pedra angular da Escola Ativa’ (Ferrière, 1934, p. 35)”.

históricos de cada país<sup>19</sup> e desejavam a modernidade pedagógica. Pode-se dizer que se trata de discursos educacionais em disputa<sup>20</sup>, embora muitos deles partissem de uma oposição à *escola tradicional* ou à *pedagogia clássica* e mencionassem, por exemplo, a necessidade de novos modelos de organização escolar que valorizassem as características individuais das crianças e jovens, o estudo da infância, o ensino pela ação, bem como a consideração ao meio social e aos problemas nacionais, entre outros aspectos.

Monarcha (2009), ao apresentar o *Espírito Novo & Sciencia Nova*, título do primeiro capítulo do seu livro, salienta que

[...] entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a cultura psicopedagógica nomeada vagamente de “educação nova” ou de “escola ativa” ou ainda “escola nova”, uma cultura assentada na compreensão e do entrelaçamento do organismo e o meio circundante, armou-se com o rigor epistemológico próprio da ciência analítica, ou seja, observação dos fatos, manejo do método experimental, quantificação e generalização da experiência. (MONARCHA, 2009, p. 32).

Xavier (2014, p. 281), ao tratar do movimento da educação nova no Brasil e em Portugal durante o regime republicano de ambos os países – no início do século XX –, menciona que este movimento “alimentou os anseios de inovação em geral, e de renovação pedagógica em particular”, expressando-se “por meio de um conjunto de experiências educativas levadas a efeito em diferentes países do mundo ocidental cujo denominador comum se encontrava em concepções, por assim dizer, inovadoras a respeito das crianças”. Tal movimento tentou se opor ao modelo educacional vigente durante o século XIX, que, segundo Xavier

---

<sup>19</sup> Para exemplificar, podemos citar alguns intelectuais defensores da escola republicana que participaram do movimento da educação nova em Portugal, a saber: Adolfo Lima, Álvaro Viana de Lemos, António Faria de Vasconcelos, António Sérgio e João de Deus Ramos. Entre os brasileiros, podemos citar Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

<sup>20</sup> A disputa sobre os diferentes modos de apropriação do movimento da educação nova pode ser verificada, por exemplo, no contexto dos estados e regiões brasileiras, entre os representantes da Associação Brasileira de Educação (ABE) e os representantes dos Pioneiros da Educação Nova. Para saber mais, cf. Carvalho (1998b).

(2014, p. 281), transformou a escola “num elemento central de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional, contemplando a necessidade de enquadramento escolar a todos”, juntamente com a emergência de novas formas de governo e a afirmação dos Estados Nacionais. Baseada em Nóvoa, Xavier (2014) menciona que a consolidação do modelo de organização escolar contou com um conjunto de procedimentos e de racionalidades regulado por técnicas de homogeneização implantadas no funcionamento das instituições educativas. De acordo com Xavier (2014, p. 282), “será contra esse modelo padronizado e naturalizado pelas e nas escolas que o movimento da educação nova irá definir suas bandeiras e seus programas de ação”.

No Brasil, as preocupações em torno de antigos problemas, presentes desde o Império, tornam a ser discutidas, em razão das elevadas taxas de analfabetismo, a saber: a garantia da educação primária gratuita às crianças brasileiras, a oferta de educação apenas em cidades maiores e a uma pequena parte da população, a insuficiência de escolas e de professores. Aliado a isso, colocavam-se como necessidades desse momento histórico: construir as bases modernas para nação brasileira, colocar o país na esteira do desenvolvimento urbano industrial e modificar o panorama de um país predominantemente agrícola.

Apresentamos, a seguir, o detalhamento de cada um dos discursos identificados nas leituras realizadas.

## 2.1 O DISCURSO MÉDICO E HIGIENISTA: “A EMERGÊNCIA DE UMA ARTE DE DIRIGIR O HOMEM RUMO À MODERNIDADE<sup>21</sup>”

Neste item buscamos compreender, num processo histórico, como as práticas discursivas e institucionais tomaram a infância como objeto de intervenção médica, higiênica e disciplinar.

É no final do século XIX e no início do século XX que se observa a primeira referência sobre a infância no discurso médico e higienista, em uma época em que já se vislumbrava mundialmente as marcas do cunho cientificista e positivista, passíveis de serem verificados nos textos e teses dos profissionais da área médica<sup>22</sup>. Gondra (2004, p. 83), ao pesquisar e analisar os exames das teses defendidas na segunda metade do século XIX na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), bem como as teses

---

<sup>21</sup> Gondra (2003).

<sup>22</sup> As pesquisas de Gondra (2000, 2002a, 2004) e de Ferreira (2002) nos auxiliaram nesta compreensão.

defendidas no I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922) e na I Conferência Nacional de Educação (1927), verificou que “[...] a própria invenção da educação escolar no Brasil se deu a partir de uma matriz médica”.

Ferreira<sup>23</sup> (2002), ao pesquisar as dissertações de final de curso dos alunos da escola Médico-Cirúrgica de Porto, informa que estes trabalhos dão pistas sobre o discurso médico, em Portugal, nos finais do século XIX e início do século XX, pistas sobre a representação de um saber autorizado e também a denúncia sobre a compreensão médica a respeito da criação e educação das crianças. Salienta que, embora

[...] estas dissertações não se caracterizassem pela originalidade e pela profundidade, era, em boa parte, sobre este saber que se exercitaria a clínica dos anos seguintes e era, sobretudo, com ele que se consolidava o processo de medicalização da infância. (FERREIRA, 2002, p. 96).

Ora, verificamos aqui um ponto em comum ao identificar o momento similar em que o discurso médico e higienista passa a ser referência para a educação das crianças brasileiras e portuguesas, mesmo considerando as diferenças sociais, culturais, políticas e históricas entre os dois países. Observamos que os discursos médicos gozavam de legitimidade para intervir no desenvolvimento da criança, devido aos seus conhecimentos objetivos de base científica. Assim, segundo Ferreira (2002, p. 103), “a medicina, ao investir no discurso da prevenção da doença e no desenvolvimento da criança, posiciona-se como ciência zeladora da infância e como ciência fundamental para a reforma da sociedade”.

A proteção da infância, como forma de evitar a elevada mortalidade das crianças, passa a ser analisada de um ponto de vista da higiene social, e os médicos compunham o único corpo profissional com formação para a intervenção científica sobre a infância. A higiene merece intervenção de apoio público, pois a família não poderia ser a única a responsabilizar-se pelas condições de desenvolvimento das crianças, sendo atribuída à medicina habilidades e capacidades para criticar os progenitores e os poderes públicos.

---

<sup>23</sup> O texto se intitula *A higiene e o investimento médico*.

Magaldi<sup>24</sup> (2002, p. 76) registra que “o discurso médico higienista sinaliza para a importância da intervenção precoce sobre a infância, no sentido da prevenção de possíveis males físicos e sociais e da constituição de indivíduos e sociedade saudáveis”. Ao estudar o pensamento de dois intelectuais brasileiros, Porto-Carrero<sup>25</sup> e Cecília Meirelles<sup>26</sup>, demonstra, a partir do pensamento de Porto-Carrero, o quanto a infância estava associada à ideia de “massa informe”, como “cera a modelar”, oriunda de uma tradição higienista, preventivista.

Rocha (2010 b, p. 237) registra que os congressos de higiene escolar, muitas vezes organizados por sociedades ou associações de médicos interessados pelo assunto, ofereciam importantes evidências no que se “refere à produção e à circulação de representações sobre a infância e ao papel dos médicos na formulação de propostas voltadas para a sua educação”. Foi possível compreender tais questões na lista da “agenda internacional, bem como os diferentes movimentos por meio dos quais se buscou apresentar como legítima e necessária a intervenção dos médicos sobre a instituição escolar e as crianças” (ROCHA, 2010b, p. 237).

A esse respeito, Gondra<sup>27</sup> (2002b) menciona que, no I Congresso de Proteção à Infância, realizado em 1922, o debate sobre a higienização da infância estava presente, momento este em que os argumentos médico-religiosos estavam articulados aos argumentos econômicos. Segundo Gondra (2002b, p. 113), “com esse deslocamento, o cuidado com a infância passa a ser representado como **investimento**, tendo em vista

<sup>24</sup> O texto se intitula *Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros*.

<sup>25</sup> Segundo Magaldi (2002), Porto-Carrero foi um médico psiquiatra que considerou os saberes da eugenia e da psicanálise em suas formulações teóricas. Participou do movimento de renovação educacional e foi membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição fundada em 1924. Este médico estudou e buscou suas referências em manuais franceses higienistas, como os de Alfred Becquerel e Jean Baptiste Fonssagrives.

<sup>26</sup> A autora menciona que, além de poetisa, Cecília Meirelles foi uma educadora atuante e defensora das ideias do movimento da Escola Nova.

<sup>27</sup> No texto intitulado *Higienização da infância no Brasil*, Gondra (2002b) analisa as teses que envolveram a questão da educação defendidas por médicos na FMRJ, entre os anos de 1854 e 1888, chamados pelo autor de médicos oitocentistas, bem como o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922) e a I Conferência Nacional de Educação (1927). Gondra demonstra a manutenção de um padrão discursivo e as tensões existentes, naquele momento histórico, em torno do corpo doutrinário da higiene, que vieram a produzir cidadãos *higienicos, higienizados e higienizadores*.

gerar/produzir sujeitos que pudessem ser integrados produtivamente ao mundo do trabalho”. Dessa forma, a infância passou a ser reconhecida como condição de “máximo problema social”, sendo a higiene inscrita na gramática do “guiar, ajudar, corrigir e substituir”, considerada uma aliada para a resolução do problema. Gondra (2002 b, p. 114) registra que, “combinando e conjugando esforços, seria possível obter uma infância protegida. Higienizada. Em consequência, obter-se-ia a própria defesa da sociedade”.

Ao discurso sobre a infância foram sendo agregados outros elementos, além dos argumentos da economia. Conforme indica Gondra (2002, p. 114), a defesa da sociedade, “mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a proteção da infância”. O autor também menciona que, na I Conferência Nacional de Educação, em 1927, o Dr. Belisario Penna<sup>28</sup> acrescenta novos argumentos científicos ao discurso médico-higienista sobre a infância: as discussões sobre a eugenia, o aperfeiçoamento da espécie, que se associa ao argumento econômico de melhorar a sociedade e também ao argumento jurídico de defesa da sociedade.

Gondra (2002 b, p. 123) informa que

Na ordem médico-higiênica, era tempo de integrar as dimensões humanas que, tradicionalmente, até o século XIX, na Corte Imperial e no Brasil, vinham sendo concebidas e tratadas isoladamente. Era tempo de uma nova religiosidade, ancorada no saber-poder da ciência. Era tempo de instituir uma nova representação dos colégios, das políticas públicas voltadas para a educação e, também, de novas práticas escolares. Era, enfim, chegado o tempo da trindade pedagógica e da utopia de intervir na formação de um homem novo. Novo porque bem constituído física, moral e intelectualmente. Novo porque inscrito em uma percepção do homem e da sociedade que buscava legitimar-se como nova, em um tempo no qual se dirigiam ações rumo à modernização da sociedade, do trabalho, da

---

<sup>28</sup> Gondra (2002, p. 116) afirma que “No discurso de Penna incidem os argumentos religiosos, higiênicos, econômicos, jurídicos e eugênicos, convergindo todos para uma infância a ser modelada exemplarmente.”

economia e da escola. Era tempo de urbanização e de aburguesamento. Portanto, também era tempo de higienização.

Ao citar a ideia de infância e de educação escolar dentro deste novo tempo, circunscrita aos padrões discursivos, Gondra (2000, p. 124) destaca que, ao representar a infância “como o ‘porvir do amanhã’, acionando o argumento de religião- caridade, da prevenção, da economia, da eugenia ou mesmo do direito, tal esforço colabora para se construir a representação da escola higiênica-higienizada e higienizadora [...]”. Era necessário o remodelamento da sociedade pela racionalidade, e este propósito seria atingido por dispositivos<sup>29</sup> aplicados à educação.

Carvalho<sup>30</sup> (1999), ao analisar o Brasil do final do século XIX até a década de 20 do século XX, discorre sobre práticas discursivas e institucionais (analisadas num processo de longa duração histórica) que constituíram a infância como objeto de intervenção higiênica e disciplinar. A autora apresenta duas metáforas da disciplina: uma que apresenta a disciplina como ortopedia, e outra que demonstra a disciplina como eficiência. Ambas se utilizavam de práticas discursivas e institucionais que procuravam sua legitimidade enquanto pedagogia *moderna, científica ou experimental*.

Para a autora, a higienização seria um modo de disciplina. Sobre a disciplina como ortopedia<sup>31</sup>, Carvalho (1999, p. 278) afirma:

Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A *pedagogia científica*, as práticas que a

---

<sup>29</sup> Entre os dispositivos estão o modelo binário das *indicações e contra-indicações* formado por um extenso programa de regras para o funcionamento dos colégios. As regras visavam, por meio da instituição escolar, ao controle de todos os detalhes e a constituição de sujeitos física, moral e intelectualmente sadios. (GONDRA, 2004).

<sup>30</sup> O referido texto intitula-se *Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas*.

<sup>31</sup> No conjunto de práticas implantadas referentes aos saberes da criança pretendidos pela *pedagogia científica*, a autora destaca a instalação, por Oscar Thompson, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo, cujo professor responsável foi o italiano Ugo Pizzoli. O referido professor introduziu um conjunto de técnicas necessárias às práticas científicas, como a medição, cujos resultados eram anotados em uma Carteira Biográfica Escolar.

constituíam e as que derivavam dela, caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante aos cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. E é por referência a essa norma que a pedagogia se fazia, nas práticas aqui analisadas, ortopedia - arte de prevenção ou da correção de deformação. Essa pedagogia científica pretendia-se legítima porque se representava fundada na natureza.

A partir dos anos de 1920, ocorreu uma mudança discreta no discurso pedagógico, que, segundo Carvalho (1999, p. 279-280), foi enunciada por uma regulação principal às articulações discursivas, marcada por “uma aposta otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança”. A disciplina como ortopedia, suas figuras de deformação, que para Carvalho (1999, p. 280) “traziam a detecção e o controle da anormalidade para o âmago da pedagogia [...]”, são paulatinamente retiradas do campo pedagógico e [...] “produzidas como tema e objeto da intervenção de outros saberes e poderes”.

Segundo a autora, a disciplina como eficiência pode ser verificada na chamada pedagogia da Escola Nova, que também se dizia moderna, fundamentada na ciência e que desejava introduzir na escola uma organização que visasse ao rendimento, aos moldes da reorganização do trabalho industrial. De acordo com Carvalho (1999, p. 280), essa nova compreensão era uma aposta no poder disciplinarizador do progresso, que “[...] entevia embutido no processo da racionalização das relações sociais sob o modelo fábrica. [...] Ele é metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela *vida moderna*, império da indústria e da técnica” (grifo no original).

Nos anos de 1920, educação e saúde passam a serem questões presentes nos movimentos protagonizados por vários setores da intelectualidade brasileira. Segundo Carvalho (1999, p. 283-284),

No campo da saúde, firma-se, nos anos 20, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não

abrangessem a introjeção nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação. No movimento educacional da mesma década a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação. [...] Na campanha educacional, saúde, moral e trabalho compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a “educação do povo”.

Ao analisar as práticas de higienização da infância instauradas nas escolas paulistas nas primeiras décadas do século XX, Rocha<sup>32</sup> (2010a) demonstra a importância que a medicina, o saber médico e a higiene vão assumindo na cultura escolar e na produção de um conjunto de práticas escolares que visavam à aquisição de modos de viver, como forma de preservar a saúde, evitar as doenças, afastar a morte e moralizar os costumes. A autora indica que este interesse pode ser constatado em fóruns como os congressos organizados pela Associação Brasileira de Educação e a Sociedade Brasileira de Higiene, nos quais a temática da saúde em seus vínculos com a educação se tornaria um ponto de pauta obrigatório. Então, um conjunto de ações foi se tornando objeto de atenção dos médicos-higienistas brasileiros, passível de ser observados na institucionalização da escola primária que, segundo Rocha (2010 a, p. 159), se fazia presente nos “tempos e espaços da escolarização, os métodos e procedimentos de ensino, os materiais escolares, as posições do corpo infantil durante as práticas de leitura e escrita”. Em um duplo esforço, Rocha (2010a, p. 160) procura primeiro “demarcar os lugares de poder, inventariando as estratégias ou prescrições de práticas de higienização” e, em seguida, “compreender como tais práticas foram constituídas, procurando pôr em cena os usos que os sujeitos de escolarização fizeram dos objetos culturais que circularam no interior da escola”.

Rocha (2010a) utiliza os aportes oferecidos pelos estudos sobre a categoria cultura escolar (Chervel, Julia, Vinão Frago, Faria Filho),

---

<sup>32</sup> O texto se intitula *Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária Paulista*. Rocha (2010a) indica que as questões sobre a higiene já eram possíveis de serem verificadas no final do século XIX, quando Rui Barbosa já denunciava a influência da escola primária na produção de diversas anomalias e deformidades no corpo infantil, fundadas em estudos sobre a Higiene Escolar produzidos na Europa e nos debates em curso no cenário internacional, os quais postulavam a necessidade e urgência da criação de órgãos de inspeção médica das escolas.

procurando atentar para os funcionamentos internos da escola e a continuidade das práticas escolares, sem perder de vista as relações entre a escola e a sociedade, dimensão cujo exame permite, como alertam Faria Filho (2002) e Gonçalves e Faria Filho (2005), interrogar sobre os vínculos entre as práticas escolares e outras práticas culturais, bem como sobre a repercussão dos processos educativos na conformação do corpo social e dos corpos individuais dos sujeitos de escolarização. A autora discute questões como a inspeção da vida escolar, a relação entre higiene e pedagogia e o papel da escola na constituição de homens fortes, em obras publicadas por Balthazar Vieira de Mello, tanto em 1902 como na obra *Higiene Escolar e Pedagogia*, publicada em 1917, em que há orientações detalhadas sobre a aplicação dos exames dos alunos. Identifica as mesmas questões no manual intitulado *Noções de Higiene*, escrito por Afrânio Peixoto e Graça Couto em 1914 e também registra a participação de Clemente Ferreira, que defendia a necessidade da criação da inspeção médica nas escolas paulistas, e de Almeida Junior, que acreditava no poder da escola na formação da “consciência sanitária”.

Para Rocha (2010a), havia um clamor por parte dos higienistas paulistas para a introdução e difusão das práticas de higienização, mas também um silêncio da escola, o que demonstra um cenário de dificuldades e disputas, pois a escola não correspondia aos anseios dos higienistas nem das autoridades educacionais, conforme a autora descreve por ocasião da análise dos relatórios dos inspetores escolares entregues ao diretor geral da Inspeção Pública, Oscar Thompson.

Segundo a autora, as crianças foram colocadas sob medida. A partir de 1911, a Inspeção Médica Escolar em São Paulo insere no espaço escolar a figura do médico, abastecido de dispositivos de exame e registro das características individuais das crianças. Segundo Rocha (2010 a, p. 176), “tal novidade desloca o foco das práticas de revista de asseio para o exame do vigor físico”, e isto ocorre em um movimento de transformação, de mudança, que “vai das superfícies corporais para o invisível funcionamento dos órgãos, da sujeira que pode ver para os agentes invisíveis capazes de comprometer a saúde e o desenvolvimento físico” (ROCHA, 2010a, p. 176).

Para a Inspeção Médica Escolar, a escola passa a ser um tipo de laboratório, cujos experimentos tomaram como objeto principal o corpo infantil. Por isso, encontramos na rotina dos médicos escolares a medição do peso e da estatura, a verificação da capacidade respiratória, tudo anotado em fichas individuais, a ficha antropopedagógica. Para Rocha (2010 a, p. 179), o “conjunto desses dados fornecia ao médico escolar um retrato do desenvolvimento físico e intelectual da criança, o qual se

esperava que viesse a orientar as decisões sobre o lugar a ela destinado no processo de escolarização”. Em 1916, ocorre a ampliação da atuação dos inspetores e dos médicos escolares, que inserem na inspeção o exame dos órgãos visuais e auditivos, além da revista buco-dentária. Juntamente com a autoridade do professor, configura-se a autoridade do médico no espaço escolar, que através da ciência médica introduz os recursos considerados modernos para o controle das características individuais, observando também o coletivo de alunos.

Na visão da autora, os exames realizados nas escolas paulistas pela Inspeção Médica Escolar não deixam dúvidas sobre a centralidade que havia nas

[...] preocupações com o corpo e a inteligência das crianças. Preocupações essas expressadas em dispositivos que visavam a um conhecimento minucioso do aluno, do ponto de vista físico e psíquico, como também ao acompanhamento do seu crescimento. (ROCHA, 2010a, p. 179).

Gondra (2003, p. 27), ao descrever a emergência de uma arte de dirigir o homem rumo à modernidade e o papel exercido pelos médicos higienistas por meio da ordem médica, sintetiza o discurso médico e higienista, nestes termos:

Olhar e decifrar. Analisar e prescrever. Controlar e prever. Diagnosticar e prever. Verbos que supõem atos, configurando, igualmente, uma gramática de práticas correlatas a uma ciência e a uma corporação. Constituídas e continuamente reafirmadas nestes termos, a racionalidade médica reuniu argumentos, calculou procedimentos, investiu em técnicas, constituiu instituições e fabricou tecnologias suficientes para produzir a ordem médica.

Os estudos apresentados até aqui demonstram que as escolas receberam um corpo médico, juntamente com um conjunto de procedimentos e medidas – visitas de órgãos de inspeção sanitária, médica e escolar, exames para o diagnóstico de anomalias e deformidades de alunos(as), exames dos órgãos visuais e auditivos, além da revista buco-dentária, ficha antropopedagógica individual (com anotações sobre peso, altura e capacidade e respiratória) – capaz de proteger, classificar,

medir e defender a saúde física, mental, moral e intelectual das crianças e jovens. A intervenção dos saberes médicos e higiênicos construiu uma cultura escolar que foi sendo absorvida pelas práticas escolares, acompanhada pela inspeção, no sentido de garantir sua atuação e permanência, além da legitimação de seus discursos. Isto se dava por meio da prática da repetição, que introduzia nas crianças os hábitos higiênicos desejáveis, juntamente com um conjunto de ações, orientações a serem executadas na escola pelos(as) professores(as). Assim, observa-se que a infância era o período da vida para a introdução de hábitos de higiene necessários à construção da sociedade sadia, e a criança era a “massa”, a “cera” capaz de ser modelada, sendo a escola o lugar privilegiado para efetuar as ações – com ajuda dos conhecimentos advindos da educação física, da puericultura, da eugenia e da biologia – e assim alcançar os objetivos de colocar o país no caminho da modernidade e de regenerar a nação.

### **2.1.1 A presença do discurso médico e higienista em Santa Catarina**

Em Santa Catarina, observa-se a presença do discurso médico e higienista na escola primária logo após a criação dos primeiros grupos escolares, em 1910, durante a Reforma de Ensino chefiada por Orestes Guimarães, em que já se constatava a presença de saberes higiênicos<sup>33</sup> de cunho científico que visavam à formação de uma população sadia, hábil para o trabalho, civilizada e racional, conforme os preceitos modernos e republicanos. Tanto que, no Programa de Ensino das Escolas Isoladas e dos Grupos Escolares, de 1911, há a presença da disciplina de “Ciências físicas e naturais – higiene”, nos quatro primeiros anos (TEIVE, 2008).

---

<sup>33</sup> De acordo com Teive e Oliveira (2014, p. 551) os saberes higiênicos, fruto do prestígio alçado pelos saberes médicos-higienistas que circulavam no Brasil e no mundo a partir da segunda metade do século XIX podem ser encontrados em Santa Catarina nos “discursos de intelectuais de renome como Herbert Spencer e do médico e historiador catarinense Oswaldo Rodrigues Cabral”.

No Programa de Ensino das Escolas Isoladas e dos Grupos Escolares de 1914<sup>34</sup>, os saberes higiênicos foram incorporados ao currículo com a inclusão das disciplinas de “Elementos de Ciências e Higiene”, no 1º ano, e de “Educação e Higiene”, tendo os objetivos da “Educação e Higiene” sido ministrados juntamente com a disciplina de Linguagem Oral, no 2º ano. A implantação de hábitos higiênicos, segundo a Pedagogia Moderna, não deveria apenas envolver a inclusão de conteúdos científicos nas disciplinas nas escolas, mas também abranger os tempos e os espaços e as práticas escolares. Sobre o tempo e o espaço escolar, Teive e Oliveira (2014, p. 557) informam que

Nesta perspectiva, é possível observar no Regulamento dos Grupos Escolares de 1914, normatizações que visam o asseio dos mobiliários, materiais e espaços das instituições, bem como o estabelecimento do dever dos/as alunos/as em “observar os preceitos de hygiene recommendados pelo director ou pelos professores, quanto ao asseio corporal” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 54). O mesmo regimento traz ainda uma seção específica sobre a Higiene dos/das alunos/as, a qual abrange orientações acerca da postura corporal correta, recomendação de que cada criança tenha sua própria “canequinha” para beber água e ainda proibições aos/as alunos/as tais como escarrar no chão, vir a escola em jejum ou levar o lápis a boca.

---

<sup>34</sup> Teive e Oliveira (2014, p. 555) registram que indicação semelhante aos aspectos da higiene pode ser observada na Série Graduada de Leitura adotada a partir de 1919 pelos grupos escolares e escolas isoladas catarinenses, conhecida como Série Fontes, série esta que substituiu a Série Graduada, de autoria do professor paulista Francisco Vianna, adotada pelos grupos escolares catarinenses, por indicação de Orestes Guimarães, de 1911 a 1918. Este assunto voltará a ser abordado na sequência do texto, no subcapítulo *O discurso pedagógico e psicológico em Santa Catarina: o foco no conhecimento das crianças como fundamento para a organização do ensino*.

Nas práticas escolares, havia a intenção de higienizar as crianças das escolas primárias<sup>35</sup>, por meio de revistas semanais (exame minucioso e sistemático) efetuadas pelas(os) professoras(es), que verificavam a higiene do corpo, o cuidado e a limpeza das unhas, das orelhas, cabeça e vestuário. Além disso, as(os) professoras(es) deveriam ensinar e orientar as crianças quanto à alimentação e nutrição, ao conhecimento corporal, identificando as partes do corpo e suas funções, a importância dos exercícios, do sono, do trabalho e do descanso.

Sobre a atuação do(a) professor(a) no trabalho com a educação higiênica, Hoeller (2009, p. 184) destaca que Oswaldo Rodrigues Cabral considerava que “o professor poderia ser entendido como esse novo agente e se encarregaria de instruir e educar as crianças nos preceitos da boa higiene”. Segundo a autora, Cabral entendia que os pais eram pessoas incapazes de salientar o valor e a importância dos princípios higiênicos aos seus filhos, e que os(as) professores(as) eram as pessoas mais capazes de desempenhar a propagação de tais princípios.

Ainda mencionando Cabral, a respeito da sua tese de conclusão ao curso de medicina, em 1929, intitulada *Problemas educacionais de higiene*, Hoeller (2009, p. 190) salienta que o referido médico assinalava “que tal problemática demandava outras ações mais específica no intuito de tornar a sociedade brasileira sadia e regenerada”. Nas palavras da autora:

Essas ações mais específicas demarcavam que a escola primária deveria investir, concomitantemente, na instrução e educação das crianças. Desse modo, além dos saberes específicos das matérias escolares, que

---

<sup>35</sup> Encontramos em Santa Catarina um programa de educação higiênica na tese *Problemas educacionais de higiene*, elaborada pelo catarinense Oswaldo Rodrigues Cabral em 1929, que, além de orientar como as(os) professoras(es) deveriam ensinar as crianças das escolas primárias, também registra a relação entre a escola e a família para um desempenho eficaz da educação higiênica a partir das ações a serem desenvolvidas com as crianças. Para isso, o autor menciona na segunda parte da tese a cooperação do lar e a organização de “Pelotões de Saúde” e da “Liga das Mãeszinhas”. Cabral era aluno do curso de medicina, foi ex-professor primário em Santa Catarina e apresentou, em sua tese, a necessidade de se educar a população, substituindo hábitos considerados *condenáveis* por outros *sãos e recomendáveis*. Para mais informações, cf.: CABRAL, Oswaldo Rodrigues. *Problemas educacionais de higiene*. 1929. Tese. (Graduação em Medicina) – Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 1929.

estariam mais ligados à instrução ou aos aspectos intelectuais que se deveriam ensinar ao aluno/criança, como por exemplo, ler e escrever, de igual modo, deveriam prevalecer os princípios da boa educação. Estes, estreitamente relacionados aos comportamentos que o aluno/criança deveria incorporar – hábitos, condutas, atitudes, por meio dos bons princípios da higiene – desde os seus primeiros contatos com a escola, para se tornar um cidadão sadio à nação.

Auxiliando as ações dos(as) professores(as), esteve presente um conjunto de objetos materiais, como as mobílias (com suas cadeiras, carteiras e quadros), os livros, os uniformes, os cadernos, entre outros, que compõem a cultura escolar<sup>36</sup>. A cultura escolar, por sua vez, abrange uma gama de elementos que continua ao passar dos anos e, segundo Souza (2009 a, p. 17), são expressos pelas “tradições, sedimentação de práticas, ideias, modos de fazer e pensar que governam o ensino, que perduram ao longo do tempo sobrevivendo às reformas e inovações”. Por outro lado, como todo processo cultural, é capaz de transformar-se, devido a sua dinamicidade.

Este investimento não consistia apenas em educar as crianças, mas deveria também influenciar as suas famílias. Por isso, os hábitos de higiene deveriam ocorrer na idade infantil, de forma que os hábitos saudáveis fossem constituidores da personalidade da criança. Segundo Stephanou (2009, p. 2), o hábito deve ser entendido como a influência efetuada por um fenômeno sobre a sua repetição, “isto é, por meio dos hábitos seria possível a repetição, que diminuiria as resistências do indivíduo, a fim de que se dispusesse a trilhar o caminho para que as funções intermitentes se tornassem espontâneas, voluntárias”.

---

<sup>36</sup> Augustín Escolano Benito (2010), ao estudar as instituições escolares, procurou desnaturalizar os objetos, dizendo que estes não podem ser vistos como elementos neutros, autônomos e atemporais, pois sua introdução às práticas escolares produz e comporta significados que são incorporados a sua materialidade física e ao seu uso funcional, demarcando maneiras de se pensar a educação e o ensino. O autor menciona que os objetos são produções culturais que falam das tradições, expressam modos de pensar e sentir da memória individual e coletiva das pessoas. Para maiores informações, cf.: ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p.13-28, jul./dez. 2010.

Stephanou (2009, p. 01), em sua pesquisa sobre a escolarização e a didatização dos saberes médicos na escola da primeira metade do século XX, registra a existência de quatro pressupostos que deveriam orientar as proposições de ensino da higiene nas escolas:

1) sensibilizar pela adesão; 2) ter início na infância para a formação de hábitos que tornariam possível constituir na criança uma segunda natureza; 3) constituir-se como instrução essencialmente prática; 4) assentar-se na pedagogia do exemplo, como forma de instigar a imitação de maneiras salutareas.

Os Regulamentos da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina de 1911 e 1914 trazem as obrigações dos inspetores escolares, que, entre outras tarefas, deveriam “tratar com acuidade questões relativas às leis, regulamentos e, sobretudo, quanto ao ensino da língua vernácula e à higiene”. Assim posto, o inspetor escolar deveria se certificar e assegurar que a noções e regras de higiene estavam sendo trabalhadas e repassadas às crianças catarinenses.

As instalações físicas dos grupos escolares catarinenses também deveriam corresponder às exigências higiênicas necessárias para a escolarização da infância<sup>37</sup>, mas o que se observa é uma gama de diferentes edificações. Dos sete primeiros grupos escolares criados, seis foram construídos para este fim, e a adaptação das instalações ocorreu apenas no Grupo Escolar da cidade de Joinville. O mesmo não ocorreu em outros Grupos Escolares catarinenses, criados na década de 1920, nos quais houve edificações adaptadas para tal fim. Hoeller (2009, p. 179), ao se referir aos espaços escolares, aponta que

---

<sup>37</sup> Hoeller (2009, p. 5), em sua pesquisa, apresenta a hipótese “de que a necessidade de se escolarizar a infância catarinense (1910-1935) demandou a (re)configuração de uma forma e cultura escolares, por meio das normatizações específicas para as escolas primárias públicas, na intenção de atender às demandas impostas pela própria república, dentre as quais a de produzir sujeitos civilizados que colaborassem com o progresso e regeneração do Estado e, daí, da Nação brasileira”. A partir das fontes pesquisadas, Hoeller apresenta as escolas presentes na República para a infância; os conteúdos e as formas de ensinar as crianças; a arquitetura, o código disciplinar e a higiene nas escolas primárias. C.f.: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escarolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). 2009. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

As salas de aulas e demais espaços internos, bem como os pátios para recreios e educação física, consistiram em solicitações e exigências – é certo que nem todas sempre atendidas – quando se tratava sob quais condições higiênicas deveriam funcionar as escolas.

Em Santa Catarina, a abrangência e a influência dos saberes e práticas higiênicas deveria atingir as escolas primárias modernas<sup>38</sup> (graduadas e organizadas em tempos e espaços determinados) e também a Escola Normal, que diplomava os professores primários<sup>39</sup>. Esses professores, devidamente informados, conscientizados e sensibilizados da importância das práticas sadias, educariam as crianças nos preceitos higiênicos e ajudariam na tarefa dos médicos higienistas de prevenir, garantir e proteger a saúde.

Na primeira edição da Revista de Educação<sup>40</sup>, de janeiro e fevereiro de 1936, encontramos argumentações sobre os preceitos higiênicos. De acordo com Hoeller (2009, p. 190-191), as publicações versavam sobre “recomendações e observações relativas à prática da educação física nas escolas, prevenção da cárie dentária, medicina e atividades físicas, bem como a precariedade dos prédios escolares instalados de modo a não satisfazerem os preceitos de higiene, etc.”.

---

<sup>38</sup> Ao considerar que uma das facetas da legislação era a de poder ser uma estratégia de governantes e legisladores para alcançar determinado objetivo, Oliveira (2015) analisa como as primeiras prescrições de higiene para os grupos escolares representaram estratégias governamentais. Desse modo, a autora percebeu as relações entre a higiene prescrita para e por estas instituições e o que estava em pauta no âmbito da saúde pública na sociedade de Santa Catarina. Cf.: OLIVEIRA, Julia Vieira Tocchetto de. **Determinando preceitos, educando condutas**: a higiene prescrita para e pelos grupos escolares e a sociedade catarinense nos anos 10. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

<sup>39</sup> Em sua pesquisa, ao apresentar a trajetória dos conteúdos programáticos de Psicologia nos cursos da Escola Normal, no período de 1911 a 1939 em Santa Catarina, Sganderla (2015) aborda a Escola Normal Vocacional de 1937, cujo programa contemplava a matéria de Puericultura e a presença de conteúdos de higiene na matéria de Metodologia do Ensino Primário de Didática. Cf.: SGANDERLA, Ana Paola. **O ensino de Psicologia na escola Normal em Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

<sup>40</sup> Revista que será analisada na sequência da pesquisa.

Segundo Forquin (1993, p. 14), “toda educação, em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. Reafirmando o que foi dito por Forquin, verifica-se que a educação escolar em Santa Catarina provavelmente não se conteve apenas em selecionar os saberes e os materiais escolares, mas também, de certa forma, reorganizou e reestruturou estes saberes, de modo a torná-los acessíveis, assimiláveis e transmissíveis, tanto que os saberes e as instruções referentes à higiene estiveram presentes nas prescrições dos Regulamentos da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina<sup>41</sup> de 1911 e 1914, decorrentes respectivamente das Reformas Educacionais de 1910 e 1913, e em vários programas dos grupos escolares e da Escola Normal, em Florianópolis.

Assim, observa-se que em Santa Catarina houve um investimento material e simbólico que envolvia uma parte da sociedade na tentativa de assegurar a educação higiênica da infância, e este investimento deveria ultrapassar as prescrições legais e a instituição escolar, atingindo as crianças e suas famílias.

## 2.2 O DISCURSO JURÍDICO E MORAL: “SALVAR A CRIANÇA É DEFENDER A NAÇÃO<sup>42</sup>”

A educação das crianças e jovens na passagem do Brasil Império para o Brasil República estava longe de ser uma questão resolvida, embora esse direito tivesse sido garantido desde a Constituição do Império, outorgada em 1824.

---

<sup>41</sup> No texto do Título I do Regulamento de 1914, encontramos as orientações quanto à higiene nas escolas catarinenses, bem como sua fiscalização pelos inspetores escolares. Para maiores informações, cf.: SANTA CATARINA. **Regulamento da Instrução Pública de 1914**. Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914. Sobre esta questão, Hoeller (2009, p. 180) afirma que “foi o regulamento de 1914 que explicitou a preocupação com os preceitos da boa higiene nas escolas, prevendo a suspensão das aulas – pelo Secretário Geral da Instrução Pública –, caso fosse necessário. O regulamento de 1911 não fazia menção a isto”.

<sup>42</sup> Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 98), “‘Salvar a criança é defender a nação’ foi este o lema que moveu ilustres brasileiros na passagem do século XIX para o XX, a considerarem a infância como uma ‘magna causa’.”

Rizzini e Pilotti (2011) evidenciam que as políticas de assistência à infância, nesse período, na verdade visavam retirar as crianças das ruas e dos espaços urbanos, especialmente aquelas que trabalhavam como vendedores ambulantes, moleques de recado, vendedores de gazetas, engraxates, aprendizes, e também retirar das ruas as crianças pedintes, os menores abandonados e os pobres. Essas crianças eram nomeadas pelas autoridades como “vadias e mendigas”, sendo alvos de ações policiais e judiciais. Diante do fim do trabalho escravo e do crescimento das grandes cidades, as políticas não privilegiavam a proteção das crianças, mas tinham como foco a necessidade de controle social das camadas menos favorecidas e a contenção da criminalidade. Nessa perspectiva, a educação poderia ser considerada a fórmula “salvadora” para a reconstrução da nação: educar e instruir como modo de civilizar e formar cidadãos úteis e disciplinados.

Rizzini e Pilotti (2011, p. 98) registram que o que define uma certa criança é a forma com que a sociedade concebe, molda e regula os destinos delas, cuja “infância é classificada de acordo com sua origem familiar e sua ‘herança’ social”. Afirmam os autores que, dessa forma, “os bens nascidos podiam ser crianças e viver a sua infância; os demais estavam sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los, visto como ‘menores abandonados ou delinquentes’” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 98).

Essa afirmação nos leva a compreender que o aparato jurídico-assistencial foi criado para controlar socialmente um tipo específico de crianças, as crianças pobres, e não todas as crianças.

Em algumas décadas do século XIX, o vocábulo “pobre” foi associado a sentidos pejorativos, de vagabundos, preguiçosos e de criminosos em potencial, em várias línguas da Europa e também no Brasil, como registram Bertucci e Silva (2014). As autoras sinalizam que as “classes pobres” da população foram designadas como “classes perigosas”, sendo a expressão utilizada para nomear determinados grupos de indivíduos que “por vontade própria ou situações adversas, não trabalhavam e viviam no limiar da criminalidade, como os desempregados, os biscateiros, os vadios e os pedintes de esmolas” (BERTUCCI; SILVA, 2014, p. 106).

Vianna (2002), no texto intitulado *Intervenção e domesticidade: caminhos para a gestão da infância na primeira república*, apresenta como era feita a gestão dos *menores* recolhidos na Primeira República brasileira, entre os anos de 1910 e os anos finais de 1920, pelos policiais e juízes de menores nas diferentes instâncias de controle social.

Segundo Vianna (2002, p. 28), a expressão “crianças consideradas incorretas” designava aquelas não geridas de modo satisfatório pelas unidades familiares ou domésticas, exigindo a intervenção do Estado. Um dos encaminhamentos adotados por policiais das delegacias distritais ou do Corpo de Segurança era recolher e enviar os “menores” encontrados nas ruas a instituições voltadas à internação de menores<sup>43</sup>, cujas classificações mais frequente eram as de *menores abandonados*, *vadios* ou responsáveis por *pequenos furtos*. Outro encaminhamento efetuado, tanto por policiais quanto por juízes, principalmente voltado para as meninas, era a tutela privada, denominação dada por Vianna (2002, p. 28) para designar “um conjunto de relações ao mesmo tempo patronais e domésticas estabelecidas através da alocação de menores em casas de terceiros”. Além do abrigo, *os(as) menores* tinham direito a um salário estipulado pelo juiz, referente ao trabalho doméstico realizado, contrato de trabalho chamado *soldada*, mas estes valores só poderiam ser retirados após a maioridade<sup>44</sup>. A ausência da capacidade de se autogerir ou de garantir materialmente a vida tornava essas crianças dependentes, neste caso, de decisões jurídicas.

Ao evidenciar o binômio casa/trabalho como um componente ordenador das relações do Estado para com as crianças e ao se referir às escolas, Vianna (2002, p. 31-32) registra:

Considerando-se quão recente era o fim da escravidão, creio ser possível compreender a rotina da escola não apenas como esforço de constituição de uma nova ética de trabalho, no sentido de um código moral a ser introjetado pelos alunos, mas como elemento capaz de dar continuidade a estratégias compulsórias de trabalho. Ou seja, como

---

<sup>43</sup> Vianna (2002, p. 28) cita as “Escola Quinze de Novembro e a Escola de Menores Abandonados, esta última parte da organização policial, até a Colônia Penal de Dois Rios, na Ilha Grande, que recebia também criminosos condenados maiores de idade. Ainda dentro deste grupo, é importante registrar que a partir de 1918 uma nova alternativa de internação se apresentou, formada pelos Patronatos Agrícolas criados pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio”.

<sup>44</sup> A autora registra que não era respeitada a idade cronológica para a maioridade de 21 anos e que, nos casos pesquisados, a “maioridade e a paga por seu trabalho – seu desligamento da condição de personagem da burocracia da menoridade – só foram obtidas com outra condição tutelar: o casamento” (VIANNA, 2002, p. 38).

para lá podiam ser enviados, a partir das instituições policiais, *menores* sob diversas acusações, inclusive a de *vadiagem*, esse cotidiano de tarefas pode ser pensado como indo além da valorização ideológica do trabalho, ao explicitar, na prática, as punições correspondentes ao não-trabalho[*sic*]. (grifos no original).

Tanto nas instituições ligadas à polícia como na tutela privada, com a inclusão em redes domésticas, o trabalho se revestia de um caráter educativo/regenerador. Vianna (2002, p. 39) afirma que “o que estava em jogo era a construção de expedientes e mecanismos de controle de seres sociais considerados potencialmente perigosos”, e a condição legal de menoridade da criança ou adolescente era determinante para as ações jurídicas, pois, para a visão jurídica da época, a infância pobre era um “problema a ser resolvido”.

A visão de que o trabalho teria um caráter educativo e regenerador não era uma novidade dos tempos de República, pois este entendimento já estava presente desde o Império, quando foram criadas as Casas de Educandos Artífices, para o ensino de ofícios<sup>45</sup>, e os Asilos para atendimento de menores, como foi o caso do Asilo de Meninos Desvalidos, criado em 1874, que, segundo Schueler (1999, p. 67), “possuía o objetivo de admitir ‘meninos desvalidos’, órfãos ou em ‘estado de pobreza’, entre 06 e 12 anos, para educá-los até a idade de 21 anos”.

Bastos e Kuhlmann Jr.<sup>46</sup> (2009) pesquisaram os autos cíveis de tutoria e contrato de órfãos pobres e desvalidos da Comarca de Bragança Paulista, no Estado de São Paulo, havidos entre os anos de 1871 a 1900, identificando situações que envolviam maus-tratos, violência e

---

<sup>45</sup> Segundo Schueler (1999, p. 65), as Casas de Educandos Artífices atendiam aos “órfãos, aos filhos de pais pobres e aos meninos encontrados pelas autoridades policiais nas ruas das cidades e no interior, essas instituições propunham-se a ensinar as primeiras letras (escrita, leitura e aritmética), além de uma série de ofícios artesanais como, por exemplo, os ofícios de sapateiro, serralheiro, ferreiro, marceneiro, entre outros. As Casas de Educandos Artífices foram fundadas no Pará, no Maranhão, no Ceará, em Sergipe, no Amazonas, no Rio Grande do Norte, na Paraíba, em São Paulo e no Rio de Janeiro, entre os anos 1840 e 1880”. Para maiores informações, cf.: SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n.37, p. 59-84. set. 1999.

<sup>46</sup> O referido artigo se intitula *Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança Paulista-SP, 1871-1900)*.

exploração do trabalho de menores. Na pesquisa, os autores analisaram os contratos de *soldada*, documento que era assinado pelo contratante (no caso, o responsável pela tutela, quando este desejava oferecer a *soldada*, pois a tutela não exigia pagamento pela prestação de serviços dos mesmos) para locação dos serviços realizados pelos órfãos, mas intermediada pelo Poder Judiciário, e verificaram que nem sempre os contratos eram cumpridos, ocorrendo falta de pagamento. A pesquisa também faz referência à palavra “órfão”, termo que a princípio seria utilizado para nomear os menores que perdiam os pais por falecimento, mas que também foi utilizado para designar as crianças e jovens que pertenciam a famílias desvalidas, de baixo extrato social, o que não significava não ter pai<sup>47</sup> e mãe, ou seja, bastava fazer parte de uma família sem recursos para que se lhes aplicassem o termo “órfão”.

Outra questão abordada pelos autores diz respeito ao uso das palavras “criança, adolescência e infância”, palavras estas que não foram encontradas nos documentos estudados, nem na legislação da época, pois eram referidos pelo Poder Judiciário como pupilos, menores e órfãos. A palavra criança apareceu apenas uma vez, em um inquérito policial. Segundo Bastos e Kuhlmann Jr (2009, p. 49), possivelmente a palavra criança era “utilizada pelo Judiciário apenas para idades mais tenras, uma vez que nos autos de tutoria e contrato as crianças a partir dos cinco anos de idade eram tratadas como menores ou órfãos”.

A pesquisa também demonstrou o quanto o juizado de órfãos interferiu, principalmente nas relações que envolviam menores pobres, em um momento em que havia a disputa pelos órfãos e a tentativa da legitimação dos filhos. A disputa pelos órfãos ocorria para garantir a manutenção dos menores em companhia das pessoas que se utilizavam dos seus serviços, pois a utilização do trabalho infantil representava benefícios ao contratante, afinal os valores das *soldadas* estipuladas eram inferiores se comparadas às vantagens decorrentes da exploração dos menores. Já a legitimação, ao invés de representar um direito para o menor, poderia significar, conforme sinalizam Bastos e Kuhlmann Jr. (2009, p. 53), “sua manutenção na condição de mero prestador de serviço, sem nenhum pagamento”.

Embora a legislação prescrevesse que era de competência dos tutores (pessoa com o encargo de cuidar do menor) a garantia do seu bem-estar, do amparo, da instrução e da educação, parece que nada disso era exigido do tutor pelos órgãos competentes. Além do trabalho

---

<sup>47</sup> O poder civil, a concessão do direito ao pátrio poder, foi do pai até 1890, conforme registram Bastos e Kuhlmann Jr. (2009).

compulsório, os processos apontaram que a infância desvalida também enfrentava problemas com violência, maus-tratos, defloramento, negligência em relação à saúde e ao vestuário, casos em que os Juízes e Curadores de Órfãos solicitavam a troca de tutores, já que todo órfão ou abandonado deveria ter um tutor. Bastos e Kuhlmann Jr (2009, p. 65) concluem afirmando que “as tutelas se transformaram em mecanismo legal para a manutenção da criadagem”.

Bastos e Kuhlmann Jr (2009) evidenciaram o quanto o campo jurídico estava voltado para a aplicação da legislação às crianças pobres e que a ideia de educação pelo trabalho prevalecia com relação à educação intelectual. Tornava-se assim a educação em um mecanismo de controle social, pois o destino dessas crianças, especialmente os órfãos tutelados, era definido pelos pareceres dos Juízes dos Órfãos ou dos Curadores Geral dos Órfãos, e as decisões privilegiavam o trabalho infantil, a inserção no exercício de uma ocupação, em detrimento da educação e da instrução<sup>48</sup>. Prevalecia a crença no trabalho como meio disciplinar e moral, de acordo com a nova ordem social, como indicam Bastos e Kuhlmann Jr (2009, p. 65): “pode-se analisar que a pedagogia da submissão prescindiu da própria inserção institucional, bastando o trabalho como elemento disciplinador e moralizador, trabalho simples que sequer exigia o acesso a conhecimentos sistematizados”.

Segundo os autores, a recém-criada República, com seu discurso liberal, teve dificuldade em garantir a educação para todas as crianças, sem distinção de classe ou raça. Para as crianças pobres, a educação pelo trabalho bastaria, pois seria capaz de evitar a marginalidade e a vadiagem. Além disso, em uma sociedade do trabalho, as crianças e jovens poderiam representar mão de obra útil, a formação de um corpo produtivo que, além de atuar no trabalho doméstico, também poderia ser de grande utilidade no trabalho do comércio, das lavouras e das fábricas<sup>49</sup>.

Bastos e Kuhlmann Jr (2009, p. 64-65) concluem que, naquele momento histórico, havia

Uma educação preconceituosa em relação à pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, buscava preparar os

---

<sup>48</sup> Segundo Bastos e Kuhlmann Jr. (2009, p.61), “somente em 1892, é criada a lei n. 88 e, em 1893, a lei n. 169, que continham artigos sobre a obrigatoriedade de se enviar os tutelados para a escola”.

<sup>49</sup> Bastos e Kuhlmann Jr. (2009, p. 48) evidenciam que, naquele período, havia fábricas “de chapéus, de macarrão, de velas de cera, de carroças, de fogos de artifício, de cerveja e outras bebidas e de sabão”.

atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Pereira (2006, p. 3) identifica diferentes fases no atendimento às crianças e jovens pobres pelas políticas públicas: a fase denominada por ele de “assistência caritativa”, por exemplo, presente no Brasil desde o período colonial até a metade do século XX, contou com a atuação da igreja e seus seguidores.

Atuando também entre fins do século XIX e a primeira metade do século XX, a segunda fase, chamada de “filantropia científica” ou “filantrópica”, atuou no atendimento às crianças e jovens pobres com enfoque assistencial, disciplinarizador e corretivo. Os discursos fundamentavam-se em teorias científicas que informavam o saber pedagógico e compreendiam que a infância teria uma “plasticidade natural”, possível de ser moldada e regenerada.

Pereira (2006, p. 4) permite-nos identificar um entrelaçamento, nesse momento, dos discursos jurídico-moral e médico-higienista. Isso se concretiza por meio do desenvolvimento das teorias eugenistas, que influenciaram as teses de médicos e juristas. Foi nesse momento que muitos debates em torno da Justiça e da Assistência foram travados, motivando uma série de projetos de leis que, segundo Pereira (2006, p. 4), “pleiteavam a ação oficial do Estado em relação ao aumento da criminalidade infanto-juvenil e onde deveriam predominar a educação e a recuperação baseada no trabalho, ao invés da punição”.

Foi após o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, na cidade do Rio de Janeiro, em 1922, organizado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que houve uma aliança entre as ações dos juristas e da assistência, consolidada, de forma mais categórica, na ação do Estado que deu origem à criação do 1º Juízo de Menores do Brasil, na capital federal (RJ), juntamente com um conjunto de leis de assistência e proteção, denominada Código de Menores, aprovada pelo Decreto Federal nº 17.943 A, de 12 de outubro de 1927.

Sousa (2004) sinaliza que, gradualmente, o Estado moderno foi colocando o universo infantil sob sua “jurisdição”. Para alcançar esse objetivo, utilizou tecnologias de governação e regulação da infância, por meio de *tecnologias do governo da alma*. A autora aponta que a criação das escolas de massas é um bom exemplo de organização capaz de administrar a vida das crianças. Foi principalmente nesse tipo de

organização, as escolas de massas, que o discurso dos professores e especialistas passou a ser legitimado.

Podemos afirmar que a partir dos estudos realizados e apresentados anteriormente, questões importantes passam a ser perseguidas na continuidade desta pesquisa, relacionadas ao discurso jurídico e moral, e se referem: a) a quem poderia e deveria ser considerado criança; b) ao trabalho como elemento regenerador para crianças e jovens delinquentes; c) ao poder do Estado para gerir uma jurisdição para a infância.

### **2.2.1 O discurso jurídico e moral e a relação com a profilaxia urbana catarinense**

A preocupação com as crianças e jovens abandonados se mostrou mais evidente em Florianópolis (antiga Desterro até 1897), no momento em que a cidade passava, no final do século XIX e nas quatro primeiras décadas do século XX, por um movimento de urbanização, vislumbrando, desta forma, o aspecto e os investimentos característicos de uma cidade que desejava se tornar moderna e civilizada, conforme indica Kuhlmann Jr. (2002). De acordo com as novas formas de civilização que se observava nas cidades, as crianças e jovens pobres não poderiam perambular, sem destino, pelas ruas da capital do estado.

Assim como aconteceu com outras cidades brasileiras, Florianópolis também foi influenciada por ideias positivistas e pelas teorias evolucionistas que, vindas da Europa, “[...] seriam a base para a construção de um discurso que viria mudar o comportamento e as ações direcionadas à população pobre, já que a repercussão destas teorias vinha ao encontro dos ideais de progresso e civilidade [...]” (PEREIRA, 2006, p. 32).

Dessa forma, a exemplo do que era discutido na Europa e na América no Norte, verifica-se, na discussão dos intelectuais e das autoridades, tanto em âmbito nacional como local, uma preocupação com a pobreza, que crescia, juntamente com o desenvolvimento dos países civilizados.

O que se verifica em Florianópolis, no início da República, é a tentativa de controle dos grupos empobrecidos, assim como ocorria em outras cidades do país. Como vimos no item anterior, esses grupos, formados principalmente por crianças, jovens, prostitutas, vagabundos, biscateiros, mendigos e bêbados, entre outros, eram denominados como

“classes perigosas<sup>50</sup>”. Para o discurso jurídico e moral, essa parcela da população representava atraso, doença, sujeira, incapacidade e desordem, emperrando e prejudicando o crescimento e a modernização da capital, e exigindo ações de controle (PEREIRA, 2006).

Pereira (2006), em sua tese de doutorado em História, intitulada *Crianças e adolescentes pobres à sombra da delinquência e da desvalia: Florianópolis - 1900/1940*, registra que o primeiro movimento realizado pelo poder público da capital foi retirar as casas que estavam no meio urbano e destoavam da “nova” imagem de cidade civilizada, ou seja, das áreas que estavam recebendo investimentos de urbanização e modernização.

A justificativa dos órgãos públicos para a retirada, desapropriações ou demolições destas moradias da classe pobre eram o seu péssimo estado de habitação, com construções precárias, consideradas insalubres. Estas famílias pobres foram dando corpo a uma outra cidade, dentro da mesma cidade, como se houvesse duas cidades dentro de uma só: uma para a parcela da sociedade com hábitos civilizados e possuidora de recursos financeiros, e outra para a parcela ignorante da sociedade, carente de recursos de toda a ordem. De acordo com Pereira (2006, p. 50),

[...] tais imagens acentuavam a polarização social, trazendo à tona também as diferenças dos hábitos e costumes existentes entre as camadas mais abastadas da cidade e a população pobre, suscitando, com isto, uma maior intervenção sobre seu modo de vida [...].

Essa intervenção ocorria, segundo Pereira (2006, p. 50), pelo fato de essa parcela da população não se encontrar “dentro dos padrões estipulados por médicos e higienistas para a garantia da limpeza pública e profilaxia urbana”.

Destarte, as crianças e jovens pobres que circulavam sem destino pelas ruas da capital também destoavam das imagens civilizadas requeridas pela população abastada. Considerados como “desassistidas” e/ou “pervertidas”, também eram indesejadas. No entanto, essas crianças e jovens eram concebidas como seres possíveis de reajustamento pelos

---

<sup>50</sup> Expressão cunhada por Chalhoub para explicar que, com a República, a classe pobre no Brasil foi sinônimo de classe perigosa. Maiores informações em: CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

“salvadores da nação”, ou seja, pelos médicos, juristas e intelectuais (que eram auxiliados por novos saberes científicos – pedagogia, psicologia, antropologia e sociologia). Segundo Pereira (2006, p. 56), as crianças e jovens, “por serem moldáveis, eram o único grupo que garantidamente poderia ser recuperado, regenerado e reencaminhado aos planos para eles traçados”. A autora ainda afirma que, “naquele momento, final do século XIX início do XX, o primeiro olhar lançado sobre a infância foi o da puericultura, seguido da eugenia” (PEREIRA, 2006, p. 56).

Dessa maneira, as ações eugênicas faziam parte da profilaxia e não estavam voltadas apenas para as crianças desassistidas, pervertidas ou abandonadas<sup>51</sup>, elas também iam ao encontro das ideias associadas à puericultura sobre o cuidado com a saúde da mulher-mãe e da criança, e se relacionavam com questões que envolviam a sexualidade, os exames pré-nupciais, o matrimônio, a reprodução, bem como as enfermidades venéreas.

Nos discursos higiênicos e filantrópicos, algo que se discutia era o despreparo das famílias pobres para cuidar de seus filhos. Por isso, muitas vezes, o ambiente familiar era visto como perigoso, sendo avaliada a aptidão ou não destas famílias para continuarem com seus filhos. Isso representava a perda do pátrio poder. Crianças e jovens eram retirados de suas famílias “desestruturadas” e “impróprias”, para serem encaminhados a outras famílias ou lugares apropriados, que lhes garantissem segurança, cuidados e bem-estar, mas que também controlassem os riscos que essas crianças e jovens eventualmente pudessem ocasionar à sociedade, se continuassem livres e soltas pelas ruas.

Florianópolis, em 1904, contou com um abrigo para meninas órfãs. Era o Asilo de Órfãs São Vicente de Paula, dirigido pelas Irmãs da Divina Providência, que apresentava capacidade limitada e condições precárias. Esse asilo teve suas instalações ampliadas e houve uma reinauguração em 1910, sendo o único na cidade até 1940, quando houve a inauguração do Abrigo de Menores. Durante quase quatro décadas, as crianças e jovens

---

<sup>51</sup> Segundo Fonseca (1993, p. 105), “As crianças abandonadas eram reconhecidas como ‘delinqüentes em potencial’; de ‘crianças’ passam a ser vistas como ‘menores’, termo jurídico associado à marginalidade e à infração.

pobres, órfãos, abandonadas ou retiradas de suas famílias<sup>52</sup> ficaram à mercê de famílias caridosas e “acolhedoras<sup>53</sup>”.

Podemos nos perguntar: como era feito o encaminhamento destas crianças e jovens para estas famílias ou abrigos? Que critérios eram utilizados? Silvia Arend (2005) fornece algumas pistas, indicando que, nos Autos de Abandono Administrativo de Menores, há o relato da presença das indigentes, chamadas de “capitôas”, ou seja, mendigas que divagavam pelas ruas da cidade com seus filhos, praticando a mendicância. Os autos não registram o vício de bebida entre estas mulheres (questão que na década de 1930 era comum de ser encontrada nos autos que envolviam os homens). Segundo Arend (2005, p. 127),

[...] esse problema de saúde devia estar presente no cotidiano dessas mães, contudo não precisava ser mencionado pelas autoridades judiciárias, pois outros argumentos – a ausência de “sanidade mental”, aliás, constatada sem qualquer laudo médico, a pobreza e a falta de habitação certa – no caso destas mulheres, eram suficientes justificar a transferência dos infantes para outros lares.

Conforme observamos nas pesquisadas apresentadas, o discurso jurídico e moral presente na capital do estado de Santa Catarina não destoava muito daqueles encontrados em outras localidades do Brasil. Florianópolis, devido a sua constituição geográfica, “expulsou” a

---

<sup>52</sup> Segundo Pereira (2006, p. 68), este era “um acontecimento comum em relação às mulheres chefes de família, em especial as prostitutas ou as consideradas ‘desonestas’ de maneira geral, que perdiam o direito sobre filhos e os viam serem encaminhados a ‘famílias caridosas’”.

<sup>53</sup> Silvia Arend, em sua pesquisa, estuda os documentos emitidos pelo Poder Judiciário de Santa Catarina (relatórios, ofícios, leis), os anuários estatísticos e as escrituras públicas de adoção, produzidos na década 30 do século XX. A análise foi realizada em 119 autos referentes ao abandono de menores, a busca e apreensão destes, além dos processos-crimes envolvendo menores. A autora verifica também a origem da população infanto-juvenil e o contexto sociofamiliar que levaram estas crianças e jovens a serem adotados, bem como as famílias “acolhedoras” que as receberam. Para maiores informações, cf.: AREND, Silvia Maria Fávero. **Filhos de criação: uma história dos menores abandonados no Brasil (década de 1930)**. 2005. 540f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS, 2005.

população pobre e desvalida, inclusive crianças e jovens, daquele espaço que deveria ser o centro civilizado direcionando-a para áreas periféricas, no caso, os morros. Além disso, os representantes da ordem, da justiça e da segurança da cidade (juízes, delegados e policiais) também se utilizaram da exclusão como um argumento jurídico de defesa da sociedade, para construir e manter a tão desejada capital moderna.

### 2.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO E PSICOLÓGICO: A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Era tempo de civilizar, tempo de educar e instruir. Esse tempo passaria necessariamente pela escola, instituição intencionalmente demarcada, responsável pela escolarização e formação de crianças e jovens para o futuro da nação. Em vão seria o trabalho realizado pelos médicos, pelos higienistas, pelos juristas se esta criança não soubesse ler, compreender as normas e regras construídas, a fim de adequar sua conduta. Um corpo especializado estava a se formar, no sentido de ajudar no projeto de civilizar e disciplinarizar; esse corpo era formado por professores e psicólogos, profissionais que tinham a criança como objeto de estudo e interesse.

Sobre o papel da educação escolar no sentido de educar e civilizar, Gondra (2005, p. 2) destaca que

[...] educar e civilizar são aí representados como atos solidários. Dupla ação a convergir para um único fim: eliminar os fatores adversos e produzir um futuro novo, regenerado, sem vícios e grandioso para os indivíduos, para a sociedade e para o Estado. No entanto, esta finalidade só seria atingida caso a educação escolar funcionasse como um verdadeiro decalque do projeto construído em nome da racionalidade médico-higiênica. Assim, planejado, medido, controlado, integrado e hierarquizado, este modo de intervenção funcionaria como um efetivo programa civilizador, erigindo nos trópicos uma réplica complexa do que era, então, considerado como padrão civilizatório a ser disseminado, imposto e adotado no mundo ocidental.

Observamos que muitas eram as questões, na época, a serem resolvidas sobre a escolarização da infância, entre as quais: o que o ensino deveria abranger? O que deveria ser ensinado para estas crianças e jovens? Quem deveria ensiná-los? Como e quando? Nesse momento histórico, primeira metade do século XX, era necessário racionalizar os gestos, regular as mentalidades, controlar os impulsos, introduzir hábitos saudáveis e higiênicos, e, na busca desses objetivos, a educação, mais especificamente a escola, teve um papel fundamental enquanto lugar apropriado ao processo de civilização. A escola se apresentava como um espaço responsável, com dois objetivos centrais: desenvolver a tão sonhada cidadania e a instrução<sup>54</sup>.

Esse processo de escolarização pode ser verificado em várias sociedades ocidentais, entre as quais o Brasil. Ao mencionar a história da moderna escolarização, inscrita em sociedades que pretendiam estabelecer agendas para a civilização, Boto (2014, p. 113) registra que

[...] a história da moderna escolarização corresponde a um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir.

Sobre a transmissão dos saberes, valores e maneiras de agir, juntamente com o que deveria ser ensinado, a análise dos materiais escritos, como livros, compêndios, revistas e manuais pedagógicos destinados à formação docente nas Escolas Normais, bem como aqueles escritos voltados para as crianças, como os livros de história e as cartilhas, dão indícios sobre o(a) professor(a) que se desejava formar e também dos discursos construídos sobre as crianças e a infância. Carvalho (2002) descreve e analisa a circulação, no Brasil, entre os fins do século XIX e a primeira metade do século XX, de alguns Manuais de Pedagogia, a partir de dois modelos de configuração material do impresso: a “*Caixa de*

---

<sup>54</sup> Hoeller (2014, p. 62) explica que “o termo instrução era adjetivo utilizado à época – significando o *locus* material e simbólico que concentraria as proposições, normatizações e deliberações acerca do destino educacional”.

*utensílios*” e o “*Tratado*”<sup>55</sup>. A autora sinaliza que as revistas “estruturam-se como caixas de utensílios para uso de professores, com seções de pedagogia prática compostas por roteiros ou modelos de lições”. (CARVALHO, 2000, p. 113). Compreende a configuração do material do impresso e a sua utilização como um recurso de descrição, designação e comparação de materiais destinados ao uso de professores.

Nessa perspectiva, o exame das revistas e também dos manuais pedagógicos utilizados deste o final do século XIX e durante metade do século XX ajudam a entender a abrangência e a circulação dos discursos dirigidos aos professores, bem como o processo de construção da cultura e forma escolares, como registram Silva e Gallego<sup>56</sup> (2011). Baseadas em Julia (2001) e em Vincent (1980), as autoras sinalizam o tipo de escola primária que começa a ser proposto e construído: “trata-se da chamada *escola de massas* ou, como se poderia denominar também, da *escola democrática* ou da *escola para todos*”. (SILVA; GALLEGO, 2011, p. 328, grifos no original).

Dialogamos com algumas pesquisas que tomam os manuais pedagógicos como fonte de informação e circulação, apresentando um conjunto de prescrições pedagógicas para o trabalho educativo com crianças. Como verificamos, esses manuais se modificaram ao longo das décadas anunciadas nesta pesquisa, mas permitem compreender os modelos pedagógicos em questão.

De acordo com Carvalho (2000), dois modelos pedagógicos concorrentes, com estilos distintos de normatização das práticas escolares tentaram, legitimaram-se como saber pedagógico, muito embora ambos reivindicassem o estatuto de pedagogia moderna e nova, porque ativa. Um deles propunha que a pedagogia moderna fosse entendida como a *arte de ensinar*, posta em curso por meio da observação e da boa imitação de modelos. Distinguiu-se da outra forma que começava a emergir no Brasil

---

<sup>55</sup> Carvalho discute o conceito de materialidade do impresso a partir de Roger Chartier (1990, 1996). Para maiores informações, cf.: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002, p. 137-168 e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

<sup>56</sup> O artigo se intitula *Construções da ideia de criança ‘normal’ nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX*.

a partir da década de 20 do século XX, proposta pela pedagogia da Escola Nova, que introduziu um conjunto de saberes dirigidos à prática docente fundamentados em teorias e instrumentos científicos.

Algumas maneiras específicas de aprender a arte de ensinar, com base em modelos a serem seguidos, foram introduzidas nas escolas primárias nas primeiras décadas da República, principalmente nas escolas paulistas, escolas estas que serviram de referência a vários estados brasileiros. As mudanças propostas envolviam vários níveis da organização escolar, a saber: aquisição de materiais escolares e didáticos importados adequados às características do desenvolvimento infantil; a criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal, para possibilitar o treinamento dos futuros professores; a construção de prédios apropriados para o processo de ensino; e a atuação de Inspectores Escolares no controle dos tempos e espaços escolares. Com relação ao processo pedagógico propriamente dito, podemos destacar a organização seriada do ensino, a crença no método intuitivo, a organização de classes homogêneas, com o agrupamento de crianças em um mesmo prédio e sob responsabilidade de uma única direção, tudo isso visando garantir a criação de bons moldes de ensino. Carvalho (2000, p. 133) menciona que, nesse modelo pedagógico, destacava-se o exercício escolar, entendido como “dispositivo que permite alcançar um duplo objetivo: instruir e desenvolver as faculdades naturais da criança”.

Contraopondo-se ao modelo pedagógico que visava à *arte de ensinar*, temos o modelo pedagógico que desejava construir uma *pedagogia científica*, tendo como expoente representativo a instalação, por Oscar Thompson, do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo. No entanto, a criação deste laboratório, bem como o desejo de se construir uma pedagogia experimental, não foram, segundo Carvalho (2000), os únicos motivos para o enfraquecimento ou corrosão do modelo da *arte de ensinar*. Segundo a autora,

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

impresso pedagógico didatiza-se em uma proliferação de discursos sobre os métodos ou sobre os fundamentos da prática docente. (CARVALHO, 2000, p. 114).

A Pedagogia da Escola Nova<sup>57</sup> reivindicava o estatuto do novo e do moderno e nomeava como pedagogia tradicional os saberes pedagógicos concorrentes. No Brasil, o movimento pela Escola Nova se deu de forma diferenciada, pois o país não tinha implantado um modelo escolar em todo o seu território, enquanto na Europa e nos Estados Unidos o sistema escolar já estava consolidado. Carvalho (2000) salienta que a não implantação de um modelo escolar em todo o país foi a situação-problema que determinou a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários pela nova pedagogia.

Em busca do objetivo de compreender os discursos sobre as crianças e infância dirigidos à formação de professores, consideramos um dos caminhos possíveis o diálogo com os manuais pedagógicos. Cabe explicar que Silva<sup>58</sup> (2003b, p. 30) realizou uma classificação e considerou chamar de manuais pedagógicos os livros destinados ao

[...] ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a

---

<sup>57</sup> Segundo Xavier (2014, p. 282), os propósitos do movimento da educação nova “incidiram sobre a configuração dos conteúdos de ensino, bem como sobre as atividades didáticas, propugnando métodos ativos de aprendizagem, desenvolvidos individual e coletivamente, orientados pelas preocupações em fluxo na vida social e se beneficiando dos avanços alcançados pelas ciências em geral”.

<sup>58</sup> Há uma crítica ao trabalho desenvolvido por Silva em Kulesza. Para Kulesza (2014, p. 332), “a classificação feita por Silva baseando-se em seu exame dos manuais pedagógicos reforça quadros explicativos tradicionais elaborados para dar conta da evolução da educação brasileira através do tempo [...]”. O autor diz também que “Avessos a exhibir rupturas, como se pode corroborar pela *labilidade* dos marcos temporais utilizados, esses quadros se esforçam em identificar ‘correntes e tendências’ a conduzir, incessantemente, ora num sentido, ora noutra, as ações educativas” (KULESZA, 2014, p. 332). Maiores informações em: KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** [online], Brasília, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio./ago. 2014.

saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino.

Seu objetivo era “identificar alguns dos modos pelos quais se constitui uma cultura profissional docente” (Silva, 2003b, p. 33).

No afã de organizar o ensino público primário, é possível perceber a tentativa do Estado de reestabelecer os tempos da infância, principalmente ao determinar a relação entre idade e série, bem como o período ideal, expressos em número de anos, para se cursar o ensino primário. Para explicar a multiplicidade de saberes e normas geradas nas escolas primárias, Silva e Gallego (2011) utilizam o conceito de *cultura escolar*<sup>59</sup> e salientam que este conceito permite observar as especificidades do modo de funcionamento da instituição e do trabalho dos professores. Permite também a análise das publicações dos manuais pedagógicos encontrados no Brasil desde 1870, que divulgaram entre os(as) professores(as) brasileiros(as) um conjunto de normas, bem como representações da escola e da docência. Assim como os manuais pedagógicos, o estudo das revistas pedagógicas contribui para esse debate, no sentido de que elas também eram dirigidas à formação de professores e traziam debates teóricos e orientações pedagógicas que visavam intervir nessa formação ou nas práticas realizadas nas escolas.

De acordo com Carvalho (2000, p. 113),

[...] como artes de saber-fazer-com, ensino e aprendizagem são práticas fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte. As práticas que se formalizam nos usos desses materiais guardam forte relação com uma pedagogia em que tal arte é prescrita como boa imitação de um modelo. Os incontáveis roteiros de lições divulgados em revistas dirigidas a professores têm as marcas dessa concepção pedagógica.

---

<sup>59</sup> As autoras apresentam o conceito de *cultura escolar*, a partir de Julia (2001, p. 10), como o “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, mas também salientam as contribuições de Escolano (1999), Viñao Frago (1995) e Chervel (1990), para uma maior compreensão do conceito.

Os manuais pedagógicos não representavam apenas uma padronização, sua perfeita utilização organizaria a escola e formaria professores habilitados, capazes de educar crianças dentro dos padrões de normalidade, tanto em termos físicos como intelectuais ou comportamentais. Essa atuação envolvia o reconhecimento ou identificação daquelas crianças que não se adequavam às condutas exigidas pela escola e, por isso, deveriam ser encaminhadas para outras esferas.

Silva e Gallego (2011) chamam a atenção sobre o processo de exclusão que se estabelece dentro da própria escola, à medida que as crianças não se adequavam a suas exigências:

[...] não são poucos os que vêm na escola a esperança de ascensão social, de alcançar graus mais elevados socialmente que de seus pais ou responsáveis, no entanto, contraditoriamente, a instituição cujo fim é ensinar, formar, civilizar também exclui no interior, cria grupos estigmatizados. Constata-se a partir do exame das recomendações voltadas aos professores que as práticas que implicam em exclusões e potencialização de grupos de crianças “em risco” são minuciosamente tecidas e forjadas. E nota-se que tais recomendações começam a circular num momento em que a escola graduada no Brasil está num momento incipiente de organização. (SILVA; GALLEGO, 2011, p. 334).

Segundo as autoras, os manuais pedagógicos corresponderam às necessidades de cada momento histórico e evidenciaram diferentes saberes na formação dos normalistas. Entre 1870 e 1890, as preocupações estavam centradas na definição do papel do professor, voltando-se, nos anos seguintes, para a organização da escola (entre 1890 e 1910) e para o conhecimento sobre as crianças, nos anos posteriores, até 1940.

Ao analisar três manuais pedagógicos<sup>60</sup> publicados em fins do século XIX, Silva e Gallego (2011, p. 333) observam que é possível “compreender de que maneira as atividades escolares são concebidas

---

<sup>60</sup> São eles: o *Compêndio de Pedagogia* (1881), escrito por Antônio Marciano Pontes; *Pedagogia e metodologia* (1887), escrito por Camilo Passalacqua; e *Lições de Pedagogia* (1900), escritas por Valentim Magalhães.

nesse momento, quando o Estado passa a se responsabilizar pela estruturação e administração do ensino”.

Também é possível observar a disputa existente entre a pedagogia cristã e a pedagogia que se fundamenta nas ciências da educação. Segundo Silva e Gallego (2011, p. 333), no subtítulo do manual de Passalacqua consta que este tratará da “Higiene Escolar, Organização Geral e a Direção Particular das Escolas, de acordo com os sistemas modernos de ensino e com os princípios das ciências fisiológicas, psicológicas e morais”; mas o seu prefácio, no entanto, questiona como seria a vida “longe das vistas de Deus”. A análise das autoras demonstra que, mesmo procurando contemplar o caráter científico, não são abandonados os princípios religiosos.

Outra questão presente em um dos manuais pedagógicos analisados pelas autoras diz respeito ao princípio de disciplina exemplar que orientava a prática pedagógica: as recompensas destinadas aos bons comportamentos das crianças, enquanto aos maus comportamentos destinava-se um conjunto de punições.

A utilização e aplicação exata dos manuais pedagógicos escritos até o final do século XIX estariam relacionadas ao que Silva e Gallego (2011, p. 333) chamam de “projeto de homogeneização cultural da escola”. As autoras registram que os conteúdos dos manuais não destacavam propriamente os interesses das crianças, nem a definição dos métodos de ensino; mas assinalam que os “discursos expressos nos manuais são imbuídos de qualidades a serem observadas nos trabalhos de docentes e alunos (pontualidade, cumprimento das obrigações, respeitar o tempo destinado a cada atividade, disciplina etc.)” (SILVA; GALLEGO, 2011, p. 333).

Magaldi (2002) salienta que, nos anos de 1920-30, momento de constituição da identidade profissional dos educadores, a infância estava se tornando um assunto de especialistas. Estes especialistas “seriam progressivamente valorizados pelo domínio de saberes científicos sobre a criança, em especial saberes pedagógicos e psicológicos” (MAGALDI, 2002, p. 61).

Warde (1999, p. 303) também destaca que as discussões sobre a criança estreitaram as relações entre Psicologia e Pedagogia: “Nos compêndios, manuais e tratados de ‘pedagogia’, ‘pedologia’ e ‘psicologia da criança’ de autores diversos, a criança afigura-se como ponto de virada das relações entre psicologia e, por decorrência, entre a psicologia e a pedagogia”.

Silva (2003b, p. 48), ao analisar manuais pedagógicos escritos entre os anos de 1930 a 1946<sup>61</sup>, observa um “entusiasmo pelo movimento escolanovista”. Mesmo sem a presença de um acordo que tentasse unificar todas as opiniões, o movimento escolanovista intensificou “a adequação de informações produzidas pela psicologia, sociologia, entre outras áreas, para explicar questões de aprendizagem e propor a racionalização das práticas pedagógicas” (SILVA, 2003 b, p. 48).

A racionalização das práticas pedagógicas já vinha sendo desenvolvida desde a segunda década do século XX, principalmente no discurso e nas ações de Oscar Thompson, nos quais já era possível perceber uma mudança em busca de uma pedagogia científica, alicerçada na psicologia experimental<sup>62</sup>.

Segundo Sousa (2004), a condição infantil sofreu um longo processo de apropriação/reapropriação, criação/recriação por parte de médicos, higienistas, professores, filósofos, pedagogos, psicólogos e puericultores, que, ao criarem teorias, práticas e técnicas, estabeleceram as suas concepções acerca da educabilidade da infância. A autora salienta que a criança foi se constituindo em alvo principal da educação, sendo implantada e consolidada “uma série de dispositivos de enquadramento e de ordenamento, de medida, de comparação e de diferenciação,

---

<sup>61</sup> Segundo Silva (2003, p. 41) entre 1930 e 1946 o nome mais citado é de John Dewey (193 vezes) e seguido por “Ovídio Decroly (88 vezes), Johann Friedrich Herbart (74 vezes), Georg Kerschensteiner (51 vezes), Edouard Claparède (40 vezes), Kilpatrick (46 vezes), Maria Montessori (34 vezes), Johann Heinrich Pestalozzi (29 vezes), Alfred Binet (22 vezes), Sigmund Freud (22 vezes), Adolph Ferrière (40 vezes), Edward Lee Thorndike (18 vezes), dentre outros que integram o movimento escolanovista e são até hoje consagrados entre os professores. A única exceção é o caso de John Peter Wynne, cujo nome é um dos mais mencionados (84 vezes), embora atualmente não seja tão conhecido”.

<sup>62</sup> Exemplo disto foi à instalação, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica (já citado anteriormente), que para Carvalho (2002, p. 271) “A instalação do Gabinete foi justificada por Oscar Thompson, então Diretor da Escola Normal, como um esforço no sentido de fazer a Escola acompanhar o ‘movimento científico’ que se operava por toda a parte em ‘benefício do ensino’. Teria o Governo do Estado entendido a ‘conveniência de se ampliarem os estudos teóricos e práticos de pedagogia’ e, por isso, havia criado, além de uma cadeira de Psicologia Aplicada à Educação, o Gabinete. O objetivo da nova instituição pretendia-se o mesmo de similares estrangeiras, em especial norte-americanas: o ‘estudo científico’ da infância, entendido como ‘exame metódico de todas as energias da criança’. A iniciativa de inauguração do Gabinete não foi, no entanto, de imediato, suficiente para implantar novas práticas”.

destinados a garantir a eficiência do ensino e da aprendizagem da matéria-prima das escolas elementares – as crianças” (SOUSA, 2004, p. 9).

Nesse momento histórico ainda encontramos, segundo Silva e Gallego (2011, p. 328), “padrões de comportamento, de inteligência, de desenvolvimento [...] definidos e subsidiados por uma estruturação rígida do tempo de aprender”. Ao se referirem aos padrões impostos as crianças, as autoras destacam que:

[...] as crianças passam a ser submetidas a testes constantes e são empregados dispositivos de coação ou reforço positivo (como castigos morais e prêmios, por exemplo). As escolas, ao legitimarem tais padrões, categorizam as crianças, classificando-as como “normais” ou “anormais”, “fortes” ou “fracas” (apenas para se citar algumas denominações entre as várias utilizadas). Ao entender que certas crianças ocupam o grupo daquelas consideradas *normais* conduz a situações de marginalização no interior do próprio sistema, principalmente no caso de crianças que não se enquadram nos modos de organização propostos pela escola. O ápice dessa situação consiste nas expulsões ocasionadas em virtude da falta de adequação, principalmente comportamental, desses alunos aos padrões existentes. (SILVA; GALLEGO, 2011, p. 328-329).

Rocha e Marques (2006) também registram o tratamento destinado às crianças, que, além de serem examinadas pelo médico, deveriam passar por verificações pedagógicas, realizadas pelos professores, nas quais se observavam itens como atenção, memória, inteligência e comportamento. A atuação do professor deveria estar munida de um conjunto de observações, registros e classificações capazes de demonstrar o desempenho do aluno nas atividades escolares, os quais lhes permitiam “proceder ao seu enquadramento em categorias pré-estabelecidas, segundo as quais se definia a sua normalidade ou anormalidade” (ROCHA; MARQUES, 2006, p. 4552).

As autoras registram que:

Observando as crianças e identificando-as segundo as categorias apresentadas em

roteiros produzidos pelos médicos, os professores participariam, assim, das práticas de exame, registro e classificação que, tomando como parâmetro o desempenho escolar, separavam as crianças em atentas ou desatentas; supernormais, normais, subnormais ou anormais; apáticas e indiferentes ou impulsivas e indisciplinadas. Calcada nos pressupostos da psicometria, a classificação pedagógica deveria, desse modo, levar em conta o grau de inteligência do aluno, considerado em relação a crianças da mesma idade. (ROCHA; MARQUES, 2006, p. 4552).

Esse diagnóstico era legitimado pelo conhecimento psicológico de acordo com os padrões cientificamente aceitos e se materializou na construção de escalas padronizadas de desenvolvimento intelectual das populações, entre as quais as populações escolares. Isso era feito através da utilização dos testes de Quociente de Inteligência (QI), que foram criados por Binet e Simon no início do século XX e posteriormente aprimorados e publicados por Terman, em 1906.

Segundo Hoeller (2009, p. 53), o conceito de idade mental formulado pela Psicologia foi aplicado à educação “para compor, além de uma idade cronológica para as crianças frequentarem as escolas primárias, uma idade mental/intelectual, cuja escala as colocaria como aptas ou não para cursarem um determinado ano/nível de ensino”.

Em meio a todos os discursos sobre as crianças e a infância no início do século XX, a presença do discurso pedagógico e psicológico teve uma forte representação, pois era por meio da educação e, logo, do espaço escolar que a atuação dos professores poderia transformar o papel da educação e da escola, tornando o país uma nação moderna e civilizada. O discurso pedagógico e psicológico era veiculado em manuais pedagógicos para a formação de professores, estava presente no conteúdo das disciplinas da escola primária, nos saberes e conhecimentos a serem trabalhados e também nas fichas de acompanhamento do rendimento das crianças, fosse pelos professores, fosse pelos inspetores. Havia um conjunto de práticas de escolarização que poderia ser compreendido como dispositivo para introdução da tão sonhada modernidade pedagógica, embora esta não se apresentasse como unânime, mesmo com o movimento da Escola Nova.

Sobre a representação do discurso pedagógico e psicológico, pensamos ser interessante nos reportar às contribuições de Chartier (1990). Este autor aponta que a representação é o instrumento com que um indivíduo ou grupo de indivíduos consegue construir, criar ou produzir um significado para o mundo social, estando esta representação sempre ligada à posição social ocupada pelos indivíduos em determinado momento histórico e a determinadas intencionalidades. As representações são carregadas de interesses e de poder e correspondem às estratégias de um grupo social ou de um agente social. Os dirigentes brasileiros e catarinenses, como veremos, pareciam estar afinados com o poder das representações.

### **2.3.1 O discurso pedagógico e psicológico em Santa Catarina: o foco no conhecimento sobre a criança como fundamento para a organização do ensino**

As reformas educacionais ocorridas em Santa Catarina no início do século XX e as alterações curriculares ocorridas nos regulamentos das instituições escolares nesse mesmo período demonstram o quanto as ações governamentais procuravam se alinhar às orientações nacionais, apostando que estas ações teriam influência direta na escolarização das crianças e na formação dos(as) professores(as).

Hoeller (2009, p. 86) sinaliza que, para alcançar os ideais republicanos, os dirigentes catarinenses entendiam que “investir na formação intelectual, moral e cívica da infância, por meio da escola primária, fazia do Estado um promotor do progresso social da Nação, por meio da realidade específica de Santa Catarina”.

Ao analisar a legislação educacional e suas reformas, observamos a presença do discurso pedagógico e psicológico. Um dos exemplos é a situação descrita por Hoeller (2009) no que diz respeito à seleção da população escolar infantil que frequentaria os grupos escolares, sendo negada a matrícula “às crianças consideradas ‘imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber instrução no estabelecimento’” (HOELLER, 2009, p. 52). Para a autora, tal determinação seria decorrente dos “saberes que emergiam à época, advindos da psicologia e dos testes que procuravam medir a capacidade cognitiva das crianças; e também da eugenia” (HOELLER, 2009, p. 52).

Em Santa Catarina, a escolarização da infância se deu nos grupos escolares, nas escolas isoladas e nas escolas reunidas. Mesmo o governo desejando uma homogeneização escolar, havia muitas diferenças no tocante ao atendimento e as prescrições quanto à obrigatoriedade, além

da produção de determinadas exclusões. Segundo Hoeller (2009, p. 46), “dentre as formas de produção de exclusões, participavam as estabelecidas pelas questões de idade, gênero, além das impostas por fatores de ordem intelectual, social e material das crianças”.

Observa-se a presença do discurso pedagógico e psicológico também no decreto n. 572 de 1911, decorrente da Reforma Educacional de 1910. Nesse decreto, criaram-se as cadeiras de psicologia e pedagogia, consideradas indispensáveis a quem desejasse se dedicar ao magistério.

Com o objetivo de modificar a prática pedagógica e introduzir novas concepções educacionais dirigidas aos futuros professores, entre as quais a divulgação do método intuitivo, Orestes Guimarães reformula o Programa de Ensino da Escola Normal. É importante registrar que, naquele momento histórico, o método intuitivo ou lições das coisas estava em consonância com os saberes provenientes da pedagogia e da psicologia destinados ao conhecimento das crianças e orientava a forma de ensinar a leitura e a escrita nas escolas primárias do estado.

As preocupações com os novos conhecimentos oriundos das ciências foram verificadas em outros momentos e fizeram parte de outras reformas. Ao se referir aos conhecimentos das ciências como a biologia, a psicologia e a sociologia, Carvalho, Daros e Sganderla (2012, p. 677) ressaltam que tais conhecimentos forneceram

[...] uma base científica para a pedagogia. Essas disciplinas, constituindo-se em suas especificidades como diferentes campos científicos produtores de ciência, firmaram seu lugar no universo pedagógico brasileiro, no decorrer das décadas de 1930 e 1940.

Também observam que a psicologia,

[...] como campo científico no país, em plena formação nos anos de 1930, procura adquirir legitimidade e autoridade científica por meio de seus agentes que produziam conhecimentos e instrumentos amplamente utilizáveis na educação” (CARVALHO; DAROS; SGANDERLA, 2012, p. 677).

A discussão sobre os métodos de ensino foi assunto debatido em outros momentos da educação catarinense<sup>63</sup>, mantendo sempre a ênfase na orientação de que o método adotado respeitasse o desenvolvimento, a curiosidade e os interesses das crianças.

Observa-se que, na década de 1930, a base científica para o ensino da leitura e da escrita encontrou respaldo na elaboração dos Testes ABC por Lourenço Filho. Esse instrumento avaliava a prontidão da criança para a alfabetização tomando como referência a maturidade percepto-motora da criança, conforme indica Sganderla (2007, p. 88):

[...] o objetivo dos Testes ABC era o de classificar as crianças pela sua capacidade real de aprendizagem na leitura e na escrita, permitindo um diagnóstico individual com relação à maturidade para aprendizagem dessas habilidades. No total eram oito testes que procuravam atender aos pontos de análise: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditiva motora; capacidade de prolação; resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fadigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão geral. Possuindo orientações minuciosas quanto a sua forma de aplicação, duração do exame, condições do examinando e do examinador e da técnica de exame para cada um dos oito testes, Lourenço Filho pretendia controlar as variáveis que pudessem interferir no exame

---

<sup>63</sup> A discussão sobre os métodos de ensino estava presente na Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina e foram apresentadas na tese número 1, intitulada: *Quais as vantagens do ensino da leitura pelo método analítico? Pode esse método ser generalizado a todas as escolas estaduais?* Discussões e análise sobre a Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário em Santa Catarina estão presente na pesquisa de Hoeller (2014), a saber: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **As Conferências Educacionais**: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 – Brasil. Florianópolis. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. A mesma autora em sua pesquisa de mestrado Hoeller (2009, p. 105 e 106) indica que nas edições da Revista de Educação, no ano de 1936, também encontramos a debate sobre os métodos de ensino.

e evitar as críticas quanto a sua aplicação e resultados.

Seguindo os saberes estabelecidos pelas ciências em relação à criança e a infância que se evidenciavam em Santa Catarina, as crianças eram separadas por série, ano e idade cronológica, conforme indicavam os programas que organizavam a graduação de conteúdos e, logo, a classificação das crianças a frequentarem determinados anos de estudo, mas a instrução recebida era desigual, afinal o programa de ensino dos grupos escolares era diferente daquele aplicado nas escolas isoladas.

Outra questão a ser considerada, como aponta Hoeller (2009, p. 93), diz respeito às especificidades dos conteúdos, que, para a autora, “Em muitos aspectos, as especificidades dos conteúdos para uma escola e outra, eram descritas de modos distintos”. Essa desigualdade continuou a ser observada na Reforma Educativa de 1913 e em seu Programa de 1914, conforme indica a autora:

[...] as prescrições no programa (1914) sobre os conteúdos de linguagem oral e escrita, caligrafia e aritmética para um programa e outro – escola isolada e grupo escolar – seguem, grosso modo, a mesma estrutura do previsto para a leitura, no sentido de serem mais detalhados os do programa dos grupos escolares e mais resumidos os das escolas isoladas. (HOELLER, 2009, p.110).

A escolha e a uniformização do material didático também foram uma das medidas adotadas por Orestes Guimarães no parecer de 1911 (SANTA CATARINA, 1911), seguindo a experiência que circulava, em vários estados brasileiros, sobre a reforma da instrução pública, que tomava como referência o estado de São Paulo. No referido parecer, o Diretor da Instrução Pública catarinense descreve as referências das obras didáticas a serem utilizadas com as crianças dos grupos escolares, escolas isoladas e escolas complementares (compêndios, livros de leitura, mapas, cartilhas) e também aquelas a serem adotadas pelas bibliotecas dos inspetores e as bibliotecas dos grupos escolares. Hoeller (2009) apresenta uma hipótese para justificar as escolhas das prescrições das obras didáticas adotadas por Orestes Guimarães em seu parecer. Para a autora, suas afirmações

[...] estariam apoiadas nas ideias advindas da psicologia, que se disseminam com mais ênfase no final do século XIX e continuavam

a se expandir ao longo do século XX, empregando ainda mais esforços para a compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, tanto físico quanto psíquico. Essas novas afirmações acerca do desenvolvimento infantil, em certos casos, também se faziam presentes quando se tratava de estabelecer as coordenadas para as escolas dirigidas à infância. Manifestar-se-iam na defesa dos materiais e métodos de ensino a serem utilizados; na liberdade de ação da criança, para que desse livre curso a sua criatividade; na prática de atividade física – ginástica, esporte; etc. (HOELLER, 2009, p. 117-118).

Entre todas as obras didáticas escolhidas e aprovadas, a adoção do livro de leitura exigiu muita atenção, pois deveria contemplar o método intuitivo de ensino e seguir a sequência da escolarização após do uso da cartilha. Este livro era considerado por Orestes Guimarães “o livro dos livros do ensino primário<sup>64</sup>”.

Neste intento, foram adotados, a partir de 1920, em Santa Catarina, a cartilha e os livros de leitura escritos pelo catarinense Henrique da Silva Fontes, que ocupava o cargo de Diretor de Instrução Pública de Santa Catarina naquele momento. O conjunto de suas publicações foi chamado de *Série Fontes* e esteve presente na educação da infância catarinense nas décadas de 20 e 30<sup>65</sup>.

Hoeller (2009, p. 121) salienta que os livros de leitura teriam dois objetivos: um seria “atender aos preceitos dos fenômenos da psicologia infantil” e o outro seria “apresentar em sua composição aquilo que a Nação almejasse para si”, que, no caso brasileiro, era formar “cidadãos que se identificassem com os objetivos de um projeto republicano de civilidade, progresso e de amor à pátria”.

Seguindo uma ordenação, gradação e “dosagem” (pois os livros traziam conteúdos considerando o ano de ensino e a faixa etária das crianças nas devidas classes), os livros da *Série Fontes* apresentavam textos de autores catarinenses e do contexto nacional e, ainda, textos sem

---

<sup>64</sup> Era desta maneira que Orestes Guimarães se referia aos livros de leitura. (SANTA CATARINA, 1911b).

<sup>65</sup> Cinco livros formavam a *Série Fontes*: a *Cartilha Popular*, o *Primeiro Livro de Leitura*, o *Segundo Livro de Leitura*, o *Terceiro Livro de Leitura* e o *Quarto Livro de Leitura*.

a devida autoria. O conteúdo destes textos tratava do civismo, do nacionalismo, da identidade nacional e da exaltação à pátria, de acontecimentos da história nacional e da importância de algumas personalidades, da paisagem geográfica, da flora e da fauna brasileiras, dos preceitos higiênicos, do valor do trabalho, das condutas de um bom comportamento e de maneiras civilizadas, das fábulas com fundo moral, dos provérbios populares, dos versículos e provérbios bíblicos, do bom convívio familiar e social, entre outras questões. O cunho voltado para a moral cristã<sup>66</sup> pode ser verificado neste conjunto de livros, principalmente no Terceiro livro de Leitura da Série Fontes, que apresenta um caráter religioso, denotando a permanência da aliança entre Estado e Igreja Católica na educação, embora a legislação brasileira determinasse que o ensino devesse ser laico em todo o território nacional.

O ensino da língua vernácula também fez parte do processo da escolarização das crianças em Santa Catarina e de um projeto específico de nacionalização. O projeto de nacionalização não contava apenas com o ensino da língua vernácula, contava também com um conjunto de conteúdos nacionais que deveria atingir principalmente a infância teuto-brasileira, dos ítalo-brasileiros e de outras etnias de imigrantes europeus, através dos ensinamentos cívicos e patriotas, advindos dos estudos da leitura, da geografia e da história do Brasil, que deveria lhes imprimir o sentimento de cidadão brasileiro e corresponder aos ideais nacionalistas. Esse projeto de nacionalização operava de forma coercitiva e visava à assimilação cultural dos “neobrasileiros” a partir do ensino primário.

A língua pátria brasileira deveria ser falada pelas crianças que frequentassem as escolas primárias. Além disso, essas crianças deveriam também ler e escrever neste idioma. Azevedo (2012, p. 40) assinala que o discurso de Orestes Guimarães veiculava a ideia da existência de uma convivência “aparentemente pacífica entre raças e culturas distintas”, em que

[...] as crianças estrangeirizadas tornam-se destinatárias de políticas assimilativas sutis que, nas primeiras décadas da república, não cerceiam as práticas culturais alienígenas, mas refletem sobre a importância de inculcar

---

<sup>66</sup> De certa maneira, é possível observar que as ideias com preceitos de moral cristã e de civismo estavam em diálogo com o que defendiam os escolanovistas católicos.

na tenra idade uma segunda natureza<sup>67</sup>  
abrasileirada.

O Decreto n. 572/1911 reorganizou o Programa da Escola Normal e reintroduziu o ensino da língua alemã na formação dos professores catarinenses. O que se pode observar é que a característica nacionalizante do discurso de Guimarães não sofre, mesmo em tempos da Primeira Guerra Mundial, grandes modificações<sup>68</sup>. Ao destacar a necessidade de instruir os professores primários na língua estrangeira praticada na colônia e manter idioma estrangeiro no currículo das escolas públicas estabelecidas nos núcleos coloniais, Guimarães conseguia aproximar os pais estrangeiros e obter a matrícula das crianças “neobrasileiras”.

Hoeller (2009, p.144) sublinha que “educar a infância catarinense nas escolas primárias exigiu medidas coercitivas no sentido de moralizá-las pelo ensino da língua vernácula”. A autora também considera que o ensino da língua vernácula nas escolas primárias produziu diferenças na educação das crianças catarinenses e, logo, distintas formas de vivenciar a infância.

Como é possível perceber, as mudanças nos regulamentos e no regimento interno dos grupos escolares e as alterações realizadas nos programas das escolas primárias e das Escolas Normais não foram às únicas medidas tomadas pelos dirigentes da educação catarinense na

---

<sup>67</sup> Azevedo (2012, p. 30) explica o conceito de segunda natureza a partir de Norbert Elias. Diz Elias (1997), “[ a segunda natureza] exprime basicamente o que o autor entende por ‘*habitus*’, a incorporação de um saber capaz de imprimir na individualidade dos seres as características do meio de socialização. O conceito, ao contrário da antiga noção de ‘caráter nacional’ como algo fixo e estático, expressa o equilíbrio entre continuidade e mudança, o que evidencia o modo como ‘os destinos de uma nação ao longo dos séculos vem a ficar sedimentados no *habitus* de seus membros individuais”’. O autor também registra que “A questão da incorporação de uma segunda natureza – ou do *habitus*, como bem queira – efetiva-se na inter-relação estabelecida entre o indivíduo e os mecanismos de controle social, em suas variadas instâncias, onde, desde o início da vida regulam-no ao ajustamento de um controle próprio (autocontrole)” (AZEVEDO, 2012, p. 40).

<sup>68</sup> Algumas modificações começam a ser evidenciada no fim da chamada primeira fase de nacionalização, em 1916, no governo de Fellippe Schmidt, conforme consta na mensagem enviada ao congresso representativo, que, entre outras questões, recomendava que o ensino nas escolas particulares fosse ministrado em língua nacional. Para maiores informações, cf.: SANTA CATARINA. Mensagem apresentada por Fellippe Schmidt ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1916.

tentativa de modernizar o sistema educacional. Pautados no discurso pedagógico e psicológico relacionado à escolarização das crianças, os reformadores influenciaram as prescrições sobre o método de ensino (o que ensinar e como ensinar), a seleção do material didático, a obrigatoriedade da instrução e a utilização da língua vernácula. Todos esses elementos atuaram na produção de significados e nos modos de educar a infância, com a assimilação da cultura e das tradições nacionais via escola. Hoeller (2009, p. 129) salienta que na escolarização da infância é possível observar que “as crianças contavam, tanto com a pessoa do professor, quanto com um conjunto de elementos materiais e simbólicos para a sua educação e instrução”.

Ao final deste capítulo, observamos que os discursos sobre as crianças e a infância se apresentam entrelaçados em meio a realidade educacional. Ao analisar as representações que foram sendo construídas sobre as crianças e a infância, foi possível perceber que diferentes profissionais, como professores, psicólogos, juristas, médicos e higienistas, tornaram-se representantes legitimados para divulgar e autorizar os conhecimentos produzidos sobre ambas. Estes profissionais representavam um corpo especializado em questões que envolviam a higiene, a instrução, o controle, a moral, a ordem e a disciplina para as crianças, a fim de civilizá-las, para progresso da nação.

Observou-se que, nos discursos médico e higienista e também nos discursos jurídico, moral, pedagógico e psicológico, o estudo sobre as crianças e a infância se tornou um objeto de disputa, afinal estas questões estavam no centro das discussões, procurando sanar todos os problemas, entraves e dificuldades que se referiam à escolarização, à educabilidade e à socialização das crianças. O estudo sobre as discussões destes discursos procurou analisar pesquisas desenvolvidas nos planos nacional e estadual, auxiliando-nos a compor um panorama das ideias sobre como as crianças deveriam ser instruídas e educadas, que, muitas vezes, eram colocadas em disputa. Percebemos o quanto as ideias desenvolvidas nas grandes cidades, como São Paulo, foram implantadas e assimiladas no espaço catarinense, procurando corresponder àquilo que seria de “ponta” se comparado às “inovações” nacionais.

Saberes e conhecimentos científicos advindos da medicina, presentes no debate educacional de muitos países, também passaram a fazer parte da institucionalização da escola brasileira, principalmente a primária, no período estudado, sendo igualmente incorporadas pelo estado de Santa Catarina. O conjunto de ações e regulamentos, acompanhado de um aparato de inspeção educacional e médica, permitiu o gerenciamento dos tempos e espaços escolares, dos métodos de ensino,

das disciplinas e procedimentos educacionais, dos materiais escolares e didáticos, do mobiliário, além do próprio controle do corpo das crianças e jovens, com a introdução de hábitos, regras de postura para a prática de leitura e escrita, exames (de medição de estatura e peso, capacidade respiratória), ficha antropopedagógica, higiene do corpo e exercícios físicos, que visavam a uma vida sadia, mas ao mesmo tempo implantavam uma ordem baseada na racionalidade médica, que deveria ser repassada às crianças pelos seus(suas) professores(as) até atingir suas famílias.

A intervenção dos juristas se dava principalmente via sanção judicial, aplicada às crianças pobres, negras, mendigas, órfãs e desvalidas que circulavam pelas ruas das cidades. Eram sanções que não incidiam sobre todas as crianças, afinal a ideia que se tinha sobre a criança dizia respeito à criança branca e com recursos, e não àquelas que ficavam vagando pelas ruas pedindo esmolas e ajuda, nomeadas pelas autoridades policiais como delinquentes e vadias. Encaminhá-las para instituições de internação, no caso dos meninos, e para tutelas privadas, no caso das meninas, eram ações realizadas com vistas a sanar o problema das crianças e jovens abandonados, pois se compreendia que eles poderiam ser regenerados e recuperados. As autoridades e os intelectuais se preocupavam com o crescimento da população pobre, pois esta crescia juntamente com o desenvolvimento das cidades e da modernização, tornando-se necessária a profilaxia urbana, a fim de conter e retirar de circulação do espaço urbano também as crianças e jovens desassistidos e pervertidos, espaço este que deveria representar o novo e o civilizado.

Professores e psicólogos eram profissionais necessários à construção de uma escola pública moderna, eficiente e com qualidade, para instruir e educar a nação brasileira. Compreendemos, nesta pesquisa, que educar e instruir foram tomados como sinônimos, por isso percebe-se que aspectos da instrução como ter bons materiais pedagógicos e didáticos, normatização das práticas escolares fundamentadas, estrutura física condizente, legislação educacional competente, conhecimentos científicos, programas atualizados, disciplinas adequadas e professores bem formados eram condições *sine qua non* para alcançar os objetivos de um pleno desenvolvimento físico, social, psíquico, mental e moral das crianças e jovens. Ressalta-se, porém, que a ação de educar talvez apresentasse uma amplitude maior do que a propugnada, haja vista ter ultrapassado os muros da escola e atingido toda a sociedade, afinal por em curso os bons costumes, a valorização do trabalho, os hábitos adequados de higiene, a disciplina, as práticas de civismo e de amor à pátria e os comportamentos desejáveis eram condições que deveriam ser mantidas e conservadas em todos os outros espaços sociais.

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E NO BRASIL: FIOS QUE SE ENTRELAÇAM

Há alguns fios que unem a presente pesquisa, principalmente quando a análise contempla discussões sobre a educação das crianças em um espaço internacional e em um espaço nacional. O fio mestre que interliga as análises e realiza as demais conexões se refere à formação de professores para a educação primária (ou elementar) no Brasil e em Portugal. O processo de formação de professores é um dos campos de estudo da história da educação que auxilia na compreensão da constituição da instituição escolar. Entender como diferentes Estados-nações realizaram a circulação dos discursos, as práticas de democratização que deram acesso a determinados tipos de formação (no caso, a dos professores primários), os saberes que foram selecionados dentro da matriz científica, os dispositivos utilizados para a implementação das Escolas Normais, bem como as políticas públicas que legitimaram tais acessos (considerando as especificidades internacionais, nacionais e regionais), pode ajudar a compreender como estes professores desenvolveram suas concepções sobre as crianças e a infância em suas práticas em um determinado período histórico, muitas vezes divulgadas na imprensa por meio de revistas pedagógicas.

A criação e ampliação das Escolas Normais foi uma estratégia utilizada em vários países ocidentais<sup>69</sup>, a partir do século XIX, como forma de equacionar os problemas referentes à formação de professores primários, introduzindo, desta maneira, uma gama de saberes oriundos da ciência capazes de instrumentalizar os professores com conhecimentos científicos, uniformizando as práticas pedagógicas e visando melhorar a qualidade e o acesso à educação das crianças, mas também servindo como conformação ideológica especialmente em tempos de ditadura, nomeadamente no Estado Novo (MÓNICA, 1973, 1977, 1978).

As dificuldades da implementação e ampliação da Escola Normal em Portugal pela esfera governamental se assemelham em vários pontos àquelas encontradas no Brasil no mesmo momento histórico (primeiras décadas do século XX): falta de capacidade e de empenho numa política de democratização da educação, falta de investimentos por parte dos órgãos responsáveis e descuido com a educação elementar pelos dirigentes. As necessidades também eram muito semelhantes: urgente qualificação dos professores, melhoria e ampliação da estrutura física,

---

<sup>69</sup> Países europeus, como França, Espanha e Portugal, e, na América do Sul, o caso do Brasil.

valorização da profissão, combate ao analfabetismo, universalização do ensino primário público, superação do atraso educacional, entre outras.

### 3.1 A HISTÓRIA DO PROCESSO EDUCACIONAL PORTUGUÊS: AS ESCOLAS NORMAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

As políticas educacionais em geral, desde o seu início, estiveram afetadas pelas demandas do mercado de trabalho, e isto ocorria de uma forma dupla, segundo Mónica (1973, p. 483):

[...] se visto como valor de troca, o trabalho exigia um certo número de anos de treinamento – quantidade de escolaridade; se visto como valor de uso, o trabalho exigia um tipo especial de ensino – qualidade de escolaridade.

Para a autora, as necessidades do capitalismo podem explicar, em parte, a expansão inicial da educação universal, pois requeria uma força de trabalho estável devidamente adaptada às condições do trabalho assalariado. Além disso, a autora ressalta: “quer implícita, quer explicitamente, considerou-se frequentemente que a docilidade, a ordem, a disciplina, a sobriedade e a humildade eram benefícios sociais a retirar da escolarização” (MÓNICA, 1973, p. 483). Seja como for, a escolarização tem acontecido em ritmos muito diferentes em âmbito mundial. Mesmo considerando a Europa, a expansão da escolarização foi mais precoce no Centro e Norte do que no Sul.

Ao se pensar sobre o atraso da educação elementar (ou primária) em Portugal nas primeiras décadas do século XX, talvez a explicação esteja no não cumprimento da obrigatoriedade escolar. Como obrigatoriedade não quer dizer concretização ou efetivação, a história da educação primária de Portugal demonstra que a escola não representou um espaço de formação para a grande parte da população, ou seja, aquela desprovida de recursos, que à margem da pobreza. O descaso com a escola (tanto da parte do governo como de uma grande parcela da população) e a falta de oferta de escola primária para a população infantil fizeram com que o analfabetismo deixasse as suas marcas no território português, embora se verifique alguns avanços em relação à criação de instituições específicas para a formação profissional dos professores, no

caso, as Escolas Normais<sup>70</sup>, bem como o estatuto do professor primário em alguns momentos da República. Quanto à importância dessa afirmação do estatuto da profissão do professor do ensino primário, Nóvoa (1992, p. 2) diz que ele ocorreu “graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”. Para Nóvoa “esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado” (NÓVOA, 1992, p. 2).

Para compreender a formação dos professores em Portugal, faremos uma pequena regressão à época Pombalina e à Reforma de 1772, momento em que o Estado assumiu o controle e a coordenação das atividades escolares, após a expulsão dos jesuítas. Nóvoa (1992) é de opinião de que, desde o final do século XVIII, os reformadores portugueses, ao criarem uma rede escolar, sabiam que estavam apostando no progresso, mas que, conjuntamente a isto, também sabiam que este esforço iria colaborar para “legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social” (NÓVOA, 1992, p.

---

<sup>70</sup> A nomenclatura “Escola Normal” não se referia apenas às escolas voltadas à formação dos professores primários em Portugal. A denominação “Escola Normal”, com o complemento “Superior”, era designada para a formação de professores do ensino secundário. Segundo Ferreira e Mota (2013, p. 87), “Criado pelo Decreto de 21 de maio de 1911, o ensino normal superior constituiu o primeiro momento na história da instrução em Portugal em que a formação de professores, com exceção do ensino primário geral, é atribuída ao ensino universitário acompanhada da criação de instituições para o efeito. As novas Escolas Normais Superiores, funcionando anexas às universidades de Coimbra e Lisboa, tinham como missão ‘promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas primárias, das escolas primárias superiores, e para admissão ao concurso para os lugares de inspectores’ (Decreto de 21 de maio, 1911), contribuindo para a dignificação e valorização da formação de professores e da própria profissão”. Outra observação sobre a variação do nome da Escola Normal deve ser registrada, pois, de acordo com Mogarro, em 1919 foi atribuída outra nomenclatura à Escola Normal que formava os professores para o magistério primário. Mogarro (2012, p. 49) adverte que “Somente em 1919 as antigas Escolas Normais e as escolas de habilitação para o magistério primário desapareceram, sendo transformadas em escolas primárias superiores. Em 1930, as conhecidas Escolas Normais Primárias passaram a denominar-se Escolas do Magistério Primário, nomenclatura que perdurou pelo Estado Novo e durante alguns anos do período democrático.”

2). Dessa forma, o Estado torna-se um “Estado educador” ou um “Estado mestre-escola”. Segundo Nóvoa (1986, p. 420):

Sob a protecção do Estado assiste-se, portanto, nos finais do século XVIII a um forte impulso do processo de profissionalização da actividade docente em Portugal: os exames públicos e os concursos nacionais para a nomeação de mestres régios definem um corpo de competências necessárias ao exercício da profissão docente e traçam o perfil profissional dos novos responsáveis pela educação da infância. Esboça-se, então, pela primeira vez uma carreira profissional no domínio do ensino.

Adentramos nas primeiras décadas do século XIX e observamos uma transformação do mestre régio em mestre ou professor das primeiras letras, bem como na regulamentação da liberdade de ensino e na obrigatoriedade escolar. A partir de então, de acordo com Nóvoa (1986, p. 423), a educação tornar-se-á praticamente um sinónimo de escolarização, e ao professor será concedida a responsabilidade da “organização do ato educativo”, tema que se tornará central nos discursos pedagógicos da época, pois se cobrará “a preparação adequada do corpo docente, através da instituição de um sistema de formação de professores” (NÓVOA, 1986, p. 423). Entram em cena as primeiras tentativas de criação das Escolas Normais, com a preocupação em preparar os professores primários, bem como a atualização dos conhecimentos sobre os novos métodos. Sobre o que era desenvolvido no ensino Normal, Nóvoa (1986, p. 423) registra o seguinte:

O ensino normal em Portugal na primeira metade do século XIX está intimamente ligado à difusão de três métodos de ensino, que se foram apresentando sucessivamente como o meio mais adequado para a resolução dos problemas educativos nacionais: o método de ensino mútuo, que permitiria solucionar a questão do analfabetismo num curto lapso de tempo; o método de leitura repetina (ou método português), da autoria de Castilho, que foi um dos pioneiros dos cursos normais; e a cartilha maternal (ou

método João de Deus), que suscitou acesos debates no seio das Escolas Normais.

Depois de algumas tentativas de se criar uma Escola Normal em Portugal, acaba por se instituir a primeira em Marvila<sup>71</sup> (1862-1881), para o sexo masculino, e para o sexo feminino, quatro anos depois, no Calvário. Segundo Mogarro (2006, p. 321):

A Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino, que inicialmente funcionou em Marvila, foi instalada em 1881 no Palácio de Santos, onde ficou até 1914; em 1914/1915, passou para as instalações do edifício do Calvário, no contexto do processo de fusão das duas Escolas Normais de Lisboa que os republicanos preconizaram, concretizando assim o regime de coeducação.

Salienta-se que a escola manteve a preocupação com a formação contínua dos professores, sem descuidar da formação inicial, situação que Nóvoa (1986, p. 424) afirma se ter mantido até a República (1910), em que “os alunos-mestres coabitam com os professores-alunos no interior das Escolas Normais”.

Após 1862, o funcionamento das Escolas Normais, como instituições específicas para a formação profissional dos professores, se manteve, com exceção, segundo Nóvoa (1986, p. 424), “de 1936 e 1942, quando escolas do magistério primário estiveram fechadas”, como veremos a seguir. Nóvoa sinaliza que a partir de 1862 ocorre o “fim do mestre ou professor das primeiras letras e o nascimento do professor de instrução primária, designação que se tornou dominante nesta época e que só viria a ser abandonada nos últimos anos da Monarquia” (NÓVOA, 1986, p. 424). Ainda para Nóvoa (1992), o Estado não hesitou em criar formas de profissionalização dos professores, pois sabia que estes eram a voz dos novos dispositivos de escolarização, por isso

[...] em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas

---

<sup>71</sup> Tanto Marvila como Calvário eram oriundos de bairros da região de Lisboa na época.

décadas de viragem do século XIX para o século XX. (NÓVOA, 1992, p. 2).

Além disso, na primeira metade do século XX ocorre a implementação de processos mais rigorosos para a seleção e recrutamento de professores.

Na segunda metade do século XIX, o perfil do professor de instrução primária deveria envolver quatro características, a saber: ter uma origem social modesta, demonstrar vocação para o magistério, ser um funcionário público humilde e levar uma vida de sacerdócio. Esse foi um momento em que o professor de instrução primária viveu, de acordo com Nóvoa (1986, p. 424), um dos momentos mais férteis do pensamento pedagógico em Portugal. Na verdade, “a crença nas potencialidades da escola como factor de regeneração nacional e de promoção individual era quase total”. Todavia, o professor não recebeu uma renumeração digna para a sua sobrevivência; a profissão foi marcada pelos baixos salários, pelas péssimas condições de trabalho e pela falta de definições da carreira profissional. Por essas razões, observa-se que, no final do século XIX, o professor de instrução primária viveu momentos de incertezas. Segundo Nóvoa (1986, p. 425), a situação da valorização financeira da profissão de professor só teve uma melhora no início do século XX, com a obrigatoriedade do diploma, através da Reforma de 1901, que estipulou “no seu art. 30º: ‘Constitui habilitação para o exercício do Magistério Primário a aprovação no curso das Escolas Normais ou de habilitação para o Magistério Primário’.”

Entretanto, ocorre, em 1896, a criação das escolas distritais de habilitação para o magistério primário, nas capitais de distrito do país. Para Mogarro e Namora (2012, p. 969), estas escolas davam “uma formação simplificada relativamente às Escolas Normais de referência (tradicionalmente, as de Lisboa, Porto e Coimbra) e com um carácter regional”. Ainda que tivessem sido “designadas pelas populações locais como ‘Escolas Normais’” (MOGARRO; NAMORA, 2012, p. 969), acabaram por ser extintas em 1919.

Mogarro (2006, p. 322) adverte que as reformas da fase final da monarquia “encontraram tradução no manual de António Leitão<sup>72</sup> (1906) e, numa dimensão mais marcadamente pedagógica, mas contemplando a evolução das ideias educativas da obra de José Augusto Coelho<sup>73</sup>”. Juntamente com outros professores (como Alberto Pimentel Filho e Sílvio Pélico Filho), estes docentes desenvolveram manuais<sup>74</sup> com a finalidade escolar, no âmbito da formação de professores.

No início do século XX, principalmente no período da Primeira República (1910-1926), observamos a consolidação do associativismo dos professores primários, por meio da Liga Nacional do Professorado Primário Português (1907), do Sindicato dos Professores Primários Portugueses (1911), da Associação Geral dos Professores Primários de Portugal (1916) e, em 1918<sup>75</sup>, da União do Professorado Primário Oficial Português, a mais importante associação de professores de Portugal, visto que, em 1925, contava com a participação de 90% dos professores.

---

<sup>72</sup> Segundo Mogarro (2006, p. 324), “António Leitão (1880-1949) protagonizou um papel fundamental na construção do ensino normal primário, principalmente durante o período republicano e com assinalável continuidade na sua cidade, Coimbra. Advogado, professor da Escola Normal (desde 1901) e do ensino liceal, António Leitão dirigiu a Escola Normal Primária de Coimbra, durante longos períodos, a partir de 1911 e até finais da década de vinte. A sua principal obra intitula-se *Elementos de pedagogia* (1906), que integra tópicos relativos à história da pedagogia e à história da instrução popular portuguesa. O sólido percurso profissional de António Leitão construiu-se a par da consolidação do ensino normal republicano, de que ele foi um pilar essencial, assumindo uma imagem marcadamente institucional, decorrente da edificação das novas Escolas Normais”.

<sup>73</sup> Mogarro, (2006, p. 324) explica que “José Augusto Coelho (1850-1925), professor das Escolas Normais do Porto (desde 1882) e depois de Lisboa, foi um dos mais reconhecidos pedagogos e considerado o iniciador, em Portugal, da pedagogia científica. De uma enorme erudição, focou aspectos de história da pedagogia nas suas obras e incluiu, especificamente na terceira parte de *Noções de pedagogia elementar* (1903, 1906), uma perspectiva da evolução das ideias educativas”.

<sup>74</sup> Alguns destes manuais tiveram edições publicadas no Brasil, como foi o caso do *Manual do Professor Alberto Pimentel Filho*.

<sup>75</sup> Entre seus anos de existência (1918-1927), a União do Professorado Primário Oficial Português foi, de acordo com Nóvoa (1986, p. 428), “uma associação de professores de grande vitalidade, tendo dado um contributo decisivo a melhoria das condições socioeconómicas e do estatuto profissional dos professores primários”.

O regime republicano desejava formar um “homem novo”, republicano, instruído, ativo e participante. A escolaridade primária foi incrementada e alargada no número de anos, “findos os quais os alunos podiam ingressar nas ‘escolas primárias superiores’ (três anos). A fim de se combater o analfabetismo nos meios rurais, criaram-se escolas móveis, tendo-se criado igualmente escolas infantis” (MÓNICA, 1973, p. 484). A educação viu-se assim valorizada, e a formação dos professores foi considerada como muito importante para a construção da sociedade republicana e o desenvolvimento do país. Em geral, o ideário pedagógico republicano baseava-se na Escola Nova. Desse modo, a melhoria da qualificação do pessoal docente não podia passar ao largo dos ideais republicanos. Tentou-se investir numa formação de professores sustentada em conhecimentos científicos, principalmente os dos campos da pedagogia, da psicologia e da sociologia.

Com a Reforma do Ensino Normal em Portugal (1911), a formação dos professores primários passou para quatro anos (era de três anos, conforme reforma de 1901) em seis Escolas Normais Primárias, nas principais cidades portuguesas, Coimbra, Lisboa e Porto (cada cidade apresentava duas escolas, uma para cada sexo)<sup>76</sup>. O curso era “geral para ambos os sexos, com 19 matérias de ensino, que se completava com cursos especiais para cada um dos sexos” (MOGARRO, 2012, p. 46), podendo ocorrer na forma de externato, quando não tivesse condições de se realizar na forma de internato. Mogarro descreve que para a formação das mulheres haviam cursos específicos, como “Jardinagem e horticultura”, “Trabalhos manuais e economia doméstica” e a “frequência de uma maternidade nos últimos meses do curso”, além de aulas de habilitação para a regência das escolas infantis (para aquelas que desejassem trabalhar nestas escolas). Na formação dos alunos, o curso especial contava com “Trabalhos manuais e agrícolas” e “Exercícios militares e de natação”. Sobre a organização das matérias de ensino dos cursos, Mogarro (2012, p. 47) salienta que:

A reforma consagrava ainda a organização das matérias de ensino em secções e grupos.

---

<sup>76</sup> Mogarro (2012, p. 48) registra que “a estas Escolas Normais, juntavam-se mais 17 escolas de habilitação para o magistério primário nas capitais de distrito (com exceção de Santarém)”, ou seja, na última década do século XIX, a ampliação do ensino normal se deu através da criação das **Escolas Distritais de Habilitação para o Magistério Primário** (que funcionaram até 1919), como já foi escrito anteriormente, as quais tinham como referência as Escolas Normais de Lisboa, Porto e Coimbra.

As secções indicadas foram as seguintes: literária e científica (cujos grupos seriam definidos posteriormente); a) Secção pedagógica (1.º grupo – pedagogia geral, pedagogia, metodologia do ensino primário, lições de coisas; 2.º grupo – higiene, legislação e organização escolares); b) Secção artística (1.º grupo – música e canto coral; 2.º grupo – desenho e trabalhos manuais, para as alunas, labores e corte; 3.º grupo – fotografia, litografia, tipografia, etc; c) Secção de ciências aplicadas (1.º grupo – educação física, com ginástica, jogos, exercícios militares, etc.; 2.º grupo – agricultura, com jardinagem, pomologia, horticultura, etc.; 3.º grupo – noções gerais de comércio e indústria).

O ensino prático se apresentou nesta reforma como necessário, por isso houve a previsão de criação de instituições auxiliares de ensino anexas às Escolas Normais, a exemplo, como descreve Mogarro (2012, p. 46), da

[...] escola infantil e escolas primárias de um e outro sexo; escolas para ensino de cegos e surdos-mudos; escolas de aperfeiçoamento para os ‘arriéreés e instáveis’, ginásio e parques de jogos; caixa económica, cooperativa, mutualidade e cantina.

Além disso, o cumprimento do carácter prático também poderia ocorrer através do

[...] boletim da escola; oficinas de trabalhos manuais e domésticos; oficinas de fotografia, litografia, tipografia, etc.; campos experimentais agrícolas; museu e biblioteca; laboratórios de física, química antropometria e psicologia experimental. (MOGARRO, 2012, p. 46).

A autora afirma que, embora tenha apresentado a necessidade do ensino prático, a reforma também previa “instituições de carácter científico e manual” que contemplassem o ponto 12º do art.º 114, às quais Mogarro (2012, p. 46) atribui a capacidade de desenvolver um

[...] significado nacional, social e económico, julgadas necessárias à formação do professorado primário, de modo que este receba uma instrução completa e possa firmemente desempenhar a missão de que é incumbido, isto é, a preparação para a vida da mocidade portuguesa.

Na reforma de 1911, a idade para admissão nas Escolas Normais foi estipulada na faixa compreendida entre 15 e 25 anos, e os alunos deveriam apresentar o diploma de aprovação na classe correspondente aos liceus ou o diploma do curso realizado nas escolas primárias superiores, ou ainda ser submetidos a um concurso de admissão à Escola Normal. Mogarro (2012, p. 47) afirma que “estes critérios representavam a exigência de uma qualificação mais elevada que no enquadramento legal anterior (Reforma de 1901), pedindo-se aos alunos um perfil academicamente mais elevado”.

Todavia, como sublinha Mogarro (2012, p. 48), “apesar da sua importância simbólica, a política de formação de professores consagrada nesta Reforma de 1911 não seria concretizada”. Em geral, as intenções generosas dos republicanos, bem presentes no discurso pedagógico que presidiu à retórica republicana sobre a educação e a formação dos professores, não tiveram o efeito desejado devido à instabilidade política e aos problemas inerentes à situação económica e social do país. Tanto que a reforma do ensino primário voltou a ser discutida e a se tornar alvo de nova legislação em 1914 e também em 1916 (legislações que representaram algumas alterações, como a coeducação nas Escolas Normais e a defesa da escola laica), mas a mudança republicana tão esperada para o ensino normal e para as escolas de formação de professores somente ocorreu na reforma de 1919. Mogarro (2006, p. 322) explica que

A partir de 1910, as reformas republicanas do ensino conferiram uma importância fundamental à formação de professores, mas os anos que se seguiram à implantação da República foram de grande instabilidade, com a concretização muito lenta das reformas ou a sua substituição por outras reformas antes de se terem implementado as anteriores. A coexistência de escolas do ensino normal primário de nível

diferenciado, assim como de cursos e planos de estudo diversos, marcou esta fase.

A reforma de 1919 transforma as antigas Escolas Normais e as Escolas Distritais de Habilitação para o Magistério Primário (vigentes em quase todas as capitais de distrito) em Escolas Primárias Superiores (cuja existência se deu até 1926). Novamente, a exigência da escolarização e o reforço na preparação serão condições para o ingresso nas Escolas Normais, mas desta vez os republicanos cobraram dos candidatos o curso primário superior ou o primeiro ciclo dos liceus, além de um exame de admissão mais elaborado em torno das matérias que constituíam o curso. Segundo Mogarro (2012, p. 49), “Foi a partir de então que as novas Escolas Normais republicanas iniciaram a sua atividade: primeiro a de Lisboa (1918-1919), depois as de Porto e Coimbra (ambas em 1919-1920), Braga (1920-1921) e Ponta Delgada (1922-1923)”.

Pautados na necessidade da instrução profissional através de um sólido embasamento dos conhecimentos científicos (que as Ciências da Educação asseguravam), ressaltando a importância de uma formação sensorial e estética na formação dos professores primários (principalmente as aprendizagens que se orientavam pelos métodos ativos), a Escola Normal republicana considerava também os componentes da Educação Social, pois estes asseguravam os conhecimentos necessários para o desempenho do papel social dos professores. Mogarro (2012, p. 51) afirma que os planos de estudos consagravam as

Ciências da Educação e as ciências de “aplicação” ou “instrutivas”, que se desdobravam em várias disciplinas que se podem apresentar da seguinte forma: nas Ciências da Educação - Higiene escolar, Psicologia geral, experimental e pedagogia, Pedagogia geral e História da educação, Metodologia, História da instrução popular em Portugal e Legislação comparada do ensino primário; por seu lado, as ciências de “aplicação” ou “instrutivas” podem ser agrupadas por Educação física, Educação estética (Modelação e desenho, Trabalhos manuais, Costura e Laveres e Música e Canto Coral), Educação intelectual (Língua e literatura portuguesa, Matemáticas, Ciências físico-químicas e naturais, Agricultura e

economia rural, Geografia geral e corografia de Portugal) e ainda a Educação Social, que se articulava com História da civilização e história pátria, Direito e Economia social e Economia doméstica (Decreto com força de lei n.º 5.787-A, 10 de maio de 1919; Lima, 1927, p. 23; Nóvoa, 1987, pp. 675-678).

Sobre alguns acontecimentos da década de 20 do século XX, a respeito da formação dos professores em Portugal e sua relação com a Escola Nova, Nóvoa (1986, p. 434) sinaliza que

Nos anos vinte a definição do professor profissional passa inevitavelmente por uma referência (implícita ou explícita) à Educação Nova. É por isso que este movimento - que coincide com a institucionalização de processos específicos e autónomos de formação dos professores e com a consolidação de associações de professores, e que atinge o clímax no período em que os professores primários conseguem impor-se socialmente como corpo profissional usufruindo de um estatuto socioeconómico de acordo com a missão que lhes é confiada - apresenta um tão grande interesse para a análise do processo de profissionalização da actividade docente.

O Quadro 1 foi organizado a partir de Mogarro (2006, 2008) e Adão e Leote (2006). Mogarro formulou um quadro semelhante para mostrar os principais decretos que ocasionaram algumas transformações na Escola Normal portuguesa de 1860 a 1920, no qual decidimos incluir outros decretos relacionados à Escola Normal de 1920 a 1942 encontrados no texto de Adão e Leote.

**Quadro 1** – Algumas transformações na Escola Normal portuguesa (1920-1942) (continua)

<b>Ano</b>	<b>Diploma/Data</b>	<b>Sumário</b>
1860	Decreto de 4 de dezembro	Regulamento da Escola Normal Primária de Lisboa, para o sexo masculino
1863	Decreto de 20 de outubro	Regulamento da Escola Normal Primária de Lisboa, para o sexo feminino
1878	Lei de 2 de maio	Reforma Rodrigues Sampaio, que reformula o ensino normal
1881	Decreto de 25 de julho	Regulamenta a aplicação da Reforma de 1878, com novo Plano de Estudos
1894	Decreto de 27 de dezembro	Cria as escolas de habilitação para o magistério primário, com carácter regional
1896	Decreto de 18 de junho	Regulamento geral do ensino primário (Parte II – Ensino complementar e normal)
1901	Decreto nº 8, de 24 de dezembro	Reforma do ensino normal primário. O curso passa a ter duração de três anos.
1902	Decretos de 18 de outubro e de 4 de dezembro	Programas e horários para as escolas de ensino normal
1911	Decreto com força de lei, de 29 de Março	Reforma do ensino infantil, primário e normal (institui três escolas normais primárias, Lisboa, Porto e Coimbra, em regime de coeducação)
1911	Decreto de 11 de agosto	Regulamenta o programa para o exame da admissão às escolas normais
1911	Decreto de 24 de agosto	Regulamento das escolas normais
1914	Lei nº 233, de 7 de julho	Reforma do ensino normal primário (cria as três escolas previstas em 1911, até então não concretizadas, e extingue as escolas de habilitação para o magistério primário)

**Quadro 1** – Algumas transformações na Escola Normal portuguesa (1920-1942) (continuação)

Ano	Diploma/Data	Sumário
1916	Decreto n.º 2.213, de 10 de fevereiro	Aprova o regulamento e programas para a execução da Lei n.º 233, de 1914, relativos ao ensino normal primário
1918	Decreto n.º 4.579, de 12 de julho	Início do funcionamento da renovada Escola Normal Primária de Lisboa
1919	Decreto com força de lei n.º 5.787-A, de 10 de maio	Reorganiza o ensino primário e normal
1919	Decreto n.º 6.137, de 29 de setembro	Aprova regulamento do ensino primário e normal, tendo em conta diploma legal anterior
1919	Decreto n.º 6.203, de 7 de novembro	Aprova os programas do ensino primário geral, do ensino primário superior, do ensino normal primário e do exame de admissão às escolas normais primárias
1920	Decreto n.º 6.351, de 14 de janeiro	Regulamento interno da Escola Normal Primária de Lisboa
1928	Decreto n.º 16.037, de 15 de outubro	Reorganiza o ensino normal primário. O curso geral é aumentado para 4 anos, procurando-se desta forma compensar a redução da idade mínima obrigatória para frequentá-lo
1930	Decreto n.º 18.646, de 19 de julho	Institui as escolas do magistério primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das escolas normais primárias, que ficam extintas
1932	Decreto n.º 21.695, de 19 de setembro	Aprova nova designação para as escolas normais primárias que passam a denominar-se escolas do magistério primário e reorganiza o ensino de preparação para o magistério primário

**Quadro 1** – Algumas transformações na Escola Normal portuguesa (1920-1942) (conclusão)

Ano	Diploma/Data	Sumário
1933	Decreto nº 22.369, de 30 de março	Aprova a reorganização dos sectores de administração e inspeção escolares e de orientação pedagógica no ensino primário e estabelece o funcionamento dos postos de ensino
1936	Decreto-Lei nº 27.279, de 24 de novembro	Encerram as escolas do magistério primário, tanto nas escolas oficiais como nas escolas particulares, criadas em 1932. Transforma os postos de ensino em postos escolares
1942	Decreto nº 32.243 de 5 de setembro	Reabre o curso normal e regula o funcionamento das escolas do magistério primário (além de aprovar as exigências para habilitação, composição de turmas, calendário escolar, distribuição do tempo e dos trabalhos escolares)

Fonte: reorganizado pela autora a partir de Mogarro (2006, p. 331; 2008) e Adão e Leote (2006).

Em 28 de maio de 1926, ocorre o Golpe Militar, chefiado pelo General Gomes da Costa, que pôs fim à Primeira República. A educação, mesmo sendo democrática, estava longe de corresponder às necessidades do país. Portugal apresentava, no ano de 1926, cerca de 70% de analfabetos. Mónica registra que no golpe de 1926 já se observa as primeiras medidas restritivas ao ensino primário, pois toda a política educacional do regime anterior, foi criticada “por não ter sabido inculcar nas massas os necessários sentimentos nacionalistas, em virtude do seu exagerado racionalismo, positivismo e defesa da neutralidade religiosa da escola” (MÓNICA, 1973, p. 484).

De 1928 a 1932, António Oliveira Salazar<sup>77</sup> consolidou o seu poder à frente do que designou ser a Ditadura Nacional. Entretanto, no meio de medidas restritivas e conservadoras, em 1931 foi editado um decreto que criava os postos escolares. Com o propósito de “resolver o chamado problema do analfabetismo”, os postos escolares foram utilizados como substitutos das escolas primárias, porque teriam um custo mais baixo, mas a diferença não estava na duração da escolaridade ou nas condições dos edifícios, e sim na qualificação do corpo docente. De acordo com Mónica (1973, p. 485),

[...] o novo professor do posto “seria simplesmente recrutado entre os indivíduos moral e intelectualmente idóneos. Obviamente, o seu salário mensal estaria de acordo com a sua competência — 250\$, isto é, menos do que um varredor de 3.ª classe.

A falta de exigências que obrigassem os professores a se qualificarem melhor e a remuneração insuficiente tiveram suas consequências. Mónica (1973, p. 485) registra que

Quatro anos após esta alteração “revolucionária”, o nível do ensino tinha decaído a tal ponto que a “idoneidade” deixou de ser considerada como uma qualificação suficiente. Outros critérios mais relevantes tiveram de ser usados no recrutamento de professores; no entanto, durante muitos anos, o único requisito para o ensino nos postos consistiu num “exame simples e breve”, com base nos programas aprovados para o ensino primário.

---

<sup>77</sup> Em 1928, Salazar, então professor na Universidade de Coimbra, exerceu o cargo de Ministro das Finanças, ocupando uma posição de destaque no governo da Ditadura Militar, sendo chamado de “Ditador das Finanças”. Em 1932, foi nomeado como presidente do Conselho de Ministros, o equivalente à chefia do governo.

Em 1933, houve a aprovação da nova constituição – a Constituição do Estado Novo<sup>78</sup>. A Educação passou a ser orientada por princípios fortemente conservadores e nacionalistas. Nos anos 30 do século XX, Portugal presenciou o desenvolvimento do capitalismo pelo mundo e também a ascensão do fascismo. O governo não via nem a democracia nem o desenvolvimento industrial na lógica capitalista como coisas positivas.

De acordo com Mónica (1973, p. 479), “Salazar chamou a escola ‘a sagrada oficina das almas’, isto é, reconheceu que ela jamais poderia ser neutra. A escola salazarista estava consciente do seu papel político ou, alternativamente, era criticada por não o assumir”. A grande finalidade da escola primária deveria ser a de ensinar a ler, escrever, contar e ser um bom menino. Isso reflete a ideia de uma escolarização limitada no número de anos e nos conteúdos, uma educação que privilegiava a obediência, o silêncio, a higiene, a disciplina, a ordem, as particularidades nacionais.

Em 1934, ocorreu o I Congresso da União Nacional. Este congresso, ao pensar a política educacional do Estado Novo, apresentou suas linhas fundamentais, que, de acordo com Mónica (1973, p. 486), foram:

[...] redução dos programas de forma a permitir uma concentração nos conhecimentos supostamente ‘fundamentais’; ênfase nos chamados ‘conhecimentos aplicados’, isto é, intensificação dos cursos de desenho e trabalhos manuais e agrícolas, para os rapazes, e de actividades domésticas, para as raparigas.

Na verdade, defendeu-se e deu-se orientações, de acordo com a tendência anti-racionalista, contra a educação “enciclopedista”, que vinha do regime anterior e, assentado numa retórica contra o ensino livresco e o verbalismo, estipulou-se, segundo Mónica (1973, p. 487), um “ideal

---

<sup>78</sup> O Estado Novo (regime político autoritário, nacionalista, tradicionalista e corporativista) teve a duração de 41 anos; sua aprovação se deu com a Constituição de 1933; e sua derrubada, com a Revolução de 25 de abril de 1974, também conhecida como a Revolução dos Cravos. Como referência a António de Oliveira Salazar, o Estado Novo também foi chamado de salazarismo, pois Salazar ocupou a chefia do governo durante 35 anos deste período.

prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal”.

A formação dos professores no Estado Novo sofreu com a nova orientação ideológica. Nóvoa (1992, p. 5) salienta que até houve algumas tentativas falhadas de reformar as escolas normais republicanas, mas o Estado Novo acabou por “pura e simplesmente encerrá-las: primeiro, em 1930, as Escolas Normais Superiores, que não voltariam a abrir; depois, em 1936, as Escolas Normais Primárias, que reabririam na década de 40 completamente modificadas”. Sobre estas mudanças no curso de formação de professores, Mogarro (2006) sinaliza que, com a ditadura e o Estado Novo, a duração dos cursos de formação de professores diminuiu e a perspectiva técnico-didática tornou-se gradualmente dominante.

Sobre a reafirmação da visão técnica da aprendizagem e do exercício da profissão verificadas na década de 30 do século XX, Ferreira e Mota (2009, p. 84) sinalizam que este fato foi atestado

[...] pela crescente desvalorização da exigência pedagógica da profissão docente, especialmente visível na criação dos postos de ensino e na figura dos regentes, no encerramento do curso do magistério primário, em 1936, e nos recrutamentos de emergência, por meio da realização de exames e um estágio [...].

A justificativa para o fechamento das Escolas do Magistério Primário em 1936 foi a existência de elevado número de professores já formados, acima do necessário para a realidade educativa portuguesa da época, mas o que se pretendeu foi romper com a tradição republicana na formação dos professores.

Em 1942, depois de estarem fechadas por seis anos, as Escolas do Magistério Primário reabrem com um novo modelo de formação de professores, que se afirmava ser mais eficiente, mas, no entanto, o que se observou foi a redução de um ano na formação e o esvaziamento dos currículos em sua dimensão reflexiva e problematizadora, debruçando-se principalmente sobre a pedagogia como metodologia e sobre as técnicas e estratégias de ensino. Segundo Ferreira e Mota (2009, p. 70), “A construção nacionalista da educação, entre 1936 e 1947, moldou a reabertura do curso”, tendo sido lhes retiradas as bases científicas e introduzidos o controle moral, político e ideológico. Ao mencionar o tempo e as disciplinas do curso do magistério primário, reaberto em 1942, os mesmos autores descrevem que:

O curso do magistério primário que reabre em 1942, surge norteado por dois eixos estruturantes, redução e controlo, traduzidos na retórica oficial por efectividade, eficácia, economia de tempo e aproveitamento de recursos, e terá a duração de três semestres (art.º 11º do Decreto-lei n.º 32.243, de 5 de Setembro de 1942) – a redução aumenta a eficiência – mais um de estágio (art.º 34º a 36º do Decreto-lei n.º 32.243). O novo diploma conserva as disciplinas de cultura pedagógica, devidamente expurgadas e outras devidamente adaptadas, articuladas com um conjunto de outras que se poderiam incluir na designação de expressões e um terceiro grupo de vincada preocupação com a inculcação ideológica. (FERREIRA; MOTA, 2009, p. 71).

Os professores e as professoras deveriam ser formados para agir de acordo com os supremos interesses do Estado. Eles deviam ser atores disciplinados no quadro ideológico subjacente ao Estado Novo, no qual os valores da religião, do sentimento patriótico, da ordem, da autoridade e da obediência se articulavam entre si para moldar as consciências dos que frequentassem a escola. Os professores não eram preparados para fazer pensar, mas para que os seus alunos viessem a executar, a agir.

### 3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM SANTA CATARINA: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NORMAL EM FLORIANÓPOLIS

A preocupação com o ensino público em Desterro<sup>79</sup> já ocorria desde a década de 60 do século XIX, preocupação presente também em outras regiões do Brasil. Foram várias tentativas nessa direção realizadas em Desterro, tais como a abertura do Liceu Provincial em 1861; a oferta de ensino secundário em colégios somente para os homens em 1864; e a criação do Atheneu Provincial em 1874. No entanto, a primeira iniciativa voltada a instituições específicas de formação de professores em Desterro,

---

<sup>79</sup> A cidade de Florianópolis se chamava Nossa Senhora do Desterro, em referência a sua padroeira ou simplesmente Desterro. A mudança de nome seguiu-se ao fim da Revolução Federalista, em 1894. O nome Florianópolis refere-se a Floriano Peixoto, ex-presidente do Brasil na República Velha.

formação antes obtida nas escolas de Ensino Mútuo, ocorre com a criação da Escola Normal pela Lei n. 807, de 20 de abril de 1876, que em seu art. 1º estabeleceu o seguinte: “Fica criada uma escola normal, que funcionará no edifício do Atheneo Provincial e conforme o regulamento que for expedido pelo Presidente da Província” (SANTA CATARINA, 1876, p. 81). Quem assinou a referida Lei foi o Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, Lente Catedrático da Faculdade de Direito do Recife, Comendador da Imperial Ordem da Rosa e Presidente da Província de Santa Catarina. O art. 2º da citada lei registra que “O Presidente da Província encarregará do ensino das matérias, próprias de uma escola normal, aos lentes do Atheneo Provincial, que julgar necessários, concedendo-lhes por esse trabalho a gratificação anual de 400\$rs” (SANTA CATARINA, 1876, p. 81).

No Brasil ocorreram iniciativas de aberturas de Escolas Normais desde 1835. Ao escrever um inventário sobre as Escolas Normais no Brasil, Araújo, Freitas e Lopes (2008, p. 12) registram que

A criação de cursos normais em Liceus ou Ateneus, portanto agregada à formação secundária, também foi uma característica recorrente. O mesmo ocorre com o fechamento e a reabertura sucessivas de instituições voltadas para a preparação ao magistério.

Em Santa Catarina, também encontraremos a criação do Curso Normal associada ao Liceu e ao Ateneu, bem como várias iniciativas para a abertura da Escola Normal, como mencionado anteriormente. Todas as iniciativas ressaltam, por parte dos governantes, a importância da referida escola. Exemplo disso pode ser verificado na fala do presidente, Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho<sup>80</sup>, por ocasião da abertura da 1ª sessão da 21ª Legislatura da Assembleia Legislativa da Província de Santa Catarina, em março de 1876. Na sequência, apresentam-se trechos deste pronunciamento, que revela a necessidade de uma Escola Normal no estado para a formação dos professores, bem como as devidas recomendações para a sua criação:

---

<sup>80</sup> SANTA CATARINA. Fala com que o exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1.a sessão da 21.a legislatura da Assembleia Legislativa da província de Santa Catarina em 1.o de março de 1876. Cidade do Desterro, Typ. de J.J. Lopes, 1876.

A falta de uma escola normal, onde os que aspiram o magistério possam educar suas vocações, receber um molde de ensino, talhado segundo o adiantamento das matérias que o compõem, adquirir aptidões para se haverem com prudência no meio de tantas índoles diversas, e finalmente dar ares de uma rigorosa moralidade, é certamente a causa preponderante da lentidão que se observa no ensino público, apesar dos esforços daqueles a quem incube tarefa tão elevada e gloriosa. No meu sentir, é incontestável que a escola normal depende a elevação ou antes a regeneração da instrução primária na Província. Não seriam bastante, se os tivéssemos, esplêndidos edifícios, mobílias de luxo, métodos e compêndios excelentes. O essencial são os professores, e estes só as escolas normais podem fazer e educar. [...]. Convencido pois do quanto valem as escolas normais, e do papel que representam no aperfeiçoamento do ensino, recomendo-vos a criação de uma em condições, que chamarei de modestas, como medida salvadora da instrução primária, atualmente de resultados medíocres na situação em que a vemos. Com meio de realizar a sua criação, sem agravo considerável aos cofres provinciais, lembrarei o alvitre de serem aproveitados para dirigi-la a alguns dos professores do Ateneu Provincial, concedendo-lhes por esse aumento de trabalho uma condigna remuneração.

A Lei nº 776, de 21 de maio de 1875, autorizou a presidência a reformar a instrução pública; e a Lei nº 807/1876 determinou, como já citado, a criação da primeira Escola Normal. No entanto, não se tem notícias sobre a organização do Curso Normal até o ano de 1880, porém, segundo Schaffrath (1999 p. 55), “a referida lei ‘não saiu do papel’ e a iniciativa não foi concretizada”. No ano de 1880, Pedro (1998, p. 45) registra que “nenhum aluno ou aluna matriculou-se”. Schaffrath (1999 p. 60) salienta que a Escola Normal em Santa Catarina, “em seu primeiro ano de funcionamento, parece ter ficado muito aquém das expectativas

das autoridades e, sendo assim, não ter contribuído para aumentar os níveis de instrução primária na Província, como se esperava”.

A Lei nº 898, de 1 de abril de 1880<sup>81</sup>, autorizou o então presidente da província, o bacharel Antônio de Almeida de Oliveira, a reorganizar a instrução pública. Verifica-se que a introdução da cadeira para a aprendizagem dos professores públicos ou para aqueles que quisessem se habilitar para o magistério foi instituída por esta mesma lei. Dentre os artigos que tratam da reorganização, destaca-se o seguinte:

Art. 2º O Ensino secundário continuará a ser dado no Atheneo Provincial, que fica alterado pelo modo seguinte:

§ 1º Fica criada uma cadeira de português, pedagogia e metodologias para aprendizagem dos professores públicos ou daqueles que se quiserem habilitar para o magistério.

§ 4º Além das matérias designadas no § 1º o curso normal compreenderá mais: francês, história e geografia escolar. (SANTA CATARINA, 1880, p. 64).

Nova iniciativa visando ao funcionamento da Escola Normal em Florianópolis aconteceu no ano de 1883, com a edição da Lei nº 1.029, de 19 de maio de 1883, quando o Atheneo Provincial foi transformado em Instituto Literário e Normal pelo presidente da província, o senhor Theodoro Carlos de Farias Souto, que expediu Regulamento que, em seu art. 1º, determinava: “O atual ‘Atheneo Provincial’ receberá o nome de ‘Instituto Literário e Normal’ e terá por fim distribuir o ensino primário, secundário e normal [...]. (SANTA CATARINA, 1883, p.749). De acordo com Schaffrath (1999 p. 60), “cria-se um instituto que passa a abrigar em um só estabelecimento dois cursos distintos: o curso secundário (de teor literário), oferecido até então pelo Atheneo Provincial e o Curso Normal, preparatório de docentes”.

O referido Regulamento, aprovado pela Lei nº 1.029/1883, apresenta, em seu Capítulo 3º, orientações referentes ao Curso Normal, com algumas questões inovadoras para a época, tais como: definição da duração do curso e de matérias, oferta de coeducação, prática aos futuros professores, criação da escola anexa e análise da conduta necessária para

---

<sup>81</sup> SANTA CATARINA. Lei nº 898, de 1 de abril de 1880 autoriza o presidente da província a reorganizar a instrução pública, o bacharel Antônio de Almeida de Oliveira, presidente da província de Santa Catarina.

admissão no curso. No Capítulo 6º, a inovação se refere ao atendimento da criança, pois estabelecia instruções para a subvenção ao professor ou professora que fundasse na província um Jardim de Infância.

O art. 12 do Regulamento de 1883 determinava que “Sob a direção imediata do Reitor do ‘Instituto’ haverá no mesmo estabelecimento uma escola normal destinada a formar professores para o ensino primário. Já o art. 13 registrava que “A escola normal será mista.” (SANTA CATARINA, 1883, p.751).

Segundo o art. 15 do referido Regulamento, “A escola primária restaurada no ‘Instituto’, pelo presente regulamento, será anexa ao curso normal para nela se habilitarem os normalistas na prática das maneiras e método de ensino” (SANTA CATARINA, 1883, p.752). De acordo com Schaffrath (1999 p. 61), “No Brasil, as Escolas Normais das principais cidades também mantinham escolas anexas para complementar a preparação de seus alunos.”

O art. 28 trata da questão da prática de ensino, determinando que

Os alunos do curso normal são obrigados a praticar diariamente na escola anexa, durante esse tirocínio, os dois anos letivos, e embora não tenham frequentado o curso regularmente, poderão, em tempo competente, inscrever-se para o exame das matérias respectivas, obtendo diploma de habilitação, se forem aprovados. (SANTA CATARINA, 1883, p.754).

As escolas anexas eram instituições que ofereciam o ensino primário, criadas a partir do Regulamento de 1883 e mantidas pelo governo provincial para ser o local da prática dos alunos da Escola Normal.

O art. 20 descreve as condições para admissão de matrícula, exigindo do(a) candidato(a) a idade mínima necessária para o exercício da profissão, qual seja: 18 anos para homens, e 16 anos para mulheres. Além disso, deveria provar moralidade, bons costumes, vacinação em dia e boa saúde. De igual modo, exigia-se a autorização dos pais ou tutores, caso fossem menores, bem como aprovação nos exames escritos e orais nas matérias de: Instrução moral e religiosa; Leitura; Escrita; Operações fundamentais de aritmética; e Princípios de gramática, cujos resultados eram divulgados nos editais publicados pelo Reitor do “Instituto” (SANTA CATARINA, 1883, p. 152-153).

O art. 31 assim estabelecia: “Será permitido a qualquer pessoa que pretenda habilitar-se obter diploma de capacidade profissional a frequência e prática na escola anexa.” (SANTA CATARINA, 1883, p.755).

Sganderla (2015, p. 72) adverte que

[...] é possível observar no regulamento de 1883, as questões morais e de saúde poderiam impedir o acesso à Escola Normal e também regulavam a presença das mulheres, que poderiam ser acompanhadas por homens durante seu período de estudo.

A autora também salienta que, embora com formulações um pouco diferentes, tais regulações referentes à moral, à saúde e à educação das mulheres permaneceriam presentes no regulamento até os anos de 1920.

O Capítulo 6º do Regulamento de 1883 trata das “instruções subvencionadas”, estabelecendo as orientações para a oferta de educação para meninas de 3 a 6 anos e demonstrando a necessidade do atendimento à criança desde a província. Seu art. 71 determina que

Terá direito a uma subvenção de 500\$000 no primeiro ano e de 300\$000 nos anos seguintes o professor ou professora que fundar na Província um Jardim de Infância, segundo os melhores modelos desse estabelecimento nos países civilizados, desde que promova frequência de 100 alunos pelo menos.

O parágrafo único do citado art. 71 registra que “Serão admitidos [*sic*] nos Jardins de Infância somente as meninas de 3 a 6 anos.” (SANTA CATARINA, 1883, p.761).

De acordo com Schaffrath (1999, p. 2),

[...] das diversas tentativas de se criar aqui um Curso Normal para habilitar professores para o magistério público, foi a criação da Escola Normal Catarinense de 1892 que ofereceu melhores condições de fazer funcionar o referido curso.

A criação da Escola Normal Catarinense fez parte da Reforma prevista para Instrução Pública do Estado, elaborada pela Lei nº 24, de 30 de novembro de 1891, que determinou que o ensino público estadual fosse

organizado em primário (nas escolas primárias), secundário (nos Ginásios) e Normal (na Escola Normal).

### 3.2.1 Escola Normal em Florianópolis

A Escola Normal em Florianópolis foi criada em 10 de junho de 1892, por meio do Decreto nº 155, pelo governador provisório, o tenente Manoel Joaquim Machado. Esse mesmo Decreto determinou a reestruturação do Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, definindo, no art. 5º, que “O ensino é primário, secundário e normal. § 1º O primário é dado nas escolas urbanas e rurais. § 2º O secundário é dado no Gymnasio. § 3º O normal na Escola Normal” (SANTA CATARINA, 1892, p. 1).

Na introdução do Decreto nº 155/1892, fica registrada a motivação dessa iniciativa:

De todos os problemas, aquele que por sua magnitude e por sua importância mais preocupa aos que se dedicam ao engrandecimento da Pátria é indubitavelmente o da instrução da mocidade, que cada dia vemos surgir em todos os lugares mais complexos, e exigindo constantemente nova solução, que melhor se adapte as condições de existência e as transformações do organismo social. É dever de elevado patriotismo ter-se como interesse supremo, objeto de todos os esforços, a cultura intelectual daqueles a quem está reservado todo o futuro. (SANTA CATARINA, 1892, p. 218).

No mesmo Regulamento Geral, foi publicado o Regulamento da Escola Normal em Florianópolis, referindo-se a esta escola como **Escola Normal Catarinense**<sup>82</sup>. Esse decreto também determinava a lista das disciplinas do currículo do curso e os programas completos a serem seguidos pelas disciplinas ministradas. Pedro (1998, p. 45) registra que, em 1892, presumia-se que o “Curso Normal estava em pleno funcionamento, pois publicava-se, na ocasião, a tabela com salários de seus professores.”

---

<sup>82</sup> A Escola Normal em Florianópolis também será chamada de Escola Normal Catarinense na sequência deste texto. O grifo é da autora.

A Escola Normal, destinada à formação de professores para o ensino público, no momento da sua criação, foi anexada ao curso secundário do Ginásio Catarinense, conforme consta no inciso I do art. 5º da Lei nº 155/1892; e o Instituto Literário e Normal, fundido com o Ginásio Catarinense, segundo diz o art. 6º:

Art. 5º - O ensino secundário será organizado de conformidade com o programa do Ginásio nacional, e distribuídos por estabelecimentos especiais fundados na Capital e Cidades principais do Estado, do modo seguinte:

I - Na Capital haverá um Colégio denominado “Ginásio Catarinense” tendo uma escola Normal, destinada ao preparo do professorado público.

Art. 6º - O atual Instituto Literário e Normal fundir-se-á no Ginásio Catarinense, passando os lentes daquele a ocuparem as cadeiras deste e da Escola Normal, anexa, garantidos os seus direitos adquiridos. (SANTA CATARINA, 1892).

Confrontando o currículo apresentado em 1883 para o Curso Normal do Instituto Literário e Normal com o currículo da Escola Normal Catarinense de 1892, Daros e Daniel (2008, p. 251) registram que em ambos “encontram-se as disciplinas de língua nacional e matemáticas básicas, geografia e história, bem como a disciplina de pedagogia e metodologia”. Segundo as autoras, ao currículo da Escola Normal Catarinense foi acrescentado o ensino de Ciências Físicas e Naturais como também o de Organização Política do Brasil e do Estado: Deveres Cívicos e Morais. Constam também disciplinas exclusivas para o sexo masculino, como Astronomia, e as exclusivas para mulheres, como Trabalhos de Agulha e Ensino de Economia doméstica. Observa-se que, a partir de 1892, o programa da Escola Normal passou a apresentar um teor muito mais cientificista, pois a maioria das disciplinas do currículo valorizava os conhecimentos científicos.

Schaffrath (1999) constata que a formação oferecida na Escola Normal era de caráter mais geral, universal, tanto que os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mais voltadas à formação profissionalizante dos(das) professores(as), só aparecem no último ano do Curso Normal. A autora registra que “havia uma predominância pelos assuntos que ligavam o ensino a valores médicos (de higiene e desenvolvimento da inteligência e memória infantis)” (SCHAFFRATH, 1999, p. 117). É possível perceber

que essas orientações ligadas à higiene faziam parte do conjunto de discursos médico-higienistas que circundavam a formação dos professores normalistas e produziam ideias a respeito da criança e da infância.

O currículo da Escola Normal de 1892 faz menção à prática, que deveria ser realizada por meio de estágios na escola primária anexa<sup>83</sup>. Em 1897, um novo Regulamento para a Escola Normal foi editado, o qual criou duas escolas públicas de instrução primária, que receberam o nome de Escolas Modelos. A escola anexa, presente no regimento de 1892, passou a se chamar Escola Modelo com o regulamento de 1897, mas sua finalidade continuava a mesma: proporcionar a prática docente aos(às) futuros(as) professores(as) normalistas. O que modificou foi a separação por sexo dos(das) normalistas, porquanto uma Escola Modelo tenha sido destinada às mulheres e regida por uma professora; e a outra, destinada aos homens e regida por um professor. Segundo Schaffrath (1999, p. 95-96), “A regência destas escolas era feita por formandos do último ano do Curso Normal, que se revezavam nos estágios”, porém, antes da criação das Escolas Modelos, os “formandos da Escola Normal estavam autorizados a praticar em escolas públicas primárias, designadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública”.

A articulação entre a teoria e a prática, pelo menos na letra fria da Lei, também consta do Regulamento da Escola Normal de 1897, no parágrafo único do art. 1º, nestes termos: “Tem por fim ministrar a educação teórica e prática necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério público Primário.”

Outra questão a destacar diz respeito ao caráter que a Escola Normal apresentou em cada tentativa de sua criação e funcionamento. Mesmo permeado pela cultura erudita, tratava-se de um curso secundário de formação profissional, mas o que se observa é que a Escola Normal

---

<sup>83</sup> A capital do estado apresentava apenas uma escola anexa, escola pública que oferecia o ensino primário elementar e recebia os(as) alunos(as) normalistas no último ano do curso, para atuarem como professores. Verifica-se a presença das escolas anexas às Escolas Normais em outros estados brasileiros, com a idêntica função de servir como campo de prática aos futuros professores. Mesmo acontecendo em tempo reduzido, já ao final do curso, essa prática representava um momento para complemento da formação específica necessária, tendo em vista um currículo de caráter científico e geral (SHAFFRATH, 1999).

sempre esteve interligada com a expansão da escola secundária<sup>84</sup> em Santa Catarina, de teor literário e propedêutico. De acordo com Schaffrath (1999, p. 76),

Foi assim desde 1876, na lei que não saiu do papel, mas que pretendia anexar uma escola Normal ao Atheneo. Depois, em 1880, criaram-se cadeiras que deveriam compor um curso Normal, no prédio do Atheneu. Em 1883, veio a reformulação do ensino público e criou-se o Instituto Literário e Normal, sendo que o curso Normal deste Instituto era anexo ao secundário de cunho literário. E finalmente em 1892, sob as luzes da República, mais uma vez se cria uma Escola Normal anexa ao curso secundário oferecido pelo Gymnásio Catharinense.

Schaffrath (1999) salienta o papel que a Escola Normal representou para os ideais republicanos, afinal a Escola Normal, além de formar os professores primários, significou a formação cultural e intelectual da juventude catarinense; especialmente agradou a elite do estado, pois serviu para a formação educacional das moças das classes altas.

Schaffrath (1999, p. 128) registra que

Enfim, destinado ao ornamento ou à profissão, o curso oferecido pela Escola Normal de 1892, estruturado pelo Estado Republicano, foi de grande importância para o ensino em Santa Catarina. Apropriada pela elite, que ou ilustrava-se as expensas dos cofres públicos, ou trabalhava na composição de um sistema de ensino que perpetuasse desigualdades sociais, a Escola Normal não se constituiu em uma via de mão única. Se ela ornamentava dotes culturais das moças das elites, ela também cumpria o

---

<sup>84</sup> Segundo Schaffrath (1999, p. 95), “No ano de 1895, funcionavam na capital do estado de Santa Catarina três escolas de nível secundário: A Escola Normal Catharinense, que oferecia o Curso Normal; O Gymnasio Catharinense, que era um curso de teor literário-científico; e ainda, uma escola que já não era novidade no Rio de Janeiro e em outras capitais mais adiantadas: a Escola de Artes e Ofícios.”

papel de escola preparatória de docentes para o ensino primário, que também era alvo do Estado Republicano. (SCHAFFRATH, 1999, p.128).

Uma nova reorganização ocorreu em 1908, quando o governador Gustavo Richard (1906-1909) publicou o Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, por meio do Decreto nº 348. Em seu art. 53, que versa sobre o ensino nas escolas primárias, inscrito no Capítulo I, que trata das escolas, e no Título III, que orienta a Instrução Pública, já apresentava a preocupação com preparação das crianças nas escolas primárias, que deveria ocorrer no Jardim de Infância<sup>85</sup>. Segundo o parágrafo único do referido artigo,

Nas escolas femininas da Capital, em que estiverem servindo pelo menos duas adjuntas, haverá ao cargo de uma delas, uma classe infantil na qual se admitirão crianças - meninos e meninas de 4 até 6 anos. Essa classe será conduzida e dirigida segundo o regime pedagógico dos - Jardins de Infância -, para preparar as crianças para a educação dos sentidos, conforme os processos de Froebel. (SANTA CATARINA, 1908, p.14)

O mesmo Regulamento de 1908 também determinou os fins da Escola Normal Catarinense em seu art. 205, Capítulo I, que trata do ensino, Título IX, que versa sobre a Escola Normal, nestes moldes: “A Escola Normal Catarinense é um estabelecimento do ensino profissional que tem por fim preparar professores e professoras para o ensino primário”. É nas disciplinas de Pedagogia Teórica e Prática e Instrução Moral e Cívica que constam as aulas de aplicação prática a serem desenvolvidas nas Escolas Modelos públicas.

Schaffrath (1999) sintetiza o interesse pela formação de professores na República recém-instalada:

A formação de professores para a República que surgia era um elemento-chave na organização das massas populares que deveriam se transformar em povo organizado e civilizado, ainda mais que nas Escolas Normais se esperava a formação dos

---

<sup>85</sup> De acordo com Schaffrath (1999, p. 100), “O Jardim de Infância seria uma escola preparatória para iniciar as crianças nas escolas primárias.”

professores que iriam difundir o ensino primário nacional – prioridade máxima naquele momento em que se tinha um Estado organizado em bases liberais, e um sistema de educacional descentralizado, e por isso, desigual em todo o país. (SCHAFFRATH, 1999, p. 102).

Até agora, verificamos que, em Florianópolis, a Escola Normal Catarinense passou por reformas políticas educacionais durante a fim do século XIX e a primeira década do século XX, reformulações estas que visavam a mudanças nos regimentos, a melhorias nos programas de ensino, nos componentes curriculares e a remodelamentos na organização e estrutura da formação dos(as) futuros(as) professores(as) para o trabalho com crianças nos cursos primários. No entanto, a Reforma de 1911 foi aquela que teve maior expressão em relação à expansão do ensino público e à formação de professores no estado de Santa Catarina.

### **3.2.2 As reformas e os regulamentos na Escola Normal Catarinense (1911 a 1946)**

Não foram poucas as transformações vividas na formação de professores em Santa Catarina, no recorte temporal de 1911 a 1946, quando ocorreu a consolidação da legislação federal que iria reger tal formação, a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Nossa tentativa é apresentar os principais marcos na trajetória da formação dos professores primários no estado de Santa Catarina, no período já mencionado.

A primeira grande reforma da Escola Normal Catarinense foi chefiada pelo professor Orestes de Oliveira Guimarães<sup>86</sup> e oficializada

---

<sup>86</sup> Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 15), “Durante o Governo Vidal Ramos (1910-1914), realizou-se uma reestruturação significativa na instrução pública do estado de Santa Catarina, chefiada pelo professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães. Ela reformou a Escola Normal Catarinense e as escolas isoladas, implantou as escolas reunidas, as complementares e os primeiros grupos escolares, além de redesenhar profundamente a Diretoria Geral da Instrução Pública. Devido à atuação incisiva do seu idealizador e executor, essa transformação na instrução pública é chamada, pela Historiografia da Educação Catarinense, de ‘Reforma Orestes Guimarães’.” Essa Reforma é iniciada pela reestruturação da Escola Normal Catarinense, mas, em seguida, ocorre a reestruturação das escolas isoladas, a implantação das escolas complementares e dos grupos escolares.

pelo governador Vidal Ramos, por meio do Decreto n. 572, de 25 de janeiro de 1911. Segundo Teive (2011, p. 15), a iniciativa teria por finalidade “formar professores modernos e patrióticos para os grupos escolares”, em consonância com o objetivo de formar uma identidade para a nação brasileira: um homem brasileiro, civilizado e republicano para o Estado-nação.

A reforma de 1911 teve como referência a reorganização educacional ocorrida no estado de São Paulo, apresentando mudanças significativas nos seguintes aspectos: ampliação do número de disciplinas no Curso Normal, que passou a apresentar disciplinas ministradas em nove cadeiras, entre as quais Noções de Psicologia e Pedagogia, e a instituição das Escolas Complementares<sup>87</sup>, que, segundo Daros e Daniel (2008, p. 251),

[...] habilitava os egressos a se matricularem no 3º ano da Escola Normal e, na prática, preparava professores para as numerosas escolas isoladas do estado. Por isso, o programa das Escolas Complementares era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal.

Orestes Guimarães foi o responsável por introduzir a Escola Moderna<sup>88</sup> na Escola Normal Catarinense, através da Reforma de 1911. Por meio do método intuitivo e das lições das coisas, as aprendizagens de professores(as) ocorreriam vendo, olhando e observando. A mesma aprendizagem deveria acontecer com as crianças, por isso os professores deveriam aprender a arte de ensinar intuitivamente. O modelo a ser seguido era centrado na visibilidade das ações e, segundo Teive (2008), para o reformador Orestes Guimarães, “a observação de práticas consideradas modelares [...] não deveria configurar-se numa cópia servil do método desenvolvido nos grupos escolares, mas numa maneira de

---

<sup>87</sup> Cardoso (2002, p. 143), referindo-se às escolas complementares, registra que “essas escolas, realizando o intuito governamental de rapidamente formar professores para todo o Estado, facilitaram a habilitação de candidatos ao magistério além de darem continuidade ao ensino aos alunos que tivessem terminado o curso dos Grupos Escolares”.

<sup>88</sup> A Escola Moderna parece ter sido considerada por Orestes Guimarães como parte de um projeto pedagógico inovador e era defendida por um grupo com ideais também renovadores a respeito do progresso que desejava para a edificação de um país próspero e moderno.

‘aprender os princípios da arte de ensinar e de aplicá-las inteligentemente na prática’” (TEIVE, 2008, p. 178).

O caráter teórico e prático foi reafirmado no Decreto nº 593, de 30 de maio de 1911, que, em seu art. 1, indica “A Escola Normal tem por fim ministrar a instrução teórico e prática necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério público”. No art. 4º consta que “Não será permitido no ensino normal processo que anime trabalho maquinal e substitua a reflexão pelo esforço da memória” e, para isso, determinava em seu parágrafo único: “Para a execução do dispositivo no artigo antecedente, os lentes ou professores devem organizar o ensino de suas cadeiras de maneira que, durante o mês, um terço de suas aulas seja de caráter prático.”

Esse mesmo Decreto determinava a duração do Curso Normal em três anos. Durante esse período, o currículo da Escola Normal Catarinense foi composto por disciplinas de caráter educativo (Geografia, Trabalhos Manuais, Ginástica, Desenho, Música e Princípios de História Geral e Especial do Brasil), por disciplinas de caráter instrutivo (Aritmética, Alemão, Francês, Português, História Natural, Álgebra, Física, Química, Geometria e Princípios de Literatura da Língua) e por disciplinas de caráter pedagógico (Psicologia e Pedagogia). O currículo demonstra a supremacia das disciplinas de caráter educativo e instrutivo em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico<sup>89</sup>.

A Prática de Ensino não constava no currículo composto por disciplinas educativas, instrutivas e pedagógicas e, segundo Teive (2008, p. 175-176), “ela deveria ser realizada após o término do curso, para egressos do Curso Normal e ou Ginásial que desejassem se dedicar ao magistério público”. Essa complementação pedagógica teria a duração de 180 dias. A avaliação dos pretendentes era feita pelo Inspetor Geral e pelos Diretores dos Grupos Escolares, local em que essa complementação era realizada.

É necessário considerar que havia um ideário de homem a ser formado, assim como uma função específica para os(as) professores(as) normalistas, conforme registra Teive (2008), ao tratar da função da professora: “mais do que alfabetizar ela inculcava saberes relacionados à noção de progresso, produzindo uma nova consciência cívica. Ela instruía

---

<sup>89</sup> Este quadro seria modificado em 1919, quando foi incluída, nas disciplinas de caráter pedagógico, a disciplina de Instrução Cívica. Sganderla (2015, p. 11), ao estudar a disciplina de Psicologia, constatou que ela teve “uma estreita vinculação à Pedagogia, Instrução Cívica e Educação Moral e Cívica, de 1911 a 1928”.

e educava, colocando em prática as estruturas fundantes do ideário escolar republicano” (TEIVE, 2008, p. 56). Para isso, havia no Regimento da Escola Normal questões que abordavam o comportamento e a moral esperada por parte dos professores e alunos, muitas vezes também expressos nos conteúdos cívicos e morais, juntamente com o amor, o respeito e o espírito patriótico.

Schaffrath (1999) também explicita a atuação do professor na veiculação deste ideário republicano nacional:

No momento de consolidação do Estado Nacional brasileiro, instruir o povo e normatizar os espaços escolares era garantia de uma concepção de civilização e ordem. Criam-se então as primeiras Escolas Normais brasileiras para formar os professores públicos, aos quais caberia a missão de difundir os bens culturais e padrões morais indispensáveis ao fortalecimento do estado que se formava. (SCHAFFRATH, 1999, p. 124)

Era um momento em que se tentava construir o sentimento de pertencimento à nação, a ideia de unidade do país, principalmente nas zonas de imigração, em que a língua materna ainda não estava tão presente, núcleos populacionais de imigrantes estrangeiros, formados por alemães, poloneses e italianos. O(a) professor(a) primário(a) deveria exercer, nesses locais, também o papel de nacionalizar as futuras gerações por meio da cultura e da moral, tanto que a Reforma de 1911 já apresentava ações a serem implantadas na formação dos professores e na escola primária, voltadas à nacionalização<sup>90</sup>.

Visando à expansão do ensino primário e à consolidação do patriotismo republicano necessário àquele momento histórico, sete grupos escolares foram criados nas principais cidades<sup>91</sup> de Santa Catarina ao longo da primeira década do século XX. Em Florianópolis, houve a

---

<sup>90</sup> A questão da nacionalização será intensificada em 1937, com a instauração do Estado Novo.

<sup>91</sup> Segundo Teive e Dallabrida (2011), foi inaugurado o grupo escolar Conselheiro Mafra, em Joinville; o Lauro Müller, em Florianópolis; o Jerônimo Coelho, em Laguna; o Vidal Ramos, em Lages; o Silveira de Souza, em Florianópolis, o Victor Meirelles, em Itajaí; e o Luiz Defino, em Lages.

criação de dois grupos escolares, o Grupo Escolar Lauro Müller<sup>92</sup> e o Grupo Escolar Silveira de Souza<sup>93</sup>.

A reforma ocorrida em Santa Catarina em 1911, além de tentar resolver o problema da formação de professores(as) por meio da reorganização curricular e da reestruturação da Escola Normal Catarinense, também tinha o objetivo de ampliar o acesso das crianças ao ensino, com a criação de grupos escolares. Crianças frequentando os grupos escolares juntamente com professores devidamente formados seriam elementos capazes de alcançar, por meio da educação, o ideal de civilização para o povo brasileiro, por isso tornava-se necessária a reorganização física e pedagógica de todas as escolas.

---

<sup>92</sup> O Grupo Escolar Lauro Müller, localizado na área central da cidade, próximo ao Palácio do Governo e à Catedral Metropolitana, foi inaugurado em 24 de maio de 1912 e, segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 39), contou “com a presença do Governador Vidal Ramos, do Inspetor Geral do Ensino, professor Orestes Guimarães, e de outras autoridades estaduais e locais”. O Grupo Escolar Lauro Müller foi o principal *locus* para a prática de ensino da Escola Normal Catarinense, recebendo grande investimento para a sua construção, projetada com três edificações: uma central, onde ficava o auditório, a sala do diretor, as salas de aula e a portaria; e duas edificações menores. Também contou com a construção de galpões, um para a seção feminina e outro para a seção masculina, destinados à prática de atividades físicas e aos recreios. Altos investimentos também foram destinados para a compra de seu mobiliário e material de ensino, investimentos que Teive e Dallabrida (2011, p. 177) julgam terem sido “superiores aos demais grupos escolares catarinenses”, e isso se deve ao fato de que, na “Reforma Orestes Guimarães, o Grupo Escolar Lauro Müller converteu-se na escola graduada modelar para o Estado de Santa Catarina”.

<sup>93</sup> O Grupo Escolar Silveira de Souza, localizado na Praia de Fora, numa área que era formada por chácaras de famílias ricas da cidade, foi inaugurado em 28 de setembro de 1913. Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 45), essa edificação foi feita “numa elevação que lhe dava mais destaque visual. Ele tinha somente uma construção em formato retangular, tendo na sua fachada as inscrições nítidas da seção feminina e da seção masculina”. Ao que tudo indica, a prática de ensino ocorreu, nesta época, apenas no Grupo Escolar Lauro Müller.

O *locus* da prática de ensino da Escola Normal Catarinense deveria acontecer nos grupos escolares<sup>94</sup>, como se verifica no Decreto nº 651, de 29 de janeiro de 1912, que aprovou as instruções para a prática de ensino aos diplomados pela Escola Normal e Ginásio com a seguinte redação:

O Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado de Santa Catarina, no uso das suas atribuições e de acordo com os artigos 56 e 61, do Regulamento expedido com o Decreto nº 585, de 19 de abril de 1911, resolve aprovar e mandar observar para a prática nos Grupos Escolares, dos candidatos do magistério público, diplomados pela Escola Normal, as Instruções que com estes baixam, assinadas pelo secretário Geral dos Negócios do Estado. (SANTA CATARINA, 1912).

O Decreto nº 651/1912 menciona o Decreto 585/1911, e os artigos 56 e 61 deste último foram incorporados ao Regulamento que define as Instruções para a Prática de Ensino aos diplomados pela Escola Normal e Ginásio (ANEXO I, intitulado Decreto nº 651, de 29 de janeiro de 1912). Este regulamento, entre outras questões, alargou a carga horária da Prática de Ensino para 180 dias, fixou a quantidade de praticantes por cada sala existente, além de observar que os normalistas do sexo masculino deveriam servir nas classes desse sexo. Também determinou que o acompanhamento do exercício da Prática de Ensino realizada pelo normalista seria de responsabilidade do diretor do Grupo Escolar.

A reorganização da Escola Normal Catarinense em 1911 seguiu o modelo da reforma republicana paulista, dirigida por Caetano de Campos, cujo pensamento pedagógico contemplava as ideias republicanas de uma educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica. A escola graduada modelar Lauro Müller também seguia os moldes da escola graduada implantada na reformulação da Escola Normal da capital

---

<sup>94</sup> Segundo Vidal (2006, p. 8) “Constituindo-se como escolas graduadas, os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando à docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e sequencial substituiu as classes de diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor, e era regulado pela introdução do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública.”

paulista, que, inspirada nos modernos métodos de ensino, construiu as Escolas Modelos anexa à Escola Normal e aos Grupos Escolares (NÓBREGA, 2000).

Nas Escolas Modelos deveria ser aplicado o “método intuitivo”, segundo o qual “[...] o ensino deveria partir de uma percepção sensível, concreta da realidade, a partir mesmo dos órgãos sensoriais” (NÓBREGA, 2000, p. 10). A Escola Modelo seria o local em que

[...] os normalistas aprenderiam a ensinar com a vivência concreta, prática do ensino. Seria o local apropriado para a experimentação das novas práticas pedagógicas e, especialmente, para os novos praticantes educacionais, os normalistas. (NÓBREGA, 2000, p. 10).

Visando alcançar os objetivos de adoção correta do método intuitivo, havia, na Escola Normal, fiscalização sobre as ações dos futuros docentes, realizada por professores, diretores e inspetores.

A respeito dos deveres dos professores da Escola Normal, Sganderla (2015, p. 88) salienta que

Aos professores da Escola Normal, da mesma forma que aos alunos, cabiam uma série de deveres, tais como: seguir os programas de ensino das disciplinas que lhe competiam; manter a ordem e disciplina na escola; ensinar os alunos sem distinção, desenvolvendo-lhes a inteligência; além de “dar caráter prático ao ensino e inspirar aos alunos sentimentos morais e cívicos que completem a sua educação para o magistério”. (SANTA CATARINA, 1911, p. 26).

Como veremos a seguir, a ideologia vigente, por meio da instrução e dos sentimentos cívicos e morais a serem inculcados nas crianças, permaneceu durante as décadas de 1910 e 1920. É nessa mesma direção que seguiram as mudanças regimentais realizadas nos anos seguintes, com a edição dos Regimentos e Decretos de 1919, 1924 e 1928, bem como com as Reformas Educacionais de 1935 e 1946, que trouxeram

modificações à Escola Normal no que se refere à preparação dos professores, ao seu currículo e aos programas de ensino<sup>95</sup>.

### 3.2.2.1 Regulamentos da escola Normal Catarinense – 1919, 1924, 1928

O decreto nº 1205, de 19 de fevereiro de 1919, aprovou um novo Regulamento para a Escola Normal. O Regulamento da Instrução Pública de 1919 determinou que o Curso Normal fosse feito em quatro anos, mas não modificou a finalidade da Escola Normal expressa em 1911, que continuou a ser a de “Ministrar a instrução teórica e prática necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério público” (SANTA CATARINA, 1919, p. 3).

O Regulamento de 1919 foi composto por onze capítulos, que trataram da organização do curso, dos exames de admissão, das matrículas dos egressos, da seleção dos professores, da avaliação das disciplinas e também do estabelecimento de um novo currículo para as escolas complementares.

As exigências quando à admissão, permanência e assiduidade, boa conduta e disciplina continuaram vigentes, tanto para alunos(as) quanto para os(as) professores(as), devendo o comportamento destes últimos servir de modelo e exemplo a ser seguido. Em caso de descumprimento dessas exigências, seriam aplicadas penas disciplinares.

Sobre estas questões, Teive (2008, p. 180) sinaliza que:

Para o registro das faltas cometidas pelos/as normalistas foi instituído um livro intitulado “Índice”, o qual constituía uma versão do “livro negro”, utilizado na escola primária. Ali ficavam as “recalcitrantes”, as que, de alguma maneira, se desviavam das normas da Escola “Normal”, do modo estético traçado para a professora republicana. Em contrapartida, os/as alunos/as que se

---

<sup>95</sup> De acordo com Sganderla (2015), teremos os programas de ensino de 1911 – Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catarina (Decreto nº 586, de 22 de abril de 1911); o de 1919 – Programa da Escola Normal (Decreto nº 1.205, de 19 de fevereiro de 1919); o de 1928 – Programa de Ensino da Escola Normal (Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928); o de 1937 (Decreto nº 217, de 9 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional); e o de 1939 (Decreto-Lei nº 306, de 2 de março de 1939 – Reorganiza os Institutos de Educação do Estado).

distinguissem pelo bom comportamento teriam seus nomes incluídos no “Quadro de Honra” e, segundo os regulamentos de 1919 e 1924, ao aluno que se destacasse pelo bom procedimento e obtivesse distinção no terceiro e último ano do curso, seria conferido o prêmio de uma viagem a São Paulo, “o Estado líder do ensino primário no Brasil”.

O controle dos comportamentos dos(as) normalistas(as) também se dava por meio do uso do uniforme: “a adoção desse uniforme [...], a partir de 1919, passou a tingir de azul e branco as ruas, praças e bondes da cidade de Florianópolis, uma estratégia de distinção dos/as alunos/as da Escola Normal Catarinense” (TEIVE, 2008, p. 182).

O Regulamento de 1919 criou a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica na Escola Normal, o que reafirma a preocupação com a formação cívica dos(as) professores(as). É importante registrar que já constava uma cadeira denominada Deveres Cívicos e Morais no Regulamento da Escola Normal de 1892. Esta cadeira não existia no Regulamento de 1911, mas as ações ensinadas na Escola Normal, que deveriam ser desenvolvidas pelos(as) futuros(as) professores(as) primários(as), demonstram a presença da consciência cívica e moral, além das questões religiosas (TEIVE, 2008).

Teive (2008, p. 58-59) descreve como se estabelecia essa relação:

Emocionar, tocar o coração era para os republicanos a principal dimensão da educação moral e cívica. Por isso tomaram de empréstimo da religião a prática de rituais simbólicos, os cultos, que acreditavam ter um poder de atração/sedução junto à população muito maior que os dogmas religiosos. O culto à pátria e seus desdobramentos – culto à bandeira, ao hino e aos heróis nacionais – ganham então destaque no currículo e na cultura escolar, assim como as datas cívicas, que passaram a fazer parte do calendário da escola pública ao lado das datas da religião católica, tal como o dia de Finados [...].

A Higiene também recebeu uma cadeira no Regulamento de 1919, ano em que também foi

[...] reorganizada a Diretoria de Higiene do Estado, que criou comissões sanitárias compostas por um médico, um funcionário municipal e um membro da Diretoria, responsáveis pela realização de visitas domiciliares para exame das casas e propagação dos princípios de higiene. (SGANDERLA, 2015, p. 91).

Para a construção de um país moderno e próspero, não bastava apenas os investimentos no desenvolvimento do sentimento moral e cívico, também foram necessários os investimentos na higiene e saúde<sup>96</sup>. Os discursos referentes à higiene reforçavam a necessidade de pôr fim à sujeira e à miséria, relacionando a essas questões um ideal de progresso. As práticas pedagógicas envolviam a inculcação, nas crianças, de hábitos de higiene que seriam disseminados entre as famílias. Teive (2008) registra o depoimento e as memórias de uma ex-normalista da Escola Normal Catarinense: “Na aula de higiene, porque tinha aula de higiene, eu olhava um por um, as orelhas, o pescoço, a cabeça, as unhas, o nariz, se tava sujo eu lavava e dizia: hoje eu lavo, amanhã é a mamãe” (TEIVE, 2008, p. 56).

Em 1924, outro Regulamento foi expedido para a Escola Normal, aprovado pelo Decreto nº 1.721 de 29 de fevereiro. No Regulamento de 1924, o Curso Normal voltou a ser organizada em três anos, para ambos os sexos, e 10 cadeiras de disciplinas formavam o seu currículo. Houve exclusão de algumas matérias, bem como a inclusão de outras na formação de novas cadeiras, além da incorporação de conteúdos de uma ou mais matérias em outras: a matéria de Instrução Moral e Cívica, por exemplo, passou a compor, com a Psicologia e Pedagogia, uma nova cadeira; a matéria de Higiene foi incluída na cadeira de História Natural; e a cadeira de Alemão foi retirada do currículo. Assim, as cadeiras do 3º ano, conforme o art. 4 do Decreto nº 1.721/1924, eram as seguintes: “português e princípios de literatura da língua; francês; história natural e higiene; pedagogia, psicologia e instrução moral e cívica; prática

---

<sup>96</sup> Teive (2008, p. 92) evidencia a responsabilidade dos educadores diante dos investimentos voltados para a higiene na Escola Normal, ao registrar que “Face à responsabilidade que passou a ter na formação de mestres e mestrizas capazes de produzir um cidadão que, dentre outros atributos, fosse higienizado, a Escola Normal Catarinense foi também alvo das ações da Diretoria de Higiene, que com o apoio técnico da Comissão Rockefeller organizou, no mês de 1920, uma série de conferências aos seus professores/as sobre a ancilostomose e as formas de evitar a sua infestação”.

pedagógica”. Pela primeira vez, a prática pedagógica apareceu na lista das matérias a serem ofertadas, mas não há detalhes sobre a carga horária, nem orientações sobre como deveria ser ministrada.

Nesse mesmo ano, foi construída e inaugurada uma nova sede para a Escola Normal<sup>97</sup>, um imponente edifício em estilo neoclássico, também conhecido como “renascentista moderno” (TEIVE, 2008, p. 150). Foram nessas instalações que ocorreu, nos meses de julho e agosto de 1927, a “Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário<sup>98</sup>” catarinense, na qual foram apresentadas 44 teses, formuladas por intelectuais, membros do governo e professores, que debateram sobre assuntos referentes à educação, visando à melhoria do ensino primário no estado.

No Regulamento de 1924, a Escola Normal passou a oferecer três cursos: o Curso Normal, o Curso Feminino de Ciências e Letras<sup>99</sup> e o Curso Profissional Feminino (SANTA CATARINA, 1924), o que possibilitou, segundo Teive (2005), um incremento na formação das mulheres, agora não apenas voltada à formação de professoras.

O controle dos comportamentos continuava a ser uma exigência presente no Regulamento da Escola Normal de 1924, como indica Teive (2008, p. 182):

O regulamento da escola Normal datado de 1924 previa que quando uniformizados, ainda que se encontrassem fora da escola, os/as alunos/as que apresentassem “mal comportamento” estariam sujeitos/as punições por parte do diretor e membros do

---

<sup>97</sup> Este edifício está localizado à rua Saldanha Marinho, no centro de Florianópolis, e hoje abriga o Museu Escola Catarinense.

<sup>98</sup> A 1ª Conferência do Ensino Primário em Santa Catarina é uma das cinco conferências abordadas por Solange Aparecida de Oliveira Hoeller em sua tese de doutoramento, intitulada *As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 - Brasil*. De acordo com Hoeller (2014, p. 13), “As conferências educacionais, no Brasil dos anos de 1920, podem ser interpretadas por seu caráter educacional, pedagógico e político e como integrantes de um repertório de ações no intento de estabelecer propostas (projetos) e encontrar soluções para os problemas ligados ao contexto educacional ou escolar e que isto pudesse colaborar com o progresso do Brasil”.

<sup>99</sup> Sganderla (2015, p. 93) explica que “As alunas do Curso de Ciências e Letras poderiam fazer aulas do curso profissional, que durava dois anos e se destinava ao ensino de costura simples e modas, bordados, rendas, pintura, feitura de flores e chapéus e noções de economia doméstica. As aulas de Português ocorreriam junto ao Curso Normal (SANTA CATARINA, 1924)”.

corpo docente, bem como pelas autoridades superiores do ensino, incorrendo em penas que, dependendo da gravidade da falta, poderiam resultar em advertências, repreensões, detenção na secretária até o término da hora do expediente, suspensão, que poderia variar de três dias a um mês e, nos casos mais graves, a expulsão da escola.

Em 24 de outubro de 1928, foi aprovado o Decreto nº 2.218, que, mais uma vez, propunha reorganizar a instrução pública, além de formular outro Programa de Ensino para a Escola Normal. Tal decreto incorporou “muitas das ideias provenientes da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada em 1927” (SGANDERLA, 2015, p. 96). Fiori (1991, p. 116-117) salienta os aspectos incorporados ao Decreto a partir das recomendações da Conferência, quais sejam: “Revisão dos programas escolares e redução dos conteúdos; oficialização do método analítico para ensino de leitura nos Grupos Escolares; adoção de métodos mais práticos para o ensino das várias disciplinas do currículo”.

No Decreto nº 2.218/1928, a Prática de Ensino não aparece como componente da grade curricular do Curso Normal, que provavelmente voltou a ser uma complementação. Foi apenas após a inclusão da Prática de Ensino na grade curricular da Escola Normal, conforme afirma Vieira (2013, p. 7), que o “o estágio passou a ser de responsabilidade da Escola Normal e os grupos escolares permaneceram como espaço destinado a tal prática”.

Embora tenham ocorrido algumas mudanças na organização educacional, nos currículos e nos regimentos da Escola Normal entre 1919 a 1928, nenhuma reforma obteve o impacto, a projeção, o efeito e a ampliação na rede de ensino pública estadual como aquela realizada por Orestes Guimarães em 1911. As Reformas ocorridas posteriormente não alteraram de forma significativa a estrutura básica da organização da educação no estado. Mudanças com maior abrangência na educação catarinense, referentes principalmente ao preparo dos professores com bases científicas, só serão observadas em 1935, com a Reforma Trindade, como veremos a seguir. Sobre estas mudanças, Daniel (2005, p. 78) afirma que “Tais medidas procuraram, ao mesmo tempo, atender às exigências para a efetivação de um intenso processo de nacionalização do ensino, o que requeria conhecimentos necessários à intervenção do professor na realidade.”

Sobre a proposta do estabelecimento de uma educação mais científica e racional, Daniel (2003, p. 13) evidencia que

[...] Muitas foram as questões educacionais analisadas sob uma perspectiva mais racional e científica e que promoveram este crescente processo de cientificização do campo pedagógico brasileiro. No entanto, foram as questões em torno da definição dos fundamentos científicos necessários para a formação dos professores que mereceram atenção privilegiada, sendo tema central de discussões, tanto no campo governamental como no campo intelectual. Munir o professor com um cabedal de conhecimentos científicos, advindos, especialmente, das ciências sociais, significava capacitá-lo cientificamente para atuar e intervir na realidade, sendo agente principal no processo de constituição de um novo ideal de sociedade, socializando os indivíduos a partir de determinados princípios de organização social. (DANIEL, 2003, p. 13).

Tal conformação foi intensificada a partir do Estado Novo, em 1937, quando as ações nacionalistas procuravam construir, por meio da escola, o ideal de brasilidade e sua identidade, excluindo toda e qualquer diferença étnica nos contingentes de imigração presentes no estado catarinense. Para alcançar este objetivo, o(a) professor(a) primário(a) deveria inculcar os deveres morais e cívicos nos(as) alunos(as).

### 3.2.2.2 Algumas modificações propostas nas reformas de 1935 a 1946

A formação de professores sofreu algumas alterações com a Reforma de 1935, na direção exposta acima: “a necessidade de munir os professores de instrumentos mais científicos e racionais para exercer sua prática” (DAROS, 2005, p. 14).

As duas reformas de ensino realizadas em 1935 e 1939 estavam

[...] em consonância com o processo de centralização autoritária vivido no país, quando Getúlio Vargas, especialmente durante a vigência do Estado Novo (1937-1945), mantém sob controle o espaço público com rigorosa vigilância da vida política e social brasileira. (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 23).

Entre as principais mudanças da Reforma Trindade, de 1935, destacam-se a transformação da Escola Normal de Florianópolis em Instituto de Educação e a exigência de equiparação de todas as Escolas Normais<sup>100</sup> públicas e privadas catarinenses a esse Instituto.

A Reforma recebeu este nome devido ao seu idealizador, o professor Luiz Sanches Bezerra Trindade, à época diretor da Instrução Pública catarinense. A Reforma de 1935, que transformou as Escolas Normais Públicas em Institutos de Educação, ofereceu três níveis do Ensino Normal para a formação de professores: a Escola Normal Primária (curso com duração de três anos, preparava professores para atuarem na zona rural e se equiparava a antiga escola complementar); a Escola Normal Secundária (curso com três anos de duração, preparava professores para o magistério) e a Escola Normal Superior Vocacional (curso com dois anos de duração, preparava professores para várias modalidades de ensino).

A estruturação completa do ensino em Santa Catarina<sup>101</sup> após esta reforma assumiu o seguinte molde:

Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada (rural), Escola Normal Primária ou antigo Curso Complementar, com duração de três anos e com incumbência de formar professores para as Escolas Isoladas de zonas rurais, e Escola Normal Secundária, com duração de três anos, cujos alunos deveriam ser egressos da Escola Normal

---

<sup>100</sup> Em 1934 é implantada a Escola Normal de Lages, na região do planalto catarinense; em 1946, foi criada a Escola Normal Pedro II, em Blumenau, na região do Vale do Itajaí; outra escola desse tipo foi aberta em Mafra, após 1945 (FIORI, 1991).

<sup>101</sup> Schneider e Tridapalli (2008, p. 5) apresentam alguns números sobre as escolas existentes em Santa Catarina em 1935. Segundo as autoras, “As Escolas Normais Primárias, que em 1935 somavam quarenta e uma em todo o estado, formavam professores para atuar somente nas escolas primárias isoladas que em 1935 totalizavam mil novecentos e oitenta e nove estabelecimentos (TRINDADE, 1935, p. 83). A quantidade de estabelecimentos que ofereciam o nível secundário (Escola Normal Secundária) – como registrado por Leziany Daniel – era sensivelmente menor. À Escola Normal Secundária cabia a permissão de lecionar tanto nas escolas normais primárias como também no ensino secundário. No entanto, o que chama atenção é o fato de apenas duas serem gratuitas, o que reduzia grandemente o acesso da população carente.”

Primária. Foi instituída, ainda, a Escola Normal Superior Vocacional, para alunos egressos da Escola Normal Secundária ou da 5ª série do Colégio Pedro II, do Distrito Federal, que funcionou apenas nos anos de 1938 e 1939. (CARDOSO, 2002, p. 149).

No ano de 1935, segundo Daniel e Daros (1999, p. 19), havia seis Escolas Normais no estado de Santa Catarina,

[...] duas escolas normais Secundárias oficiais, transformadas em Instituto de Educação, uma em Florianópolis e outra em Lages, além de 4 particulares equiparadas às oficiais, uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus, outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União, a terceira anexa ao Colégio Aurora, em Caçador, e a quarta anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas.

A Reforma Trindade estava afinada com a consolidação da Pedagogia científica, embasada nas disciplinas de Psicologia, Biologia e Sociologia, ou seja, as denominadas Ciências Fontes da Educação, tanto que a Escola Normal Superior Vocacional, com duração de apenas dois anos, estava pautada nestas disciplinas.

Segundo Daros (2005, p. 14) esta Reforma restringiu

[...] a matrícula nas Escolas Normais Secundárias aos alunos que se diplomavam na Escola Normal Primária, e, aos que desejassem ingressar na Escola Normal Superior Vocacional, exigia-se a conclusão do curso da Escola Normal Secundária. Esta era uma importante modificação uma vez, que desde 1911, com a criação das Escolas Complementares, os alunos que possuísem o curso complementar poderiam ser matriculados no terceiro ano da escola normal. Agora passava-se a exigir maiores requisitos acadêmicos na formação dos professores.

A Prática Pedagógica apareceu novamente na lista de disciplinas, em 1935, com a aprovação do Decreto-Lei nº 713, de 8 de janeiro, no

governo de Nereu Ramos<sup>102</sup>. Nesse decreto constam as orientações de todas as disciplinas do curso da Escola Normal Superior Vocacional, e a “Prática Pedagógica” aparece como uma disciplina com um horário especial, sem definição exata da carga horária. O mesmo decreto refere-se ao grupo escolar anexo ao Instituto de Educação de Florianópolis, tratando-o como Escola Modelo de Aplicação (SANTA CATARINA, 1935)<sup>103</sup>. Segundo Vieira (2013, p. 105), “Tudo indica que a denominação Escola Modelo de Aplicação ficou restrita ao texto da lei, permanecendo na prática a denominação Grupo Escolar Modelo.”

Observa-se que maior exigência para a formação de professores viria a se consolidar nos anos seguintes, como indica Daros (2005, p. 15):

Em 1938, considerando-se que as escolas normais primárias eram na prática cursos complementares aos grupos escolares e que não preenchiam a finalidade de formadoras de professores, denominaram-se novamente (SANTA CATARINA, 1938) as escolas normais primárias de escolas complementares.

A partir do Estado Novo (1937-1945), também chamado de “Ditadura de Vargas”, a educação brasileira vivenciou um regime político centralizador e autoritário, que deixou suas marcas na educação ao impor uma política de nacionalização ao ensino. Em Santa Catarina, a imposição do processo de nacionalização foi verificada principalmente na educação escolar primária para os grupos de imigração, já que imigrantes eram compreendidos como uma ameaça à unidade nacional e à ideologia getulista, devido às diferenças de língua, costumes e religião. Sganderla (2015, p. 102) salienta que “A escola catarinense foi alvo central desta política, com uma série de proibições e medidas de contenção, entre elas, por exemplo, o fechamento de escolas a qualquer etnia que representasse ameaça à construção da nacionalidade.”

Sobre o papel dos(das) professores(as) nesse processo, Sganderla (2015, p. 103) também registra que,

---

<sup>102</sup> SANTA CATARINA, Decreto-lei nº 713, de 8 de janeiro de 1935. Cria os Institutos de Educação. **Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina**, Poder Executivo, Florianópolis, SC, ano 2, n. 246, 8 de jan. 1935.

<sup>103</sup> Segundo Vieira (2014, p. 105-106), “Com a criação da EPA (Escola de Aplicação), no início da década de 1960, o Grupo Escolar Modelo Dias Velho assumiu as mesmas características dos grupos escolares comuns e passou a se denominar Grupo Escolar Barreiros Filho (SANTA CATARINA, 1962).”

[...] Em Santa Catarina, a questão da nacionalização foi assumida pelo governo estadual e os professores foram os aliados na implementação dessas políticas, sendo sua formação e capacitação essenciais para que eles auxiliassem, como um braço do Estado, na conformação das questões trazidas com a imigração (outra língua, costumes, hábitos, religião).

Em 1939, durante a vigência do Estado Novo, ocorreu uma reorganização dos Institutos de Educação (Decreto-Lei nº 306, de 2 de março de 1939), que determinou a seguinte organização do ensino: Curso Pré-Primário (com duração de três anos), Curso Primário (com duração de quatro anos), Curso Fundamental (de nível secundário e preparatório para o Curso Normal, com duração de cinco anos) e Curso Normal, com duração de dois anos, que veio a substituir a Escola Normal Vocacional. Segundo Daros (2005, p. 15), “Configura-se, a partir daí, a desvinculação da formação profissional do curso propedêutico exigindo-se o secundário fundamental como condição para o ingresso no curso normal.”

Também em 1939 a Prática Pedagógica passou a ser nomeada como Prática de Ensino e voltou a aparecer nos Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino do Departamento de Educação<sup>104</sup>. Nessa época, a Prática de Ensino deveria acontecer especificamente no Grupo Escolar Modelo Dias Velho<sup>105</sup>. O Decreto nº 306/1939 informa a incorporação deste grupo escolar ao Instituto de Educação de Florianópolis, como curso primário.

Ao se referir às duas Reformas realizadas naquela ocasião, uma em 1935 e a outra em 1939, Silva, Daniel e Daros (2005, p. 23) registram que, em ambas, houve a “reestruturação dos currículos com a introdução de disciplinas como a Sociologia, a Psicologia e a Biologia, que encontraram espaço central na carga-horária desses cursos”. As autoras destacam que essas disciplinas foram organizadas com base nas proposições da Escola Nova, e sua introdução representava “uma mudança na forma de conhecer e de intervir na realidade, instrumentalizando os professores na sua prática, a partir de método e

---

<sup>104</sup> C.f: Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Poder Executivo, Florianópolis, ano 6, n. 1477, 26 abr. 1939.

<sup>105</sup> O referido grupo escolar estava localizado na rua Nereu Ramos, anexo à Igreja Luterana. Pesquisas sobre o Grupo Escolar Modelo Dias Velho são praticamente inexistentes na historiografia catarinense.

conhecimento considerados científicos” (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 29).

Em 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, pela primeira vez na história da educação brasileira foram propostas orientações, de alcance nacional, para gerir o funcionamento das Escolas Normais, tendo Santa Catarina sido um dos primeiros estados a se adequar à lei nacional. De acordo com Daros (2005, p. 15), “A Lei Orgânica do Ensino Normal, juntamente com as demais Leis Orgânicas, fez parte de um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional.”

As Leis Orgânicas do Ensino Normal<sup>106</sup> organizaram o curso Normal Regional, de nível ginásial e duração prevista para 4 anos, bem como o curso de formação de Professores Primários (Escola Normal), com duração de 3 anos, realizado após o término do Curso Ginásial ou de Regente do Ensino Primário. Segundo Schneider e Tridapalli (2008, p. 8),

O primeiro ciclo era chamado, conforme o Artigo 4º do Decreto Lei nº 8.530 de 1946, de Curso Normal Regional, e o segundo ciclo de Escola Normal. Esta nomenclatura foi ratificada pelo Decreto Lei nº 257 de 1946 em Santa Catarina.

Observa-se uma certa dualidade de propósitos entre os dois cursos, pois o Curso Normal Regional preparava professores para atuar na escola rural, enquanto o curso da Escola Normal preparava professores para atuar em todo o estado.

As disciplinas a serem oferecidas, tanto na Lei Federal como na Lei Estadual, eram as seguintes:

Ambas as Leis Orgânicas do Ensino Normal previam as seguintes disciplinas para o Curso Normal Regional: Português, Matemática, Geografia geral e ciências naturais, Desenho e Caligrafia, Canto orfeônico, Educação física, Trabalhos manuais e economia doméstica, Geografia do Brasil, atividades econômicas da região, História geral, Noções de anatomia e fisiologia humanas, recreação e jogos, História do Brasil, Noções de higiene,

---

<sup>106</sup> Decreto-Lei Federal nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, assim como o Decreto-Lei Estadual nº 257, de 21 de outubro de 1946.

Psicologia e pedagogia, Didática e prática de ensino.

Para a Escola Normal, este Decreto-lei previa as seguintes disciplinas: Português, Matemática, Física e química, Anatomia e fisiologia humanas e Metodologia geral, Música e canto, Desenho e artes aplicadas, Educação física, recreação e jogos, Língua e literatura vernáculas, Matemática aplicada, Sociologia geral, Biologia educacional, Psicologia educacional, Higiene e educação sanitária e Metodologia do ensino primário, História e filosofia da educação, Higiene e puericultura, Prática do ensino. (SCHNEIDER; TRIDAPALLI, 2008, p. 7).

Para a realização do Curso Normal, com duração de três anos, o local deveria ser as Escolas Normais ou os Institutos de Educação. Com relação à formação, a primeira série era destinada à formação geral; e a segunda e terceira séries, à formação pedagógica, que, de acordo com Daros (2005, p. 15), seria contemplada nas disciplinas de “psicologia aplicada à educação, metodologia do ensino primário, sociologia aplicada à educação e prática de ensino primário”.

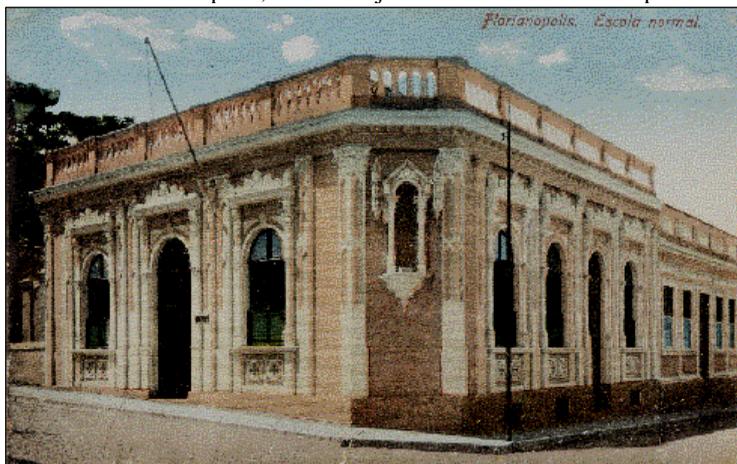
Ao longo do período pesquisado, observa-se ressignificações, resistências e diferenciações com relação à formação de professores no estado de Santa Catarina. As modificações que ocorreram na Escola Normal em Florianópolis, conforme as diferentes Reformas Educacionais, implicaram alterações quanto à sua instalação e estrutura física e arquitetônica, bem como à organização do ensino, suas denominações e conteúdos ministrados.

Sobre a estrutura física e arquitetônica, a Escola Normal em Florianópolis (antiga Desterro) funcionou primeiro junto ao Liceu de Artes e Ofícios, antigo Palácio do Governo, hoje Museu Cruz e Souza. Em 1892, funcionou no mesmo prédio do Ginásio Catarinense e, em 1926, passou a ocupar um prédio neoclássico na rua Saldanha Marinho<sup>107</sup>. Em 1964, foram construídas novas instalações na Rua Mauro Ramos, no local em que hoje está o Instituto Estadual de Educação.

---

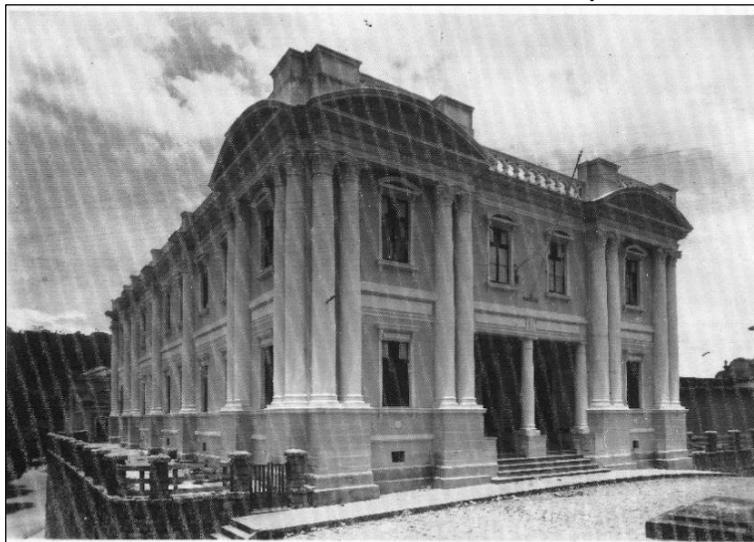
<sup>107</sup> Onde permaneceu até o início da década de 60 do século XX. Esse mesmo prédio passou a abrigar a Faculdade de Educação (Faed) a partir de 1963, ligada inicialmente ao Instituto Estadual de Educação e depois à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e, atualmente, como já mencionado, aloja o Museu da Escola Catarinense.

**Figura 1** – Prédio do Liceu de Artes e Ofícios onde funcionou a Escola Normal em Florianópolis, na rua Trajano em Desterro/Florianópolis



Fonte: Arquivo do IHGSC/Florianópolis. Sem data.

**Figura 2** – Prédio estilo neoclássico da Escola Normal Catarinense, inaugurado em 1924, na rua Saldanha Marinho, em Florianópolis



Fonte: arquivo do Museu Escola Catarinense/Florianópolis. Sem data.

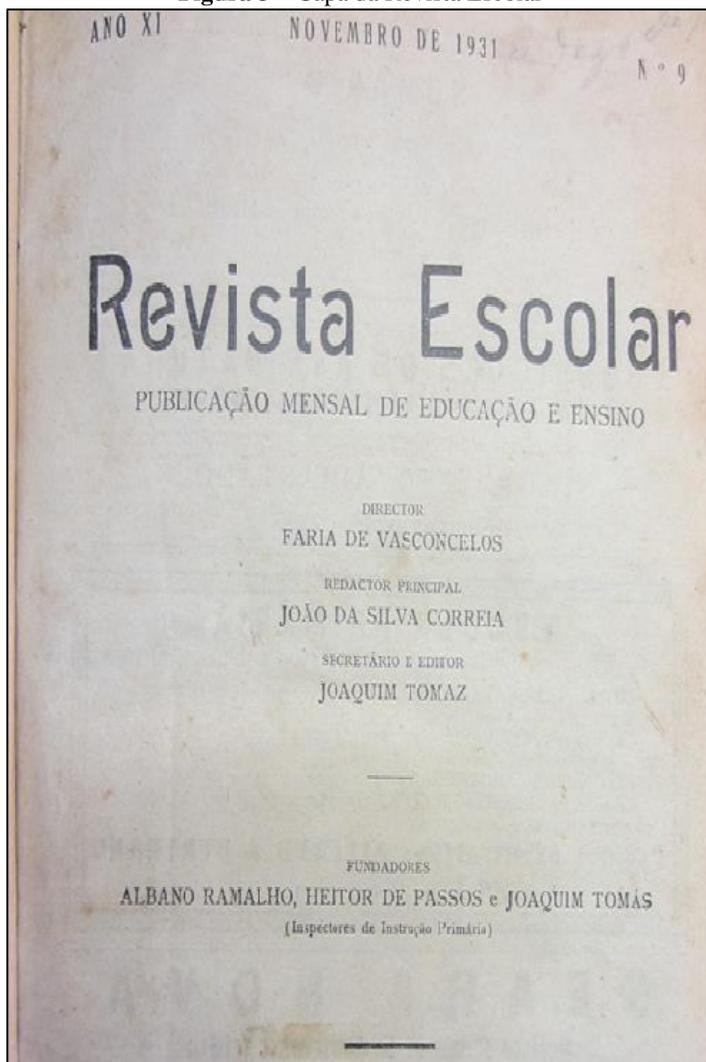
Com relação às suas denominações, também se observam alterações. Na Reforma de 1892, chamou-se Escola Normal Catarinense; em 1935, após a Reforma Trindade, passou a chamar-se Instituto de Educação de Florianópolis; em janeiro de 1947, Instituto de Educação Dias Velho, acompanhando as mudanças de outras regiões brasileiras. Segundo João Roberto Moreira (1954, p. 30), os Institutos de Educação eram “instituições de ensino pedagógico, mantidas pelo Governo do Estado, diretamente subordinadas ao Diretor do Departamento de Educação”. É importante salientar que as mudanças quanto às denominações continuaram: o Instituto de Educação Dias Velho, assim nomeado em 1947, dois anos depois mudou de nome e, em 1949, passou a ser chamado de Instituto de Educação. Em 1963, ocorreu mais uma modificação no nome da instituição, que passou a se chamar Instituto Estadual de Educação Dias Velho. Depois da inauguração do novo prédio, realizada em 1964, as instalações passaram a abrigar o Instituto Estadual de Educação Dias Velho, que, em 1969, foi nomeado de Instituto Estadual de Educação, nome que permanece até os dias atuais.

No início deste capítulo sinalizamos, principalmente ao pensar sobre a formação dos professores primários, que as semelhanças eram várias entre as duas realidades, Portugal e Brasil/Santa Catarina, semelhanças referentes à preocupação com o analfabetismo, à garantia de expansão de escolas primárias e de formação de professores, à necessidade de política de democratização da educação, entre outras. Ao finalizá-lo, podemos verificar a atuação dos governos, ora para inovarem a educação com base em preceitos científicos modernos, ora para perpetuarem ações que possibilitassem o controle dos professores, das crianças e das famílias no sentido de propagar um ideal de nação e de formação de sujeito para essa sociedade. Para isso, houve um investimento dos governos em termos de instrução cívica e moral, capaz de formar homens e mulheres obedientes e responsáveis, respeitando as ideologias vigentes.

As aproximações foram mais evidentes que as diferenças, pois ambas as realidades enfrentavam dificuldades com a organização de seus sistemas de educação, com a qualificação e formação de seus professores, quanto aos métodos e disciplinas, com a garantia de uma estrutura física condizente com as necessidades, que subsidiasse o desenvolvimento de uma educação comprometida com a instrução mínima (muitas vezes, baseadas no ler, escrever e contar) para as crianças portuguesas e brasileiras/catarinenses.

#### 4 OS DISCURSOS SOBRE AS CRIANÇAS E INFÂNCIA VEICULADOS NAS REVISTAS PEDAGÓGICAS

Figura 3 – Capa da Revista Escolar



Fonte: Revista Escolar, novembro de 1931, ano IX, nº 9.

**Figura 4** – Capa da revista Estudos Educacionais



Fonte: Revista Estudos Educacionais, agosto de 1941, ano 1, nº 1.

Figura 5 – Capa da Revista de Educação



Fonte: Revista de Educação, janeiro e fevereiro de 1937, ano II, nº 7.

Dos muitos sentidos da palavra discurso, pode-se concluir que discurso é um conjunto de enunciados que constituem significados numa relação de interlocução, o que supõe a existência de um auditório a ser mobilizado. O texto que transporta um discurso representa a consolidação do pensamento de quem o redigiu, constituindo um elo entre as ideias do autor e as teorias de outros autores, cada qual em seus respectivos contextos. Mas o texto representa também um outro elo, uma dimensão nem sempre discutida teoricamente pelos pesquisadores, embora por eles percebida. Dentre das razões que levam alguém a escrever um texto, pelo menos uma é certa: quem escreve e torna público os seus pensamentos deseja que determinados leitores sejam sensibilizados pelos conteúdos expressos nos discursos. O texto, portanto, tem a função de estabelecer a comunicação do autor com seus eventuais leitores, e é precisamente isso que o torna peça de discurso. É essa peculiaridade que impõe ao autor de um texto a necessidade de remanejar ideias de um contexto para outro, reencadeando discursos alheios, recolocando-os de tal maneira que possam efetivamente atingir leitores e, com isso, aumentar a possibilidade de o público assumir atitudes positivas ante as proposições do texto (CUNHA, 2005, p. 195).

A discussão apresentada neste capítulo é fruto da análise de três publicações sobre a educação voltadas para a formação inicial e continuada de professores, uma que circulou em Portugal na década de 20 e 30 do século XX, e as outras duas que foram publicadas em Florianópolis, capital de Santa Catarina, ambas de abrangência estadual, uma na década de 30 e a outra na década de 40 do mesmo século.

Nos periódicos analisados, encontramos discursos cujas ideias veiculadas orientavam para uma prática pedagógica a ser desenvolvida com as crianças. Marangon (2010, p.12 e 13) afirma que

Muitos estudiosos garantem que o estudo das revistas especializadas em educação

possibilita compreender, através das informações e textos que circulam nesses periódicos, o funcionamento do campo educacional, bem como as preocupações pedagógicas que constituíram um determinado período histórico.

O cruzamento entre os debates pedagógicos portugueses e brasileiros foram selecionados à luz do recurso da categoria de análise e se referem aos discursos **médico e higienista, jurídico e moral, pedagógico e psicológico** sobre as crianças e a infância, que, de certa maneira, pareciam orientar para um fazer pedagógico, tendo a busca se dado por meio de uma leitura crítica dos vestígios encontrados nos textos destas publicações.

Com as categorias previamente organizadas, passamos à leitura do conteúdo das revistas, e os seus discursos nos sinalizaram as subcategorias. As subcategorias foram formuladas com base nos assuntos que mais se repetem, sendo sintetizadas por meio de palavras que as representam.

Para auxiliar na análise elaboramos quadros referentes aos diferentes discursos, com as respectivas categorias e suas subcategorias, que contemplam a discussão, as quais serão apresentados neste capítulo.

A categoria **médico e higienista** conta com três subcategorias, a saber, *corpo, espaço e organização e métodos escolares*. Na subcategoria *corpo*, selecionamos os discursos que apresentaram discussões acerca da Educação Física como prática de exercícios ou jogos desportivos (que envolvem o cuidado com o corpo e a saúde física e mental); da prevenção de doenças (com debate sobre as moléstias de origem sexual, a necessidade de exames pré-nupciais, além das doenças que afetam crianças, incluindo as recém-nascidas, sua gestação, o momento do parto, o cuidado com o corpo quanto à postura, para evitar problemas de coluna, complicações na audição e sua relação com o desempenho escolar); da higiene do corpo e bucal (além das discussões com a puericultura, profilaxia, eugenia); da valorização da vida e do preparo para o trabalho de forma saudável. Na subcategoria *espaço*, selecionamos os discursos que discutiram as condições físicas e materiais dos prédios ou edifícios escolares, a higiene do espaço e a relação com a ventilação, iluminação, salubridade, além do estado das instalações sanitárias, a localização e a mobília escolar. Na subcategoria *organização e métodos escolares*, elegemos os discursos sobre os métodos a serem aplicados na disciplina de Educação Física (que envolviam o seu valor moral e intelectual), os

desafios da disciplina na profissão do professor e as discussões sobre os trabalhos manuais.

**Quadro 2** – Modelo - Categoria - Discurso médico e higienista

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Médico e Higienista	Corpo
	Espaço
	Organização e Métodos Escolares

Fonte: elaborado pela autora

A categoria **jurídico e moral** conta com três subcategorias, a saber, *controle social, direitos e deveres e instituição escolar*. Na subcategoria *controle social*, selecionamos os discursos que apresentam discussões sobre a disciplina, sobre a importância dos símbolos nacionais, a função social da educação e os castigos corporais. Na subcategoria *direitos e deveres*, elegemos os discursos sobre a escola e seus problemas sociais, o significado de educar e instruir e a orientação profissional. Na subcategoria *instituição escolar*, trazemos os discursos sobre a vida escolar das crianças e orientações a elas dirigidas.

**Quadro 3** – Modelo - Categoria - Discurso Jurídico e Moral

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Jurídico e Moral	Controle Social
	Direitos e Deveres
	Instituição Escolar

Fonte: elaborado pela autora.

A categoria **pedagógica e psicológica** apresenta três subcategorias, qual sejam, *prática e método, criança e escola e instrução*. Na subcategoria *prática e método*, selecionamos os discursos que apresentam discussões sobre o método, a leitura e a escrita das crianças,

inclusive os debates acerca da Pedagogia Prática, a Escola Ativa<sup>108</sup>, a Educação Nova, as Escolas Progressistas, além do pensamento de pedagogos de renome, como Ovídio Decroly, Maria Montessori, Fröbel, Pestalozzi, João de Deus, e ainda estudos sobre Pedagogia, Psicologia, Didática, nacionalização da escola, educação urbana e rural, situações sociais e relatos sobre as semanas educacionais. Na subcategoria *criança e escola*, selecionamos os discursos que apresentavam debates sobre a compreensão do papel da escola e sua organização e obrigatoriedade, sobre o analfabetismo e a escola como instituição social. Na subcategoria *instrução escolar*, selecionamos discursos que abordavam os livros primários de leitura, sobre como a escola deve ser atraente, sobre a iniciação da leitura e da escrita e a aprendizagem, sobre os atos de ler, escrever e contar, a educação dos educadores, a utilização de cartilhas e o combate ao analfabetismo. Percebemos que o discurso mais presente nos periódicos pesquisados versou sobre o debate pedagógico e psicológico.

**Quadro 4** – Modelo - Categoria – Discurso pedagógico e psicológico

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Pedagógica e Psicológica	Prática e Método
	Criança e Escola
	Instrução

Fonte: elaborado pela autora.

Pensamos também ser necessário demonstrar, em um quadro, o número de revistas pesquisadas e o número de discursos selecionados.

---

<sup>108</sup> Monarcha (2009, p. 36), ao citar Ferrière (1921, p. 273), explica que “Por ‘Escola Ativa’, entende-se uma escola em que o trabalho intelectual é um trabalho pessoal que se baseia não em uma ciência adquirida de fora para dentro, dogmaticamente, senão em saber conquistado pelo espírito, organicamente, de dentro para fora”.

**Quadro 5** – Número de revistas pesquisadas e números de discursos selecionados

Categoria	Subcategoria	Número de discursos		
		Revista Escolar	Estudos Educacionais	Revista de Educação
		65 revistas	6 revistas	6 revistas
Médico e Higienista	Corpo	5	7	1
	Espaço	5	–	1
	Organização e Métodos Escolares	3	2	5
Jurídico e Moral	Controle Social	6	–	2
	Direitos e Deveres	4	–	1
	Instituição Escolar	3	1	–
Pedagógico e psicológico	Prática e Método	23	10	1
	Criança e Escola	5	2	5
	Instrução	13	3	8

Fonte: elaborado pela autora.

Como forma de localizar as revistas pesquisadas, apresentaremos, nos itens deste capítulo, primeiramente algumas informações históricas sobre o surgimento e funcionamento de tais publicações; na sequência do texto, traremos a análise dos discursos **médico e higienista, jurídico e**

**moral, pedagógico e psicológico** presentes nas três revistas, discorrendo primeiro sobre a revista portuguesa e, na sequência, sobre as duas revistas brasileiras/catarinenses.

#### 4.1 REVISTA ESCOLAR: O HISTÓRICO DA REVISTA PORTUGUESA

A Revista Escolar, publicação portuguesa voltada para a Educação, teve quinze anos de existência, com edições mensais<sup>109</sup>, entre os anos de 1920 a 1935, com o intuito de divulgar, segundo Nóvoa (1993, p. 796), “as ideias e as práticas educativas, legitimadas por um corpo de conhecimentos das áreas da psicologia e pedagogia”.

A direção da Revista Escolar esteve sob responsabilidade dos inspetores escolares Heitor Passos, Albano Ramalho e Joaquim Tomás entre os anos de 1921 e 1925. Foram eles que fundaram e dirigiram o periódico, que abordou temáticas relacionadas às questões de professores do ensino primário e à política educativa.

Entre os anos de 1925 e 1935, Faria de Vasconcelos, professor normalista e universitário, esteve à frente da direção da revista, mas foi entre os anos de 1925 e 1928 que ele acrescentou ao periódico as discussões sobre outras modalidades de educação escolar e aprofundou o teor científico e pedagógico apresentado na revista, dando início a uma nova fase. A revista contou ainda com o precioso trabalho de Joaquim Tomás<sup>110</sup>, que foi o secretário e editor durante esse período. Faria de Vasconcelos, na abertura da edição número 8, de outubro de 1925<sup>111</sup>, menciona o objetivo da Revista Escolar, qual seja,

[...] fornecer, pois, um ambiente de cultura pedagógica geral e comum ao professorado das diferentes modalidades de educação nacional é um dos nossos objetivos. Norteados pelo espírito da pedagogia científica contemporânea, procuramos contribuir com o melhor do nosso esforço

---

<sup>109</sup> Eram publicadas dez edições por ano, pois nos meses de agosto e setembro não havia publicações.

<sup>110</sup> Joaquim Tomás, então apenas secretário da revista, acumulou a cargo de editor e secretário, a partir de outubro de 1926, até a revista deixar de ser publicada em 1935.

<sup>111</sup> Fonte: Revista Escolar, anos V-VII -1925 - 1927 – Incompleto. Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, p. 305 e 306.

para esclarecimento e para a solução dos problemas máximos da vida nacional, os problemas da nossa educação. É de toda a necessidade empreender a sério uma reforma profunda da nossa organização e técnica escolares, da nossa mentalidade e dos nossos métodos de trabalho e acção. Por isso, acolheremos com a mais viva simpatia todos os trabalhos e iniciativas que visem, com elevação no fundo e na forma, este objectivo essencial.<sup>112</sup>

De janeiro de 1929 até dezembro de 1931, o professor João da Silva Correia, também professor do Instituto de Orientação Profissional, da Escola Normal e da Universidade de Lisboa, conduziu a revista como redator principal, ainda que Faria de Vasconcelos continuasse a ser o diretor. Todavia, tudo parece indicar um afastamento de Faria de Vasconcelos a partir do início de 1929, dado que a sua participação tenha assumido menor importância, ao mesmo tempo em que se nota a presença mais constante do redator João da Silva Correia e do editor Joaquim Tomás.

Na verdade, entre 1929 e 1935 a revista mudou de enfoque, começando a apresentar dois aspectos, um voltado para a divulgação das ideias da Escola Nova e outro para as questões da transcrição da legislação escolar, momento que coincide com a implantação da ditadura. Na revista, encontramos colaboradores variados, como universitários, normalistas, professores, inspetores, diretores de escolas e textos de autores estrangeiros.

A Revista Escolar, como citado anteriormente, já foi objeto de outras investigações, presentes em trabalhos de Boto (2012), Pintassilgo (2007, 2008), Luís Miguel Carvalho e Jaime Cordeiro (2002). Aqui faremos uma abordagem mais coincidente com o objetivo do nosso trabalho.

---

<sup>112</sup> Sobre a grafia, optou-se por manter a redação original nos excertos utilizados, preservando os aspectos e as regras ortográficas em vigor à época.

#### 4.1.1 Um novo diretor e um novo enfoque para a Revista Escolar

Dado como certo que, a partir da edição número 8, do ano 5º, em outubro de 1925, o professor e pedagogo Faria de Vasconcelos<sup>113</sup> assumiu a direção da Revista Escolar, devemos dar conta de que ele já era um colaborador da revista, publicando em edições anteriores<sup>114</sup>.

Faria de Vasconcelos, que na época já era diretor do Instituto de Orientação Profissional, professor da Escola Normal Superior de Lisboa e Assistente da Faculdade de Letras de Lisboa, assume também a direção do periódico, para o renovar e alargar o seu público. Segundo Faria de Vasconcelos (1925, p. 305),

[...] a Revista Escolar tem-se consagrado quási que única e exclusivamente aos problemas do ensino primário, e tem-no feito com dedicação e competência. É necessário, porém, alargar o âmbito de sua acção às outras modalidades do ensino estabelecendo entre elas as necessárias correlações vitais. Os professores ignoram-se de grau para grau, caminham separadamente, e as escolas constituem organismos fechados e insusceptíveis de cooperar numa superior orientação social do ensino.

Desta forma, introduz outras discussões na publicação, ao afirmar, como registra Nóvoa (1993, p. 795), citando o próprio Faria de Vasconcelos, que a Revista Escolar,

[...] sem deixar de ser essencialmente aquilo que sempre foi – uma revista do inspetorado e do professorado primário –, o mais numeroso aliás de todos os graus de ensino, tangerá toda a educação portuguesa – a secundária como a superior, a especulativa como a técnica, a oficial como a particular [...] – para o que tem assegurada a colaboração dos melhores educadores portugueses.

Da análise da Revista Escolar, observa-se maior empenho por parte de Faria de Vasconcelos de 1925 até 1928, período ao qual ele chama de “nova fase da revista”. Esta “nova fase” é marcada pela sua maior intervenção como autor e também pela participação de professores que atuavam em vários graus e modalidades de ensino. É a conjugação da sua

---

<sup>113</sup> António de Sena Faria de Vasconcelos Azevedo (1880-1939), um grande pedagogo português, participou ativamente do Movimento da Escola Nova. Monteiro (2005, p. 113-114) apresenta uma bibliografia sobre a vida deste professor e diz que “Faria de Vasconcelos estudou na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, onde obteve o grau de Bacharel em 1901. Em 1902, matricula-se na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Bruxelas (Bélgica), doutorando-se em Ciências Sociais em 1904. Lecionou Psicologia e Pedagogia nesta Universidade e fundou a *École Nouvelle de Bierges-les-Wavre*, em Château des Vallées, em outubro de 1912, escola que foi objecto de um estudo de Gabriel Compayré. Nesse mesmo ano, foi convidado para a *Société Belge de Pedotechnie*. Entretanto, visita Portugal, onde profere conferências. Em 1914, em consequência do início da Primeira Guerra Mundial, mudou-se para Genebra (Suíça), onde chegou a abrir uma escola numa casa de Ferrière e foi secretário do BIEN. Leccionou no *Institut Jean-Jacques Rousseau* e aí pronunciou três conferências, em fevereiro e março de 1915, que estão na origem da referida obra *une École Nouvelle en Belgique*, publicada em 1915 e traduzida em várias línguas (mas não em português). [...] a obra tinha um prefácio de Ferrière onde eram formulados os ‘Trinta pontos’ para a qualificação de uma escola nova. A Escola de *Bierges-les-Wavre* satisfazia 28,5 daqueles pontos. No mesmo ano de 1915, parte para La Habana, aonde chega em outubro, para fundar uma escola nova, a convite do Ministério da Saúde e Beneficência de Cuba e por indicação de Ferrière e Claparède, chegando a ser nomeado Inspector do Ministério. Em 1917, parte para Bolívia, integrado numa missão Belga (a esposa de Faria de Vasconcelos, que fora sua estudante, era de origem boliviana). Aí organizou os cursos de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Superior de La Paz. Passou três anos na cidade de Sucre, onde foi Director da Escola Normal, ligada à Universidade Chuquisaca, e da sua Revista Pedagógica. Em outubro de 1920 parte para Portugal, onde ficará definitivamente. Participou na acção da Universidade Popular Portuguesa (criada em 1919), fez parte do Corpo Directivo da revista Seara Nova, leccionou o curso de Pedagogia na Escola Normal Superior da Universidade de Lisboa (criada em 1911, mas só começou a funcionar em 1915). Foi na Seara Nova que publicou uma série de artigos (incompleta) sobre as ‘Bases para solução dos problemas da educação nacional’, em 1921 e 1922. [...] Elaborou também uma Proposta de lei sobre a reorganização do ensino, que foi apresentada ao Ministro da Instrução Pública João Camoesas (que colaborava também na Seara Nova e na Universidade Popular). Entre as propostas apresentadas, estava a mudança de nome do Ministério para Ministério da Educação (que se concretizou). Foi também na sequência das suas propostas que foi criado, em 1925, o Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho, cuja direcção lhe foi entregue e à frente do qual ficaria até à sua morte. Entretanto (1922), fora admitido, através de concurso público, na Faculdade de Letras de Lisboa, onde permaneceu até ao fim da vida [...]”.

consistência científica e da abertura do seu espírito que vem a vontade de tornar a Revista Escolar num periódico que servisse à modernização da pedagogia em Portugal. E não há dúvida que ele acentua, na Revista Escolar, a discussão científica, através de textos com ideias e experiências de autores de renome que circulavam no panorama pedagógico nacional e internacional, disponibilizando e apresentando a todos os professores portugueses muito do conhecimento educacional que dificilmente poderiam obter de outra forma.

Nóvoa (1993, p. 795-796) apresenta o plano traçado pelo referido diretor da Revista Escolar (publicado na Revista Escolar nº 8-9-10, out./nov./dez. 1928) que bem traduz a ambição de Faria de Vasconcelos para com o periódico:

[...] um artigo doutrinal de carácter pedagógico ou metodológico respeitante a qualquer dos graus, formas ou serviços da educação nacional. - Uma entrevista pedagógica acerca de qualquer grau de ensino ou actividade educativa com a individualidade que representa a sua orientação mais moderna, desempenho mais perfeito ou função mais representativa. - Uma secção de notas científicas que, mostrando o avanço de cada ramo, dos conhecimentos humanos, tire dúvidas aos professores sobre quaisquer pontos deles. - Uma secção de notas de didácticas que, mostrando o avanço de cada uma delas, tire dúvidas aos professores sobre pontos de ensino de quaisquer matérias. - Uma secção de crítica de ideias e factos pedagógicos e metodológicos produzidos em Portugal e nos países estrangeiros. - Uma secção de crítica bibliográfica da produção pedagógica e metodológica nacional e estrangeira. - Uma secção de reclamações do professorado que seja o porta-voz de todas as pretensões justas das estações superiores de administração de

---

<sup>114</sup> Exemplos desta participação podem ser encontrados na edição de abril de 1925, ano 5, número 4, intitulada *Os deveres sociais para com a Infância*; na edição de maio de 1925, ano 5, número 5, com o texto *Exposições escolares e seu objectivo*; na edição de junho de 1925, ano 5, número 6, com o texto nomeado *Educação Sexual*.

ensino. - Uma secção de legislação e movimento do pessoal escolar.

Como se vê, há uma vontade de disseminar ideias sobre a nova pedagogia e informações sobre a situação da educação em Portugal e no estrangeiro. Como quase sempre acontece, uma coisa é a vontade e outra são as condições para a concretizar. De qualquer maneira, encontramos na Revista Escolar textos completos (alguns publicados em edições consecutivas, com sinalização a respeito da sua continuação), com título e autor identificados, transcrição de conferências realizadas para professores em Portugal, transcrições de textos estrangeiros, notícias do movimento educativo mundial (com um espaço dedicado a notícias divulgadas em revistas estrangeiras), sinopse de livros e seus resumos, notas, notícias e comentários sobre acontecimentos e eventos relativos à educação (como congressos, concursos, exposições pedagógicas, publicação de revistas, festas escolares, palestras, publicações do Bureau Internacional de Education - BIE) e a secção oficial do Ministério da Instrução Pública.

Dos textos completos publicados na Revista Escolar utilizados na análise, selecionamos aqueles circunscritos ao recorte temporal entre os anos de 1925-1935 (um total de 65 revistas, conforme pode ser constatado no Quadro 6), período em que Faria de Vasconcelos esteve na direção do periódico. Nesse recorte, encontramos as ideias, tanto dos diretores como de seus colaboradores, sobre as evoluções pedagógicas, os experimentos e vivências pedagógicas, os métodos modernos, a higiene, a Escola Ativa, as finalidades da educação, a pedagogia experimental, a coeducação e a Escola Nova. Entre estes e outros assuntos, localizamos evidências dos discursos **médico e higienista, jurídico e moral e pedagógico e psicológico** a respeito das crianças e da infância, discursos que eram prescritos e, embora não demonstrassem uma diretividade, possivelmente auxiliavam na orientação e na construção de uma prática pedagógica entre os professores, leitores-receptores das informações veiculadas.

**Quadro 6** – Localização do acervo da Revista Escolar com o número de revistas, edições e fonte, entre 1925 a 1935 (continua)

Local	Número de revistas encontradas, edições e fonte
Biblioteca Geral da Universidade Coimbra	<p>Foram encontradas 21 publicações da Revista Escolar, reunidas na fonte: <b>Revista Escolar anos V-VII -1925 - 1927</b> – Incompleto. Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra.</p> <p>Edições:</p> <p>Janeiro de 1925, ano 5, nº 1;  Fevereiro de 1925, ano 5, nº 2;  Março de 1925, ano 5, nº 3;  Abril de 1925, ano 5, nº 4;  Maio de 1925, ano 5, nº 5;  Junho de 1925, ano 5, nº 6;  Julho de 1925, ano 5, nº 7;  Outubro de 1925, ano 5, nº 8;  Novembro de 1925, ano 5, nº 9;  Dezembro de 1925, ano 5, nº 10.</p> <p>Maio de 1926, ano 6, nº 5;  Junho de 1926, ano 6, nº 6;  Julho de 1926, ano 6, nº 7;  Outubro de 1926, ano 6, nº 8;  Novembro de 1926, ano 6, nº 9;  Dezembro de 1926, ano 6, nº 10.</p> <p>Janeiro de 1927, ano 7, nº 1;  Fevereiro de 1927, ano 7, nº 2;  Março de 1927, ano 7, nº 3;  Abril de 1927, ano 7, nº 4;  Novembro de 1927, ano 7, nº 9.</p>

**Quadro 6** – Localização do acervo da Revista Escolar com o número de revistas, edições e fonte, entre 1925 a 1935 (continuação)

Local	Número de revistas encontradas, edições e fonte
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra	<p>Foram encontradas nove publicações da Revista Escolar.</p> <p>Edições:</p> <p>Abril de 1932, ano XII, nº 4;            Novembro de 1932, ano XII, nº 9;            Dezembro de 1932, ano XII, nº 10.</p> <p>Janeiro de 1933, ano XIII, nº 1.</p> <p>Janeiro de 1935, ano XV, nº 1;            Fevereiro de 1935, ano XV, nº 2;            Abril de 1935, ano XV, nº 4;            Maio de 1935, ano XV, nº 5;            Junho de 1935, ano XV, nº 6.</p>
Biblioteca da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra	<p>Foram encontradas duas publicações da Revista Escolar.</p> <p>Edições:</p> <p>Outubro de 1927, ano 7, nº 8;            Outubro de 1932, ano XII, nº 8.</p>
Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra	<p>Foi encontrada apenas uma publicação da Revista Escolar.</p> <p>Edição:</p> <p>Outubro de 1929, ano IX, nº 8.</p>

**Quadro 6** – Localização do acervo da Revista Escolar com o número de revistas, edições e fonte, entre 1925 a 1935 (conclusão)

Local	Número de revistas encontradas, edições e fonte
Biblioteca Municipal de Coimbra	<p>Foram encontradas 32 publicações da Revista Escolar.</p> <p>Edições:</p> <p>Novembro de 1931, ano XI, nº 9;            Dezembro de 1931, ano XI, nº 10.</p> <p>Janeiro de 1932, ano XII, nº 1;            Fevereiro de 1932, ano XII, nº 2;            Março de 1932, ano XII, nº 3;            Abril de 1932, ano XII, nº 4;            Maio de 1932, ano XII, nº 5;            Junho de 1932, ano XII, nº 6 (faltam páginas);            Julho de 1932, ano XII, nº 7;            Outubro de 1932, ano XII, nº 8;            Novembro de 1932, ano XII, nº 9;            Dezembro de 1932, ano XII, nº 10.</p> <p>Janeiro de 1933, ano XIII, nº 1;            Fevereiro de 1933, ano XIII, nº 2;            Março de 1933, ano XIII, nº 3;            Abril de 1933, ano XIII, nº 4;            Maio de 1933, ano XIII, nº 5;            Junho de 1933, ano XIII, nº 6;            Julho de 1933, ano XIII, nº 7;            Outubro de 1933, ano XIII, nº 8;            Novembro de 1933, ano XIII, nº 9;            Dezembro de 1933, ano XIII, nº 10.</p> <p>Janeiro de 1934, ano XIV, nº 1;            Fevereiro de 1934, ano XIV, nº 2;            Março de 1934, ano XIV, nº 3;            Abril de 1934, ano XIV, nº 4;            Maio de 1934, ano XIV, nº 5;            Junho de 1934, ano XIV, nº 6;            Julho de 1934, ano XIV, nº 7;            Outubro de 1934, ano XIV, nº 8;            Novembro de 1934, ano XIV, nº 9;            Dezembro de 1934, ano XIV, nº 10.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, apresentamos os discursos sobre as crianças e a infância a partir das categorias de discursos **médico e higienista, jurídico e moral, e pedagógico e psicológico** resultantes da pesquisa sobre os números da Revista Escolar do período já mencionado anteriormente.

#### 4.1.2 O discurso médico e higienista na Revista Escolar

Do conteúdo dos textos lidos na Revista Escolar emergiram aspectos associados ao discurso **médico e higienista** que ligamos ao corpo, ao espaço e à organização e métodos escolares. Numa leitura geral, vê-se que o desenvolvimento do corpo requer cuidado, asseio, higiene, uma profilaxia. Simultaneamente, também requer atenção o movimento do corpo através exercícios físicos variados, presentes nos jogos desportivos e na prática da Educação Física, que exigem um controle e uma postura corporal da criança e do jovem. O espaço envolve a discussão sobre a estrutura física (o que considera também, mesmo que indiretamente, as questões sobre os métodos de higiene e higiene aplicada, a higiene e limpeza dos ambientes escolares), luz e ventilação. A estrutura física dos edifícios escolares considerava o estado das instalações sanitárias, da mobília escolar e a própria localização.

**Quadro 7** – Categoria - Discurso médico e higienista - Revista Escolar  
(continua)

Subcategoria	Textos
CORPO	<p>VASCONCELOS, Faria de. Educação Física. Lisboa, <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 9, p. 346-348, novembro de 1927b;</p> <p>CABRAL, Fernando Costa. A Educação Física na escola primária. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 5 p. 179-184, maio de 1926a;</p> <p>CABRAL, Fernando Costa. A Educação Física na escola primária (Continuação) <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 6, p. 225 a 237, junho de 1926b;</p> <p>MANAÇAS, Afonso. A escola, centro primacial da luta anti-tuberculosa. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 5, nº 6, p. 273, junho de 1925;</p> <p>UMA CAMPANHA Nacional Pró-infância. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 10, p. 543-548, dezembro de 1932.</p>



*harmônica* dos órgãos e funções corporais. (VASCONCELOS, 1927b, p. 346, grifos no original).

Vasconcelos adverte que Educação Física “é um conceito compreensivo, amplo e complexo” que também envolve “os problemas relativos à alimentação, à higiene e asseio corporal, ao regime de vida, de trabalho, etc., etc.” (VASCONCELOS, 1927b, p. 346-347).

Faria de Vasconcelos (1927b, p. 347) segue um pensamento perfeitamente alinhado com a pedagogia do tempo, ao afirmar que a

[...] educação física desempenha um papel primacial na formação do homem, no crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo necessário organizá-la convenientemente nas escolas e atribuir-lhe a importância que merece na vida escolar.

Contudo ele não é partidário dos desportos nas escolas, porque, em seu juízo, a criança e o adolescente, em pleno período de crescimento, ainda não apresentam “*as aptidões orgânicas e psicológicas* que lhes permitam, sem prejuízo do *sadio e natural* desenvolvimento dos órgãos e funções – coração, etc. – corporais, entregar-se às actividades desportivas” (VASCONCELOS, 1927b, p. 347, grifos no original). Para Vasconcelos, o desporto constitui a negação daquilo que é próprio e essencial para a Educação Física, ou seja, a *cultura integral e harmônica* do corpo.

Como homem alinhado com a moderna pedagogia, não poderia estar satisfeito com o que se passava no país no campo da Educação Física. Ao classificar de “grave” a situação que ocorria no âmbito da atividade desportiva, justifica: 1º que muitos dos rapazes que praticam os desportos “não receberam *préviamente* uma cultura física racional”; 2º durante a prática da atividade desportiva “não praticam uma cultura física integral e adequada, nem se sujeitam a um regime de vida e de disciplina física indispensável”; 3º não há uma seleção dos indivíduos que praticam os desportos, de forma que “grande número daqueles não possuem as aptidões orgânicas e fisiológicas”; 4º “não existe um autêntico ‘controle’ clínico fisiológico e mental da actividade desportiva, etc.” (VASCONCELOS, 1927b, p. 347-348, grifos no original).

Ainda na subcategoria **corpo**, encontramos, na edição de maio de 1926a, ano 6, nº 5, com continuação na edição de junho de 1926b, ano 6, nº 6, o texto denominado *A Educação Física na escola primária*, escrito por Fernando Costa Cabral, professor de Educação Física na Escola

primária de Lisboa. Nesse texto, o autor explana alguns aspetos dos quais salientamos os seguintes:

- a) o papel da profilaxia que a Educação Física é capaz de exercer nas crianças;

Segundo Cabral (1926a, p. 184), a Educação Física é “exactamente um ato de eleição, aliado a outros, de profilaxia social, de dar ao homem que não pode prescindir da sua parte somática, a saúde que necessita e que o meio desfavoravelmente prejudica”.

- b) o aperfeiçoamento não só do físico, mas do intelectual e moral;

Para o autor em causa, Portugal precisava de uma obra de saneamento capaz de tocar a vida mental, moral e física, e esta obra só seria alcançada pela completa reforma do sistema educativo, acompanhada de “profundas medidas de higiene mental e física a aplicar no meio social [...]” (CABRAL, 1926a, p. 184). O autor descreve que o professor primário deveria ser o responsável pela Educação Física na escola primária, pois tinha os conhecimentos pedagógicos para tal.

- c) as razões de ordem biológica.

O autor do artigo explica que “ter saúde não é só possuir regularizadas as funções orgânicas, mas, no seu sentido biológico, é a perfeita harmonia do todo individual, somático e psíquico” (CABRAL, 1926b, p. 225). Para ele, a Educação Física verdadeiramente científica pode ajudar a obter saúde, por meio da ação educativa que “não prejudique o fim biológico da espécie”. Para isso, segundo o autor, seria necessária uma Educação Física que estivesse em harmonia com as condições biológicas mais eminentes da espécie, e para esta finalidade propõe “dois aspectos a que tem de subordinar-se para o estabelecimento duma técnica racional do exercício físico: o da quantidade e da qualidade do movimento empregado” (CABRAL, 1926b, p. 230). A quantidade de exercício é, para Cabral, um dos problemas mais delicados da Educação Física, pois deve integrar-se à educação geral para atingir o desenvolvimento da criança no sentido do seu aperfeiçoamento mental, evitando assim a fadiga. Nesse sentido, o autor menciona a “gimnástica sueca” como um processo que valoriza o perfeito desenvolvimento da criança, salientando que o método sueco leva em consideração, além do critério quantitativo, o critério qualitativo.

Também na subcategoria **corpo**, novamente aparece a ideia da profilaxia a ser exercida *na e pela* escola. Essa ideia consta no texto de Afonso Manaças, médico escolar do Liceu de Pedro Nunes, publicado na

edição da Revista Escolar de julho de 1925, ano 5, nº 7. Com o título *A escola, centro primacial da luta anti-tuberculosa*, Manaças (1925, p. 273) afirma que a “escola é na verdade um dos principais, senão o principal centro donde deve irradiar a profilaxia da tuberculose”. A escola parecia ser a instituição capaz de assegurar o desenvolvimento da pessoa, e o professor do ensino primário surgia quase como o sacerdote da nova formação.

Na edição da Revista Escolar de dezembro de 1932, ano 12, nº 10, na seção “Notas Pedagógicas”, encontramos uma publicação reeditada a partir do Diário de Lisboa, intitulada *Uma Campanha Nacional Pró-infância*, que, embora não tenha autoria, nos parece ser, a partir do conteúdo exposto, uma entrevista realizada com Faria de Vasconcelos, que foi convidado a participar no inquérito (aberto pelo Diário de Lisboa) sobre a necessidade de se modificar as condições de vida e o desenvolvimento da criança em Portugal. É um texto que transita por vários assuntos, mas entendemos pertinente colocá-lo na subcategoria **corpo**.

No referido texto (UMA CAMPANHA..., 1932, p. 543), o problema da proteção da infância é considerado um dos mais complexos, pelo que não havia maior imperativo do que aqueles que a sociedade devia ter com a criança. Tal como se dizia, a “compreensão e o cumprimento destes deveres são índices dos mais seguros do estado de civilização e de cultura de um povo”.

Havia, de acordo com o texto, que começar pelos deveres sociais essenciais, como a plenitude do direito à vida. Para isso, era preciso “ir mais longe, rodeando a procriação das condições mais favoráveis para que a criança nasça, tanto quanto possível sadia e vigorosa” (UMA CAMPANHA..., 1932, p. 543). O texto indica a organização de campanhas de caráter moral, científico e higiênico, destinadas a esclarecer e despertar o sentimento de responsabilidade daqueles que pretendem constituir uma família, os quais deviam preencher as indispensáveis condições de saúde física e mental, bem como tinham o dever moral consultar um médico antes do casamento.

Depois de se preservar o direito à vida, seria necessário assegurar a saúde das crianças, pois “sem esta não há educação e instrução, nem eficiência económica e social que sejam possíveis”. Para isso, o texto (UMA CAMPANHA..., 1932, p. 545) dá conta do que julgava conveniente ter em consideração:

É preciso assegurar à criança um crescimento e desenvolvimento sadio e

vigoroso. As escolas de mães, a divulgação dos conhecimentos de higiene e de puericultura, as obras de assistência infantil-consultas para crianças de peito, gôtas de leite, clínicas e dispensários infantis, creches, etc. – a organização da inspecção médico-escolar, a importância crescente atribuída à cultura física – jogos, ginástica, trabalhos manuais, regime higiênico de vida, alimentação, sono, habitação, trabalho, etc. – são outras manifestações da actividade social destinadas a assegurar à criança o direito à saúde.

O terceiro dever social seria o de educar e instruir, assegurando o desenvolvimento integral. Para isso, era fundamental evitar o trabalho prematuro através de uma legislação eficaz sobre o trabalho infantil e juvenil, que contemplasse obras de assistência social, já que, segundo o texto (UMA CAMPANHA..., 1932, p. 546), entre as consequências do trabalho infantil, estavam:

[...] o perigo para a saúde e o desenvolvimento físico, o prejuízo para a educação e instrução geral, o atraso mental, o obstáculo para a formação profissional, a perda da futura eficiência económica e social, o incentivo para a criminalidade e consequente degradação moral.

No texto *As condições materiais das escolas primárias*, publicado na Revista Escolar de novembro de 1926, ano 6, nº 9, escrito por Joaquim Tomás, encontramos uma discussão sobre a subcategoria **espaço**, em que o autor escreve sobre o decreto que instituiu o Fundo de Construções Escolares e reorganizou os serviços de higiene e saúde pública portugueses. O Fundo foi criado para subsidiar a edificação e reparação de prédios consagrados ao ensino primário, mas o autor questiona alguns encargos que continuam sendo subsidiados pelas receitas gerais do município. Tomás (1926, p. 353) aponta que despesas referentes a

[...] rendas das casas de escola e habitação de professores, conservação e reparação dos edifícios escolares, expediente e limpeza das aulas, aquisição de mobiliário e material didáctico, etc. [...] deveriam voltar para a administração do Estado.

Ele não acredita na capacidade dos orçamentos municipais. Registra Joaquim Tomás (1926, p. 355): “Não basta prover as escolas de carteiras e do material necessário ao ensino, é preciso que a sua aquisição se realize dentro dos preceitos da higiene e da pedagogia e sempre na medida da sua maior utilidade e conveniência”. Para o autor, não adianta os poderes públicos atenderem apenas ao que interessa ao pessoal do ensino e não atenderem às condições em que o ensino deve se realizar. Tinha razão Joaquim Tomás (1926, p. 355) para denunciar que:

Há escolas instaladas em sacristias, nos coros das igrejas, em águas furtadas. E o espectáculo que quasi todas elas oferecem aquém entra é de nojo e de repulsa e de vergonha. A sua grande maioria dão a impressão de uma casa de ferro velho, com o seu mobiliário desconjuntado e o material feito em pedaços.

Para tentar superar este quadro desolador das escolas, que mais se pareciam com “pardieiros em ruínas”, o autor solicitou uma revisão dos decretos que regiam o assunto e pediu que se encontrasse outra forma de distribuir mais equitativamente as verbas destinadas ao ensino primário. Pediu também que fossem regulamentadas as condições com que as câmaras municipais deviam administrar e aplicar as verbas, para que estas fossem utilizadas de forma mais eficiente e proveitosa.

Na edição da Revista Escolar de abril de 1927, ano 7, nº 4, encontramos outra publicação que trata de assunto pertinente à subcategoria **espaço**, escrita por António Gomes Nunes Fragoso. Num texto intitulado *Edifícios Escolares*, o autor afirma que as ações que se tem realizado sobre o problema dos edifícios escolares primários não têm encontrado o caminho certo. Fragoso (1927, p. 153) registra outros problemas que estão

[...] intimamente ligados – *analfabetismo, obrigatoriedade do ensino, colocação de professores diplomados, saúde de professores e alunos*” – ao problema dos edifícios, e que estes têm “merecido especial atenção principalmente às classes do professorado primário e inspetorado. (grifos no original).

Reconhecida tal problemática, além de também ter encontrado eco na imprensa, foi tratada nos congressos e nas representações entregues

aos detentores do poder, onde sempre ficou claro o problema das péssimas condições com que estão instaladas a maioria das escolas do povo. Porém, constatava-se que estes esforços na divulgação das condições ruins dos edifícios escolares não tinham tido a resposta adequada por parte dos diversos ministros da instrução.

Fragoso até admite que algo tinha de ser feito, mas que não era o que se precisava. Segundo ele, “a política tem pesado mais nessa distribuição que as necessidades múltiplas existentes aqui e acolá” (FRAGOSO, 1927, p. 154). Diante do exposto, descreve:

E assim é que localidades que possuíam, senão bons, muito regulares edifícios escolares, tem sido contempladas com boa parte dos referidos *créditos*, em detrimento de outras mais necessitadas que, ou nada tem recebido ou, se alguma coisa lhes tem cabido, é em tão diminuto quantitativo, que não chega sequer para se proceder às mais cómesinhas e urgentes reparações. Dêste modo, e representando bem o cuidado com que entre nós são tratados os assuntos que com a nossa malfadada escola primária se relacionam, assistimos diariamente ao desolador espetáculo de, não só se não construírem os precisos edifícios escolares, mas, o que é mais ainda para lamentar, deixarem-se cair pedaços e, conseqüentemente, tornarem-se cada vez mais impróprios. (FRAGOSO, 1927, p. 154, grifo no original).

Para Fragoso (1927, p. 154) era “deprimente para um país que se diz democrático e civilizado” ter este descuido com os edifícios escolares das escolas primárias. Segundo o que dizia, havia freguesias em que as reparações nos edifícios escolares tinham sido realizadas por professores, por particulares ou pelos seus senhorios, sem o auxílio do Estado, mas que nem todas as freguesias podiam lançar mão do mesmo expediente, pelo que corriam o risco de verem encerradas as suas escolas, e que as conseqüências disso seriam fáceis de prever (FRAGOSO, 1927).

Na edição da Revista Escolar de fevereiro de 1934, ano 14, nº 7, foi publicado um texto de François Bassleer, denominado *A higiene na escola primária*, que contemplamos na subcategoria **espaço**.

O autor adverte que é raro encontrar nas cidades crianças que vivam a sua formação num meio favorável, e que, por vezes, a escola é o único lugar saudável e confortável que frequentam, mesmo faltando muitas vezes o espaço necessário para a recreação. Bassleer (1934, p. 340) apresenta uma “Instrução prática ao pessoal ensinante sobre as doenças contagiosas”, redigida ao Ministério do Interior e da Higiene em 1922, na qual, abordando a recreação e ginástica, explicitou que as

[...] horas da recreação serão consagradas a jogos a que os alunos se entregarão livremente sob a vigilância do professor, e não como se pratica frequentemente, às lições de ginástica. Estas disporão de horas especiais.

Nesse texto, defende-se a ideia de que as mudanças a respeito da higiene na escola precisam em primeiro lugar de condições para que as crianças possam agir de acordo com o desejado. Para o autor, não adianta dizer para as crianças lavarem as mãos, se não há sabão e água para tal; não adianta as crianças apenas escreverem o que desejamos que elas façam para respeitar as regras de higiene, se não damos a oportunidade de vivenciarem essas regras na escola. Bassleer (1934, p. 342-343) reconhecia que havia tempo que os professores impediam que as crianças desrespeitassem as regras de higiene, trabalhando para que todas elas “adquiram hábitos de limpeza e de asseio”, mas compreendia também ser “necessário prover os locais de instalações sanitárias completas, com duches e lavatórios em número suficiente”, para que a iniciativa resultasse em educação.

Joaquim Tomaz apresentou, na edição da Revista Escolar de maio de 1932, ano 12, nº 5, um pequeno texto, denominado *A escola ao ar livre na Itália*, que, segundo o autor, foi uma informação recebida do Bureau Internacional de Educação, assunto que compreendemos pertencer à subcategoria **espaço**. Embora não seja uma discussão que contemple Portugal, o texto pode ser um indicativo das ações ocorridas em torno da higiene em outros países da Europa.

O texto descreve a necessidade de a Itália criar as escolas ao ar livre como possibilidade de lutar contra a tuberculose e traz a contribuição de um artigo (escrito no país pelo Dr. Mário Ragazzi e publicado na Revista Internacional da Criança, nº 69-70) sobre *O Desenvolvimento da Higiene Escolar*, que conta a história deste movimento e explica que a escola ao ar livre funciona sempre como um externato. Pádua foi a primeira a criar a escola ao ar livre, em 1905, que no princípio funcionou

como um simples campo de jogos para crianças débeis, mas rapidamente transformou-se numa escola ao ar livre para 90 crianças, que em 1932 passou a atender 800. O exemplo da escola ao ar livre foi seguido por Veneza e Roma (em 1909), Génova e Verona (em 1910) e depois por Florença, Parma, Milão, Bolonha, Nápoles, Trieste, Palermo, etc. É uma escola que se adapta às condições locais, topológicas, climáticas e econômicas e pode distinguir-se em três tipos, ou seja, em três estágios, até que a escola se aperfeiçoe. Tomaz (1930, p. 318) assim os exemplifica:

1) o campo de jogos (*Recreatorio all' aperto*), complemento da escola primária fora das salas de aula e durante as férias de verão; 2) a escola ao ar livre temporária, estabelecida durante o inverno nas dependências escolares habituais e que se transporta para locais *ad hoc* desde que as condições atmosféricas o permitam, geralmente em Abril; 3) enfim, a escola ao ar livre permanente, orgânica, com seus locais fixos bem adaptados ao fim em vista.

A escola ao ar livre aproveitava todas as espécies de espaços livres, por isso podia variar muito, desde jardins públicos, antigas fortificações, campos de corridas, estabelecimento balneário, além de aproveitar outros locais, que, de acordo com Tomaz (1932, p. 319), podiam ser:

[...] barracas de madeira para as escolas temporárias, se as árvores não bastam (com pavilhões anexos, bem entendido, para a cozinha, vestiários, lavabos, duches e gabinetes de *toilette*); para as escolas permanentes, pavilhões de madeira ou em alvenaria simples.

Os beneficiados com a escola ao ar livre seriam os alunos da escola pública (débeis, anêmicos, escrofulosos, linfáticos ou pré-tuberculosos), organizados, desde o início do ano letivo, em grupos de 30, indicados por médicos escolares, pois estes necessitavam de um regime especial para melhorar o seu estado geral e aumentar a sua força de resistência. O tempo diário de convívio variaria de 7 a 9 horas, com lições (breves, variadas e vivas), exercícios físicos (jogos, jardinagem, ginástica moderada) e períodos de repouso.

*A escola ao ar livre* também foi título do texto publicado e traduzido por Camilo Dias, editado na Revista Escolar de fevereiro de

1933, ano 13, nº 2, na seção “Homens e Factos”, informação recebida do Bureau Internacional de Educação, discussão que entendemos pertencer à subcategoria **espaço**. O texto discorre sobre o segundo congresso internacional das escolas ao ar livre, ocorrido em Bruxelas, em 1931, e cita o volume dos relatórios e resumos publicado pela Livraria Castaigne, de Bruxelas. Dias (1933, p. 95) publicou sete resoluções, das quais destacamos três, a saber:

1. As escolas ao ar livre são a fórmula mais importante para conseguir a preservação da infância escolar pela higiene e pela educação física, intelectual e moral simultâneas, debaixo da fiscalização médica. 2. As escolas ao ar livre são instituições escolares destinadas a receber crianças, cuidadosamente selecionadas pela inspecção médica escolar. Nelas não serão admitidos os tuberculosos, os cardíacos, os anormais e os atrasados mentais. Estes estabelecimentos não devem ser confundidos com as colónias escolares e os preventórios, que são instituições de cura destinadas a receber crianças atingidas por doenças latentes, necessitando duma vigilância e dum tratamento particulares. [...] 5. O congresso desejando que, duma maneira geral, cada escola seja uma escola ao ar livre, emite o voto de que: [...] c) Em todas as escolas sede a maior extensão possível às lições e exercícios ao ar livre. [...] h) Seja sempre assegurada uma ligação íntima entre os pedagogos, os médicos e os auxiliares, tanto enfermeiras como monitores. i) Uma educação física bem compreendida, preventiva e correctiva, ocupe o lugar que lhe compete no programa escolar e que ela seja sempre colocada sob vigilância do médico. j) Nos cursos de educação física as crianças sejam agrupadas segundo as suas características fisiológicas e patológicas, a fim de permitirem aos educadores o máximo de probabilidades para corrigirem as suas deficiências. l) A educação física das crianças seja apenas confiada a pessoas devidamente qualificadas [...].

Duas publicações sobre a escola ao ar livre, uma abordando a experiência italiana, e a outra as resoluções de um congresso, permitem-nos inferir que este assunto gozava de grande interesse, talvez por causa das más condições físicas das escolas e das dificuldades em se trabalhar as regras de higiene, talvez pelas atividades que poderiam ser realizadas ao ar livre, favorecendo o desenvolvimento físico dos(as) alunos(as), talvez porque a escola livre pudesse ser um caminho a ser seguido na realidade portuguesa.

Na Revista Escolar, o discurso médico e higienista efetua um diálogo com a subcategoria **organização e métodos escolares**. Para exemplificar este debate, encontramos na edição da Revista Escolar de outubro de 1925, ano 5, nº 8, a tese apresentada ao 2º Congresso Nacional de Educação Física por Furtado Coelho, intitulada *Educação Física*. Nesta tese, além de mencionar a importância do *Método Sueco de Ginástica*, o autor ressalta a possível relação existente entre a Educação Física e a Educação Moral e Intelectual. Coelho (1925, p. 332) diz que

[...] a Educação Física assim como a Educação Moral e Intelectual formam um problema geral. Teem um fim único, é “educar o Homem”. Esta educação consiste em criar no “animal” que todos somos, a pessoa, isto é o cavaleiro capaz de montar o animal, de dominar, governar e dirigir.

Furtado Coelho escreve de forma prescritiva, a partir da sua experiência e de seu trabalho, exemplificando cada uma de suas observações e orientações. Ele procura aproximar a teoria da prática, considerando a vontade do educando e o compromisso do professor em “estabelecer na criança a base do seu espírito científico por intermédio da Educação Física” (COELHO, 1925, p. 336).

Ainda em busca de textos que se enquadrassem na subcategoria **organização e métodos escolares**<sup>115</sup>, encontramos uma publicação do professor João da Silva Correia na edição da Revista Escolar de julho de 1926, ano 6, nº 7, denominada *A difícil função de ser professor em Portugal*, apresentada na Conferência realizada na Sociedade de Geografia a pedido do núcleo do professorado primário oficial da cidade

---

<sup>115</sup> Embora tenhamos selecionado este texto para a análise na subcategoria, controle social, o autor apresenta um texto amplo, com várias ideias que poderiam estabelecer diálogos com outras subcategorias, como a da prática e método, com a da organização e métodos ou mesmo com a subcategoria espaço.

de Lisboa, em que o autor salienta que a escola deve ser um espaço em que se ensina os bons hábitos e costumes, além dos conteúdos escolares, afirmando que, para tanto, deve ser atraente e estimuladora para as crianças e jovens. Todavia, o autor também constatou que a escola portuguesa daquele tempo apresentava muitas dificuldades, devido a problemas de ordem econômica, estrutural e organizacional, se comparados aos países mais progressivos, em que havia a circulação de novas ideias por meio de conferências, livros, revistas, além de ricas bibliotecas e laboratórios bem equipados, com modernos instrumentos de trabalho.

Correia (1926, p. 267) salienta que “a escola – e qualquer que seja o grau de ensino a que ela pertença – é por excelência a casa do método científico”. O autor menciona que sem método e ordem não há educação, e que ter um plano e segui-lo não significa mecanização. Para Correia (1926, p. 268), “os métodos não são fórmulas rígidas, dogmáticas e intangíveis, mas instrumentos de trabalho, modificáveis segundo a observação, a experiência e iniciativa do professor [...]”. Essa compreensão sobre a utilidade e o objetivo do método parece não ter se alterado muito ao passar dos anos, pois apresenta semelhanças com o entendimento de que atualmente muitos educadores compartilham. O autor também critica o ensino livresco e cadernesco, pois, para ele, “um método vale tanto mais quanto mais activo e criador é”, e que “mais do que ensinar certo aos educandos importa levar os educandos a descobrir certo” (CORREIA, 1926, p. 268).

Correia (1926, p. 257) destaca que, das diversas profissões que o homem exerce, “a de professor é a mais difícil”. Em sua opinião, nenhuma profissão exigia “mais perspicácia, mais ciência, mais coração; a nenhuma são tão indispensáveis a viveza da inteligência, a rectidão do carácter, a sociabilidade prendedora e afável”. Mas, em Portugal, segundo o autor, havia dois defeitos que inferiorizavam os professores portugueses perante os seus colegas estrangeiros: um era a falta do espírito associativo e o outro a falta de viagens para além das fronteiras do país, pois, para Correia (1926, p. 258), “ninguém mais do que o professor precisa de fecundar o espirito com a visão das coisas modernas e de possuir-se do sentimento e da compreensão da civilização e dos progressos dos outros povos”.

Mesmo assim, Correia (1926, p. 261) entende que, não tendo as condições ideais para exercer a sua profissão, os professores portugueses pareciam ter uma preparação científica e pedagógica “capaz de lançar mãos à obra de transformação nacional, pela criação no espirito público

do sentimento moderno e pela disposição do país para a grande revolução moral que só a escola pode realizar”.

Para Correia (1926, p. 268), o professor

[...] não deve nunca ter em mira dar ao educando ciência feita, mas fazê-la juntamente com êle, criando-lhe o gôsto do trabalho, despertando-lhe a curiosidade de descobrir, desenvolvendo-lhe o espírito de iniciativa, dando o abalo inicial para que ele venha a realizar na plena posse de si obras de cunho pessoal ou original.

Para ele, “uma das maiores virtudes didáticas do professor é a de saber criar interesse pelo que ensina” (CORREIA, 1926, p. 229). Explicitando como isso poderia ser feito, afirmava:

Para que o aluno esteja atento durante a aula inteira, o professor precisa regular-se por normas e princípios didáticos e dar sempre a impressão jovial e entusiástica de ter acabado de descobrir o que está ensinando: começará por fazer o elogio, mostrar o fim, a utilidade ou a beleza do que vai tratar, porque isso produz expectativa – e esta actua vigorosamente sobre a atenção; durante a exposição, para tornar facilmente apreensíveis os conhecimentos, servir-se-há do processo intuitivo nas suas varias modalidades e evitando sempre pausas ou suspensões nos pontos curiosos, minúcias inúteis, digressões extensas, ou repetições intempestivas, enlaçará as noções recém-transmitidas às anteriores e sistematizará tudo quanto tenha sido objecto de estudo, arrumando cada coisa no logar próprio. (CORREIA, 1926, p. 229).

Correia (1926, p. 266) está bastante consciente da complexidade da educação e da ação do professor. Ele reconhece que a escola tem uma função e uma cultura de ensino marcadas por uma tradição não coincidente com a nova pedagogia. Ele quer a eficiência do ensino, mas acha que ela passa pela psicologia e pela pedagogia científica. Nesse sentido, defende:

É indispensável reagir contra a velha tendência para tratar uniformemente naturezas diversas. Urge contrariar a propensão inda bastante geral para designar como estúpidos os alunos menos aplicados sem prévia análise das causas determinantes – físicas, mentais ou morais – do seu desafecto ao estudo, e sem a natural consideração de que a inteligência é um capital aumentável pela acção pedagógica.

Na tentativa de mostrar uma iniciativa de grande alcance educativo e devedora da moderna pedagogia, Faria de Vasconcelos, na edição da Revista Escolar de outubro de 1927a, ano 7, nº 8<sup>116</sup>, escreveu sobre *Os trabalhos manuais nas escolas da Assistência*, texto que dialoga com a subcategoria **organização e métodos escolares**. O autor relata que o Instituto de Orientação Profissional tinha recebido a missão de orientar e inspecionar as escolas da Assistência, para tanto elaborou uma reorganização pedagógica e didáctica das referidas escolas primárias e complementares para os dois sexos, estipulando que seriam consagradas cinco tardes por semana e por cursos para os trabalhos manuais. Isso estava de acordo com a valorização da atividade e dos trabalhos manuais nas escolas. Vasconcelos (1927) afirma que “Os trabalhos manuais constituem disciplinas com o mesmo valor funcional e pragmático dos outros ramos de ensino”, e registra os princípios que devem basear-se o ensino

1) Actividade pessoal do aluno; 2) observação e experimentação; 3) cultura do espírito de iniciativa e investigação; 4) criação de hábitos de controle e de disciplina física e mental; 5) união estreita da teoria e da prática; 6) confecção de objectos úteis e de aplicação prática. Os trabalhos manuais terão, pois, além do seu carácter educativo, um carácter nitidamente produtivo, económico e social. Devem proscrever-se do ensino dos trabalhos manuais todos os

---

<sup>116</sup> Informamos que o referido texto não possui paginação, pois na cópia que utilizamos como fonte este dado foi suprimido. Por isso, não há o número da página nas chamadas das respectivas citações, embora o original contenha esta informação.

exercícios preparatórios abstractos  
(VASCONCELOS, 1927).

Segundo Vasconcelos, todo o trabalho manual deve ter um modelo de base, considerando a sua função, suas dimensões, a quantidade e o preço dos materiais a serem utilizados, o conhecimento dos processos de construção (o que inclui o conhecimento das ferramentas, dos maquinários e do croqui do modelo) e o tempo gasto para tal. Além disso, a discussão precedente deve desenvolver o juízo crítico, a apreciação do valor técnico do trabalho e ser acompanhada dos devidos esclarecimentos, de forma a estimular os alunos. O autor propugnava que uma vez por semana, as aulas de trabalhos manuais devessem ser “consagradas a trabalho-fabrico, reparação, instalação, etc.; de utilidade directa e imediata para a escola; esta tarde será dominada de *trabalho colectivo em proveito da colectividade*” (VASCONCELOS, 1927, grifos no original).

Os textos publicados na Revista Escolar estão em perfeita sintonia com as ideias mais progressistas sobre a educação da criança e pretendiam influenciar as políticas e os comportamentos das pessoas que mais deviam preocupar-se com aqueles que garantiam a qualidade do futuro da sociedade. Eles abordam desde o problema das condições do casamento até questões relacionadas ao funcionamento das escolas e ao trabalho infantil. Apresentavam-se ideias e exemplos de outros países, para difundir ideias e indicar a existência de um movimento internacional, a fim de mostrar o que era necessário fazer no país. Havia que se cumprir a modernidade e o processo civilizatório.

#### 4.1.3 O discurso jurídico e moral na Revista Escolar

O discurso **jurídico e moral** sobre as crianças e a infância permeia tanto os textos publicados na Revista Escolar como o espaço destinado ao Ministério da Instrução Pública (ora também denominado como Seção Oficial), em que encontramos publicadas indicações sobre os livros de leituras a serem adotados para as crianças, conforme a idade e a série a ser frequentada, orientações para exposições escolares, cinema infantil, conferências pedagógicas, bolsas de estudo, exames, licenças, organização de estágios e museus escolares. Também encontramos a legislação vigente (tanto para funcionamento das escolas como para concursos de provimento de professores, para a contratação e permanência de professores e acumulação dos cargos públicos), os Regulamentos disciplinares a serem seguidos e as normas reguladoras do ensino em Portugal, bem como os decretos que orientavam todos os níveis

e modalidades de educação e seus respectivos estatutos (Escolas do Magistério Primário, Escolas Complementares, Ensino Secundário, Liceus Normais, Liceus Municipais, Casas dos professores primários, Instituto do Professorado Primário, Ensino Particular). Diante dos vários assuntos jurídicos relacionados à organização do ensino português possíveis de serem encontrados na Revista Escolar, principalmente no espaço destinado à legislação, optou-se por dar visibilidade, nesta categoria de análise, aos textos publicados que trouxessem algumas orientações sobre o **controle social**, os **direitos e deveres**, bem como a **instituição escolar** em si.

**Quadro 8** – Categoria - Discurso jurídico e moral - Revista Escolar (continua)

Subcategoria	Textos
CONTROLE SOCIAL	<p>DOTTRENS, Robert. A função social da educação - os fins da educação. Tradução: Joaquim Tomaz. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 10, p. 525-533, dezembro de 1932;</p> <p>DOTTRENS, Robert. A função social da educação - os meios da educação. Tradução: Joaquim Tomaz. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, , ano 13, nº 1, p. 10-16, janeiro de 1933a;</p> <p>DECROLY, O. Jardins escolares. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 5, nº 8, p. 347-348, outubro de 1925;</p> <p>SILVA, B. da. A disciplina. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 13, nº 9, p. 536-541, novembro de 1933;</p> <p>TOMAZ, Joaquim. Castigos Corporais. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 14, nº 1, p. 1-9, janeiro de 1934;</p> <p>SILVA, Bayeux da. Os Castigos físicos. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 14, nº 7, p. 350-354, junho de 1934.</p>
DIREITOS E DEVERES	<p>RIBEIRO, Laurinda Branco. Educar e Instruir. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 1, p. 17-19, janeiro de 1927;</p> <p>MONTESSORI, Maria. A educação – problema social. Tradução: Camilo Dias. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 10, p. 538-542, dezembro de 1932;</p> <p>VASCONCELOS, Faria de. O trabalho prematuro das crianças e dos adolescentes. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, , ano 5, nº 10, p. 401-405, dezembro de 1925b;</p> <p>VASCONCELOS, Faria de. Instituto de Orientação Profissional “ Maria Luisa Barbosa de Carvalho”. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 8, p. 305-314, outubro de 1926.</p>

**Quadro 8** – Categoria - Discurso jurídico e moral - Revista Escolar (conclusão)

Subcategoria	Textos
INSTITUIÇÃO ESCOLAR	<p>LISBOA, Irene; MOREIRA, Ilda. Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 7. p. 278-283, junho de 1926;</p> <p>LISBOA, Irene; MOREIRA, Ilda. Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 2, p. 69-74, fevereiro de 1927;</p> <p>VASCONCELOS, Faria de. O “self-government” na escola. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, , ano 5, nº 9, p. 353-365, novembro de 1925c.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Poderíamos aqui alargar a referência a vários aspetos do discurso jurídico e moral presentes na *Revista Escolar*, mas vamos somente dar conta de alguns, mostrando, no entanto, a sua diversidade. Há dois textos, que, mesmo sem tocar no aspecto específico do tema aqui em análise, nos parecem adequados para começar a abordar o controle social da educação. Cremos que ambos se prestam a uma reflexão que nos permite relacionar a evolução da educação com as mudanças da sociedade. Os textos em causa são nada mais nada menos que de Robert Dottrens e excertos do livro *Le Problème de l'Inspection et l'Education Nouvelle*, que foram publicados em duas edições seguidas da *Revista Escolar*: na de dezembro de 1932, ano 12, nº 10, e na de janeiro de 1933, ano 13, nº 1, com tradução de Joaquim Tomaz.

No primeiro texto, nomeado *A função social da educação - os fins da educação*, Dottrens apresenta uma discussão sobre a crescente complexidade da vida social na evolução das sociedades humanas e quanto a divisão do trabalho acarretou a diferenciação na organização da vida social. Para o autor, a nossa civilização se distingue de qualquer outra que nos precedera devido à diversidade das atividades humanas e de seus grupos, fazendo nascer, entre elas e entre os indivíduos que as compõem, uma multiplicidade de relações.

Diante da diversidade e das constantes mudanças, segundo Dottrens (1932, p. 526), o “indivíduo chamado a adaptar-se incessantemente a meios diferentes de opinião, liberta-se por esse motivo e cada vez mais do predomínio e da influência de cada um deles”. A primeira consequência desta posição é que o indivíduo não considera como obrigação cumprir as prescrições dos grupos de que faz parte e tem

a “tendência para não experimentar o sentimento da sua dívida de gratidão e respeito de outrem” (DOTTRENS, 1932, p. 527).

De acordo com Dottrens (1932, p. 527), temos como primeiro efeito: “[...] a desintegração social, a destruição dos costumes antigos, a desapareção das influências e das disciplinas tradicionalmente estabelecidas”. Mas a “diferenciação progressiva tem uma segunda consequência e que representa em relação àquela que nós acabamos de assinalar o mesmo que o normal oposto ao patológico”. E se esta complexidade da vida social e a sua diferenciação ocasionaram a libertação do homem das influências coletivas, também tornaram, como consequência, estes grupos e indivíduos conscientes da sua mútua dependência. “Hoje, o que afecta um grupo afecta necessariamente um outro” (DOTTRENS, 1932, p. 528), resultando na necessidade de solidariedade mútua entre eles, pelo que, depois da fase de anarquia e de dissolução, surgem costumes novos, que visam à harmonia do conjunto.

Dessa forma, segundo Dottrens (1932, p. 528), vai se desenvolvendo “um sentimento colectivamente experimentado da solidariedade humana e da moralidade social”. O percurso para a evolução das sociedades humanas não é contínuo, haverá momentos de regressão, mas o “fim supremo da vida social é o progresso” (DOTTRENS, 1932, p. 529). Nesse entendimento, o autor considera a civilização como resultado

[...] duma educação que desenvolve a aptidão dos indivíduos e da sociedade para progredir, que permite esta criação de formas novas de adaptação, que ensina a conceber os dados do passado e do presente, para enriquecer, para os desenvolver por um esforço contínuo do pensamento e da acção solidários. (DOTTRENS, 1932, p. 531).

Dottrens assinala ainda várias finalidades da educação, entre as quais a de que o seu fim social “é a formação da personalidade humana, pela qual nós entendemos o carácter moral, em vista de integrar melhor o indivíduo na sociedade para lutar contra os efeitos da dissolução” (DOTTRENS, 1932, p. 532). Dottrens (1932, p. 533) adverte que o fim individual de uma educação normal é desenvolver as aptidões do indivíduo, independentemente da classe à qual pertença, da mesma forma que o seu fim social “é fazer progredir a humanidade, formando gerações melhor instruídas, melhor educadas, melhor preparadas para os seus deveres sociais”.

No segundo texto, denominado *A função social da educação - os meios da educação*, Dottrens (1933a, p. 10) afirma que a educação tradicionalista, que se opõem à educação normal, “não tem por fim a adaptação inteligente, mas a subordinação da personalidade”. O autor cita Durkheim, dizendo que ele “não hesitou em fazer do constrangimento a característica da educação” para discordar (DOTTRENS, 1933a, p. 11), argumentando que “a verdade é que a preparação para a vida social, a própria vida social, não implicam essencialmente a necessidade de constrangimento, a manifestação de domínio”. E explica que há formas de vida coletiva e formas de educação que não são baseadas no constrangimento e na subordinação, mas sim na colaboração, na associação e no respeito dos direitos individuais. Na sua opinião:

A educação pelo constrangimento impede a formação da personalidade, obsta a que o indivíduo ou grupo concebam ideias, sentimentos, formas de vida e relações sociais diferentes dos que já existem e que ela prolonga e conserva. Somos assim levados a opor a educação tradicionalista, cujo meio é o constrangimento e que por fins a conservação das estruturas estabelecidas, das formas de pensar, de sentir e de agir do passado, à educação liberal que age pelo concurso, fundada sobre o respeito e que favorece o desenvolvimento progressivo do indivíduo e da sociedade.

Dottrens considera que quando o adulto obriga o pequeno ser a certos atos que possam conservar a sua vida e o seu desenvolvimento físico e quando o adulto exerce sobre ele medidas de proteção, estas ações não podem ser interpretadas como constrangimentos. Além disso, ele entende que o “amor e a solicitude do adulto para com a criança tem provocado manifestações de solidariedade que multiplicaram no decurso das gerações, as quais tomaram consciência do respeito à infância” (DOTTRENS, 1933a, p. 12), o que está na base do *direito da criança*, nos termos da Declaração de Genebra, aprovada em 26 de setembro de 1924, além deste reconhecimento estar afirmado também no domínio do trabalho, no preâmbulo da parte XII do Tratado de Versalhes.

Vendo também a partir da ótica da subcategoria **controle social**, podemos seguir um texto de Ovide Decroly publicado na edição de outubro de 1925, ano 5, nº 8, numa seção chamada “Das revistas

estrangeiras”, que se intitula *Jardins Escolares*, seguindo o que o autor já publicado na revista *Pour L'Ere Nouvelle*.

Nesse texto, Decroly relata uma visita feita a um dos quatro jardins escolares existentes em Haia, situado em *Laan Van Eik em Duimen*, obra de iniciativa da sociedade “Pro Juventude”, que, segundo o autor (DECROLY, 1925, p. 347), “se ocupa de uma maneira particular das crianças dependentes dos juízes”. Decroly conta que eram grandes terrenos divididos em parcelas de 10 a 40 metros quadrados em que 200 a 400 crianças poderiam trabalhar no cultivo de plantas da sua preferência. O cultivo poderia ser de flores ou legumes, e a proposta era capaz de estimular intensamente os jardineiros principiantes, que poderiam frequentar o espaço todos os dias ou apenas uma vez por semana. Decroly (1925, p. 348) afirma que “O espetáculo é, certamente, dos mais emocionantes para um educador, dos mais evocadores e sugestivos para um psicólogo ou um filósofo.”

Compreende-se o seu entusiasmo diante de tantas crianças em situação de risco ocupadas em algo que tinha a ver com o trabalho, a aprendizagem da agricultura, em ação disciplinada. O que estava em causa era a aquisição de hábitos de trabalho e de autodisciplina para as crianças e um campo de ação e de estudo para os educadores ou psicólogos. A inclusão do texto na revista pretendia sugerir a possibilidade de se avançar para iniciativas idênticas em Portugal. Havia plena consciência de que era preciso enquadrar menores em risco social, para que eles não se perdessem no meio dos marginais e delinquentes. O projeto relatado podia ser acolhido também em Portugal, contribuindo para uma adequada socialização de muitas crianças e adolescentes.

Verificamos que Decroly, ao abordar os jardins escolares, comenta sobre as crianças que estão dependentes dos juízes e possuem no cultivo de flores ou legumes uma proposta capaz de estimulá-las intensamente. Tal discurso demonstra a preocupação social de Decroly para com as crianças “excluídas” pela sociedade, que vai ao encontro de outras preocupações possíveis de serem observadas em sua teoria, pois os estudos iniciais de Decroly contemplaram a elaboração de um conjunto de materiais para a educação de crianças deficientes mentais, destinado ao desenvolvimento da percepção, da motricidade e do raciocínio. Registramos aqui o caráter psicológico e sociológico que fundamenta a sua teoria.

Na edição da Revista Escolar de novembro de 1933, ano 13, nº 9, encontramos uma publicação do brasileiro B. da Silva, intitulada *A disciplina*, que dialoga com a subcategoria **controle social**. Nesse texto o autor explica que os castigos físicos são processos que não voltam mais,

são condenados pelo bom senso, pela moral e pela razão, e que no espaço escolar, os professores têm a tarefa de desenvolver a paz, a união, a concórdia e o afeto, além de efetuar a serenidade dos espíritos, pois com brandura se faz muito mais do que com violência.

Silva (1933, p. 537) assinala que “os únicos castigos permitidos devem ser os que representam as consequências naturais das faltas cometidas [...] Só o amor fará nascer na escola o amor – base de toda a educação, de toda a elevação moral”. O autor explica que a disciplina da classe quase sempre surge da orientação dos trabalhos escolares, e que quando os trabalhos são bem conduzidos todos os alunos se animam, se interessam para resolver os problemas, os estudos e as questões, porque a sua curiosidade é despertada pelos assuntos a serem debatidos. Com disciplina na classe, diz ele, se observa que todos os alunos aproveitam, compreendem e tomam gosto pelas lições. Silva (1933, p. 539) apregoava que pelo trabalho, pela ocupação útil, se “neutraliza e combate as tendências viciosas, a propensão para as ações más e indignas”. No entanto, ele entende que “uma escola sem disciplina é uma escola sem ordem” (SILVA, 1933, p. 540), pelo que defende uma disciplina natural, espontânea, e não imposta e mantida pela coação, pelo receio dos castigos e das más notas.

O assunto que associamos à subcategoria **controle social** está na edição da Revista Escolar de janeiro de 1934, ano 14, nº 1; trata-se da publicação do texto de Joaquim Tomaz, intitulada *Castigos Corporais*. Nele, o autor relembra que os castigos corporais estão proibidos em Portugal deste 1915, quando o Ministro da Instrução Pública, através de uma circular, condenou e reprovou o uso da palmatória. Passados 18 anos, mesmo com a vigência da Declaração de Genebra (que definiu os direitos da criança e os deveres dos adultos para com a infância, além de todos os progressos nos domínios educacionais), observa-se que a palmatória não tinha desaparecido completamente das escolas portuguesas, causando na criança um sentimento de aversão ao professor.

Tomaz (1934, p. 2) faz um questionamento: por que os professores castigam os seus alunos? A resposta é ele mesmo quem dá: “castigam-nos porque eles os incomodam e irritam durante as lições, e não lhes ocorrem, no momento, outros meios de obter deles o silêncio e a quietação”. Além dessa resposta, há outras, que envolvem o fato de os alunos estarem distraídos e desatentos às lições, de não estudarem as lições ou não realizarem os exercícios. O que o autor constata é que estes fatos poderiam ser evitados se houvesse por parte dos professores uma maior vigilância e um estudo mais atento dos alunos. Segundo Tomaz (1934), algumas reações dos professores são resultado da impaciência

diante das manifestações infantis. Segundo ele, a disciplina devia ser assegurada por meio de um trabalho que interessasse aos estudantes e correspondesse a uma necessidade de seu espírito. Para isso, o professor deveria ter conhecimento para aplicar o trabalho que estivesse dentro da capacidade do aluno.

Na edição da Revista Escolar de junho de 1934, ano 14, nº 7, temos um texto de autoria de Bayeux da Silva, denominado *Os castigos físicos*, na seção “Notas Pedagógicas”, publicação que dialoga com a subcategoria **controle social**. O autor afirma que, infelizmente, ainda havia professores que apoiavam a palmatória, como se os castigos físicos fossem os únicos meios de garantir a disciplina. Silva (1934, p. 351) denuncia:

Custa-me deverás fazer tão triste declaração em público, mas, como membro dessa classe que quero ver prestigiada e acatada por todos, sinto o imperioso dever de reagir contra tais doutrinas antiquadas e insensatas que só servem para nos rebaixar e apoucar perante a sociedade.

Esclarece ele que, muitas vezes, os apoiadores destes métodos obsoletos não são “velhos e atrasados professores, encanecidos e esgotados no magistério primário”, mas os jovens rapagões, “saídos ontem das escolas normais, e a arrotar grande sabença das últimas conquistas de psicologia, de pedagogia, de didática e outras ciências transcendentais” (SILVA, 1934, p. 351).

O autor explica que o cuidado destes professores ao executar os castigos se deve ao fato de evitar as queixas dos pais das vítimas e as sindicâncias ou processos administrativos nos estabelecimentos educacionais. O professor de então, destaca o Silva (1934), deveria se envergonhar de tais atos, afinal esse mesmo professor tinha já outra cultura, outro preparo, outros ideais e responsabilidades.

Laurinda Branco Ribeiro, professora primária, publicou na Revista Escolar, edição de janeiro de 1927, ano 7, nº 1, um texto com o título *Educar e Instruir*, discussão que entendemos dialogar com a subcategoria **direitos e deveres**. Ela pretendeu pôr em foco uma educação que preparasse o cidadão do futuro, bem traduzida na sua afirmação: “Educar, moralizar, instruir, eis o nosso lema, a nossa divisa” (RIBEIRO, 1927, p. 18). Essa ideia tem o tempo escolar como elo entre o disciplinamento e a instrução, pois é nele e com ele que se trabalha a educação pretendida. Talvez porque quisesse acentuar a importância da

socialização e a relevância da educação no espaço-tempo da escola, Ribeiro abordou a ideia dos direitos e deveres, o desenvolvimento integral, as habilidades, as aprendizagens, as experiências e competências das crianças, mas sem dar ênfase à componente cognitiva.

Na edição da Revista Escolar de dezembro de 1932, ano 12, nº 10, encontramos um texto escrito por Maria Montessori, intitulado *A educação – problema social*, traduzido por Camilo Dias e publicado na seção de “Notas Pedagógicas”. Segundo os editores, trata-se do resumo da conferência realizada em 4 de agosto de 1932, no Congresso de Nice, e expressa ideias que se relacionam com a subcategoria **direitos e deveres**, afinal Montessori adverte sobre algumas necessidades das crianças que podem ser desenvolvidas também no ambiente escolar.

Provavelmente numa linha mais esperançosa do que uma análise sobre a situação mundial permitia, Montessori (1932, p. 538) afirma que um “mundo mais nobre se prepara”, mas não era “somente na sociedade dos adultos” que se fazia “necessário procurar o desarmamento”. Segundo ela, as descobertas da psicologia revelavam que havia um estado de guerra no campo educativo, em que as crianças eram as vítimas. “A guerra existe entre o adulto e a criança; entre o adulto que é forte e a criança que é fraca. [...] não é exagerado dizer-se que o mestre é muitas vezes o perseguidor da criança – perseguidor inconsciente, bem entendido” (MONTESSORI, 1932, p. 539). Montessori (1932, p. 539) salienta que

É por isso que eu digo que não é amor, mas o medo e até o ódio, que constituem o fundo dos nossos sentimentos para com as crianças: Porque, quem ama encontra no outro o que há de bom – não somente as suas qualidades visíveis, mas até as suas virtudes ocultas. Quem ama tem, poder-se-ia dizer, um dom de dupla vista, que lhe faz perceber qualidades que os outros não distinguem. É quando o amor começa a enfraquecer que se descobrem defeitos em ente que se não ama já, e é quando o amor morreu que se fica admirado de haver podido amar aquele que se amava. Quer isto dizer que a educação não está colocada num plano de amor, pois que não vê senão as faltas das crianças.

A autora registra que a criança não é má, e a sua missão natural é se desenvolver até atingir o seu pleno desenvolvimento. Montessori (1932, p. 540) escreve que “O ódio origina precisamente a incapacidade

de compreender. A guerra, na alma humana, começa desde o nascimento; e esta luta reflecte-se nas relações entre crianças e adultos”. Para a autora, há trabalhos de desarmamento do espírito infantil, sendo um deles efetuado, por exemplo, na educação moderna, sob o nome de higiene física e mental, que se esforça para aliviar o espírito da criança do peso imposto pelo excesso de sentimento ou instrução. Outras formas de enfrentar a pressão sobre as crianças estavam, por exemplo, nas atividades promovidas pelas escolas ao ar livre, na abolição dos exames anuais, na substituição de determinadas tarefas diárias por tarefas escolares semanais ou mensais, a serem realizadas conforme o ritmo da criança.

O fundamental, para Montessori, era que os professores e adultos mudassem a sua atitude para com as crianças com um amor que tivesse fé na sua personalidade e na sua discricção, um amor que não visse as suas falhas, mas as suas virtudes, um amor que, ao invés de oprimi-las, animasse-as e as libertasse. Salienta ela que a simpatia e as boas ações não eram suficientes; era preciso amar as crianças, pois o amor tornava as pessoas humildes e criadoras. Montessori (1932, p. 541-542) mostrava-se talvez demasiado esperançosa na evolução humana por meio da educação dada às crianças. Afirmava ela: “Eu creio que se pode prever uma sociedade nova onde o homem será mais útil porque, na sua infância, houve confiança nêle”. E prossegue: “[...] duma maneira geral, a sociedade esqueceu a infância, a adolescência e a juventude: Facilitar-lhes a vida e permitir-lhes que expressem as suas necessidades é um dos seus mais imperiosos deveres” (MONTESSORI, 1932, p. 541-542).

A generosidade de muitos destes pedagogos do movimento da Escola Nova expressava-se de diferentes formas e sobre diferentes temas. Alguns colocavam-se mais em termos de princípios; outros, mais relacionados com a ação. Um dos problemas sobre a realidade da criança em debate à época dizia respeito ao trabalho infantil ou à desconsideração da orientação das crianças ou adolescentes no momento de escolha de uma profissão. Quem muito se debruçou sobre isso foi Faria de Vasconcelos. Podemos enquadrar essa discussão na subcategoria **direitos e deveres**, na medida em que a criança deve ter condições para se desenvolver de acordo com a sua evolução física e psíquica. A criança não só não deve ser constrangida por adultos a desempenhar trabalhos inadequados ao seu desenvolvimento como deve ser orientada para atividades e aprendizagens condizentes com as características que possui.

Vasconcelos apresenta, na edição de dezembro de 1925b, ano 5, nº 10, o texto *O trabalho prematuro das crianças e adolescentes*, em que o autor aponta o problema do trabalho das crianças e adolescentes como um dos mais graves problemas da vida social. Indica que o trabalho infantil e

juvenil tem “consequências funestas”. Para Vasconcelos (1925b, p. 402), o trabalho precoce “exerce uma péssima acção sobre o crescimento do corpo e o desenvolvimento físico geral da criança e do adolescente”. Discorre que a infância e a mocidade “são um período de preparação e de formação para a vida, período necessário, que tem uma alta significação biológica, cujo desenvolvimento não pode, sem perigo funesto, ser encurtado ou contrariado”, porque é neste período que se “assentam as bases, os fundamentos, bons ou maus, do homem do futuro; é nele que se faz a provisão e a cultura dos recursos de vigor, de saúde e de energia” (VASCONCELOS, 1925b, p 402).

O trabalho prematuro, segundo Faria de Vasconcelos (1925b, p. 403), além de prejudicar o crescimento físico, prejudica igualmente o desenvolvimento moral e intelectual, pois retira a criança e o adolescente da escola, privando-os “dos meios adequados e eficazes não só para a cultura das suas capacidades psíquicas, para a formação do seu espírito, como também daquela instrução indispensável a todo o homem”. Desenvolvendo o seu pensamento, o autor acrescenta que:

O trabalho prematuro impede a criança e o adolescente de adquirirem uma adequada educação, diminuindo ou destruindo assim a sua eficiência como homens e como cidadãos. O cumprimento dos deveres morais, sociais e cívicos, a sólida consciência desses deveres, o vigoroso sentimento das responsabilidades, a prática e a disciplina dum elevado ideal, implicam e exigem a aplicação inteligente de capacidades que só a educação desenvolve. Ora o trabalho prematuro constitui um gravíssimo obstáculo para essa educação e por conseguinte para a formação moral e social do homem e do cidadão, dentro da viva disciplina do dever colectivo. (VASCONCELOS, 1925b, p. 405).

Ainda dialogando com a subcategoria **direitos e deveres**, Faria de Vasconcelos apresenta, na Revista Escolar de outubro de 1926, ano 6, nº 8, um texto sobre o *Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho*. Nessa publicação, Vasconcelos discorre sobre a importância da escolha da profissão, que, além de assegurar a sobrevivência do indivíduo e de sua família, deve constituir-se numa atividade a ser exercida no interesse da coletividade. Para Vasconcelos

(1926, p. 305), “ninguém pode ser um cidadão útil se não desempenhar na sociedade uma actividade que directa ou indirectamente concorra para o bem comum”.

Para o autor, a escolha de uma profissão não tem sido uma tarefa fácil, às vezes é feita ao acaso, ao sabor das contingências, nem sempre vai ao encontro dos interesses do indivíduo. Os métodos, segundo Vasconcelos (1926, p. 306), “são deploráveis porque os agentes da escolha da profissão - os adolescentes, os pais e as escolas - não reúnem as condições indispensáveis para a efectuar convenientemente”. Os adolescentes<sup>117</sup>, entre outros motivos, não apresentavam a idade para o discernimento, o conhecimento de si próprios, tampouco tinham informações sobre o exercício das várias profissões. Os pais apresentavam desconhecimento a respeito de certas profissões e de suas condições técnicas, tinham preocupações de ganho imediato ou o desejo que seus filhos exercessem profissões em evidência. A escola, por sua vez, não apresentava condições de prestar-lhes orientação profissional, devido ao excesso de trabalho pedagógico escolar, e além disso, a grande maioria dos professores, de acordo com Vasconcelos (1926, p. 307), não estava “familiarizada com os complexos aspectos: clínicos, fisiológicos, psicológicos, econômicos e sociais que o problema da escolha da carreira implica na sua essência”.

Vasconcelos destaca a necessidade de criação de organismos especializados cientificamente para orientação na escolha de carreiras que considere as aptidões dos adolescentes e menciona exemplos de institutos de orientação profissional nos Estados Unidos e em vários países da Europa, avaliando a criação desse organismo em Portugal, o Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho, como um dos melhores do continente europeu, por utilizar métodos e processos de real eficiência científica, pois, para Vasconcelos (1926, p. 309), “a orientação profissional é um problema moral, social e econômico”. E complementa dizendo que “a orientação profissional coloca o homem que convém na ocupação que lhe convém” (VASCONCELOS, 1926, p. 310).

---

<sup>117</sup> O grupo geracional compreendido como adolescência não aparece explicado nos textos analisados em que o termo fora utilizado, no sentido de apontar a faixa etária à qual pertence. No entanto, fornece-nos pistas sobre alguns aspectos que caracterizam esse grupo, a saber, a falta discernimento, de independência dos adultos, de controle emocional, de clareza para a escolha de ocupação e a devida preparação, o que nos parece apontar que a adolescência é um momento de transição entre a infância e a vida adulta.

De acordo com Vasconcelos, para orientar convenientemente um adolescente, o orientador precisa conhecer com profundidade as aptidões que caracterizam a profissão (os aspectos psicológicos, técnicos e econômicos), bem como as aptidões que possui determinado indivíduo. Para essa avaliação do orientando, deve-se realizar uma série de provas para verificar as aptidões e características pessoais, o que inclui exame clínico, antropométrico e fisiológico rigoroso, não só do seu estado somático e funcional atual mas também de seus antecedentes hereditários e pessoais, investigando se não há contra-indicações para o exercício de determinada profissão que possam comprometer a sua saúde e o seu êxito profissional. O exame psicológico também se faz necessário, segundo o esquema de J. Fontègne. Vasconcelos (1926, p. 312) indica que

O exame psicológico tem, como o clínico e o fisiológico, um duplo objectivo: a) determinar as inaptidões, por um lado, e determinar por outro as aptidões para o exercício duma profissão ou grupo de profissões; os resultados são consignados igualmente em fichas e fixam o tipo psicotécnico do orientando e as conclusões práticas a tirar. Além dos exames indicados procuramos completar o nosso estudo e rodear-nos de todas as informações e cautelas: 1º interrogando cuidadosamente o orientando; 2º interrogando os pais ou tutores; 3º fazendo preencher pelos respectivos professores uma ficha minuciosa. Munidos de todos estes elementos de exame, de experimentação e de informação, o adolescente é orientado para a profissão ou grupo de profissões que melhor convêm às aptidões que revelou.

Em junho de 1926 (ano 6, nº 7), foi publicado na Revista Escolar um texto das professoras Irene Lisboa e Ilda Moreira intitulado *Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete*, que incluímos na subcategoria **instituição escolar**. As professoras falam sobre o ato de desenhar das crianças e sobre o quanto ele desenvolve a atenção e leva à aprendizagem das formas, cores, direções e às várias particularidades dos objetos. O desenho é, pois, mais do que riscos mais ou menos inteligíveis. É o resultado da representação de algo mais ou menos evidente. As autoras pretendem mostrar exatamente quanto o desenho é importante

para a educação das crianças, dando exemplos de atividades e explicando o seu respectivo alcance.

Para Irene Lisboa e Ilda Moreira (1926, p. 279), o desenhar pode ocorrer em diversas situações e favorecer o desenvolvimento de diversas capacidades. Segundo as referidas autoras, as “representações são auxiliadas pela memória, por um esforço de reproduzir o que excitou e deu gosto e que já se nada vê”. Mas também podem representar “o que está à vista e parece bonito: flores, brinquedos, a árvore de Natal enfeitada, etc.” (LISBOA; MOREIRA, p. 279). Numa situação como noutra, o interesse de imitar surge como uma expressão viva do gosto. O desejo de desenhar pode vir do interesse de imitar algo de que os(as) alunos(as) gostem a partir de um modelo, a partir de retratos, a partir de histórias.

Sobre a motivação a ser trabalhada pelos professores para que as crianças desenhem, Lisboa e Moreira (1926, p. 281) dizem que, “para se animar uma classe, encaminhá-las para as representações são precisos sempre os excitantes: a conversa, a narrativa, os objectos expostos com evidência, etc.” Na opinião das referidas professoras, quando as crianças

[...] sósinhas ou em pequenos grupos se decidem a desenhar, sem consulta da professora, tem os seus estímulos particulares, não estão desprevenidas. Mas um grupo grande precisa de ser incitado; e as observações, os ditos, as ideias que saltam daqui para ali dão uma conexão e uma espinha viva ao assunto. (LISBOA; MOREIRA, 1926, p. 281).

Lisboa e Moreira (1926, p. 281) tentam encontrar um caminho de trabalho pedagógico. Dizem elas: “À preparação segue-se o trabalho da representação e depois o da crítica e reconhecimento.” A autoras afirmam que as crianças, ao entregarem os desenhos, devem dizer o que fizeram, ditos estes que devem ser escritos nos papéis dos desenhos. Segundo elas, este “hábito é gentil e educativo”, pois quando apresentados os desenhos ao grande grupo, bem como lidas as observações neles escritas, as crianças prestam atenção, reconhecem seus desenhos e fazem comentários entre si.

Lisboa e Moreira continuam o debate em texto com o mesmo título, na edição da Revista Escolar de fevereiro de 1927, ano 7, nº 2. Nessa publicação, as autoras tratam agora dos trabalhos manuais, acentuando quanto o uso da tesoura e do papel são grandes elementos da

ocupação manual, fazendo referência a várias atividades já desenvolvidas com as crianças, como dobragem e recorte em papéis e cartolinas, além de colagens, entrançados e a utilização do barro. Para as referidas professoras, o valor destas ações está não só na sua execução como no que suscitam. Para além dos exercícios das mãos, da expressão plástica há a comunicação, a relação, o descrever, o comparar. Para as autoras, “barro, papel e lápis formam a triologia das matérias que ajudam o espírito e as mãos a entender-se” (LISBOA; MOREIRA, 1927, p. 73).

Também podemos abordar, na subcategoria **instituição escolar**, o texto de Faria de Vasconcelos sobre *O “self-government” na escola*, publicado na edição da Revista Escolar de novembro de 1925c, ano 5, nº 9. Para o autor, o assunto não é propriamente novo na história da educação e não deve ser considerado apenas em ambientes pedagógicos anglo-saxônicos, mas também nos inseridos no âmbito da Escola Nova. Faria de Vasconcelos vê nesta proposta de organização da escola a forma de formar o futuro cidadão responsável e autônomo. Se ele vê nela um lado prático, pois, como diz (VASCONCELOS, 1925c, p. 356), nas “escolas onde se tem aplicado com inteligência a autonomia escolar, a disciplina melhorou consideravelmente”, é porque entende que o “verdadeiro objecto do *self-government* é a educação moral do aluno”. Vasconcelos explicita bem o alcance do seu pensamento quando escreve:

*O self-government* não é um expediente disciplinar ou administrativo, mas um verdadeiro sistema de educação moral. Não deixa o professor sem autoridade. O papel do professor alarga-se, este intervém de um modo mais activo, mais elevado, como um verdadeiro educador, pois tem de esclarecer os alunos, guia-los, comunicar-lhes o seu entusiasmo e o seu ideal. O aluno não gosta de ser obrigado, mas de ser guiado. A autoridade do professor fica de pé, porém se reveste outras formas distintas das do regimen da disciplina autocrática e absoluta. Delega nos alunos o poder de governarem-se por si mesmos, mas a sua vigilância não cessa, e sua intervenção, quando se impõe, não deixa de realizar-se. O *self-government* é uma lição pratica de educação cívica, a prática da autonomia escolar é o laboratório da classe de instrução cívica. (VASCONCELOS, 1925c, p. 356).

Vê-se que Faria de Vasconcelos não é só adepto desta forma de organização pedagógica como entende já demonstrada a sua viabilidade, recorrendo até mesmo ao seu livro *Uma escola nova na Bélgica*, bem como a outros exemplos, entre os quais a escola montessoriana. Daí que ele defenda que o princípio da liberdade pode ser a base fundamental e o traço característico da educação, mesmo com crianças de 3 a 6 anos.

Considerando que o “*self-government* é uma escola de civismo prático”, o autor entende que a sua prática na escola se reveste da maior importância, porque “uma das necessidades fundamentais das democracias modernas é a educação cívica” (VASCONCELOS, 1925c, p. 358).

Sublinhe-se que a revista em análise tinha por público-alvo professores de vários graus de ensino e servia como veículo de formação para esses profissionais. Por meio da leitura dos textos, muitos professores assimilavam uma cultura pedagógica e uma visão sobre a educação que orientavam a forma como viam a infância, a organização da escola, os métodos e as práticas escolares. A revista inseria-se no movimento de difusão das ideias da Escola Nova, mas se abria a um diálogo com os professores que desejassem dar conta da sua reflexão sobre as suas próprias experiências. No entanto, devemos assumir que quem escrevia nesta revista também tinha em vista ser prescritivo e mobilizar ideias que se ajustavam a sociedades democráticas, ideologicamente progressivas. De qualquer sorte, os anos 1930 não se mostrariam favoráveis à sua consolidação.

#### **4.1.4 O discurso pedagógico e psicológico na Revista Escolar**

O discurso **pedagógico e psicológico** na Revista Escolar apresenta questões em torno da relação entre a criança e a escola – como a escola pode ser atraente e o papel que o professor deve desempenhar para tal –, considerando o ensino da escrita, da leitura e do cálculo, os livros indicados, além do valor dos trabalhos manuais, compondo assim um conjunto de ações para auxiliar no combate ao analfabetismo. Outra preocupação que apareceu com frequência na Revista Escolar envolve as questões sobre a prática e o método, representadas por debates acerca da Pedagogia Prática a ser utilizada – ou seja, do método entendido como um caminho possível para se educar e instruir –, as quais estabelecem diálogo com a Pedagogia, a Psicologia e a Didática. Ainda no que tange à questão do método, percebe-se que eles estavam permeados pelos preceitos da escola ativa e da Escola Nova, opondo-se à escola tradicional

e à escola passiva. O periódico apresenta discussões de pedagogos e pesquisadores renomados, como Ovídio Decroly, Pestalozzi, Maria Montessori e João de Deus.

Para melhor visualização da discussão, apresentaremos um quadro com suas subcategorias e textos selecionados para análise, seguindo a mesma organização realizada nos discursos já expostos. No discurso **pedagógico e psicológico**, em especial, realizamos as análises dos textos com base nos estudos de Norman Fairclough<sup>118</sup>.

A escolha por inserir um diálogo com este autor se deu porque percebemos uma maior visibilidade deste discurso nas revistas pesquisadas e notamos que os investimentos e as reinvestidas daquilo que Fairclough (2016, p. 99) explica como

[...] diferentes tipos de discurso em diferentes domínios ou ambientes institucionais podem vir a ser “investidos” política e ideologicamente de formas particulares. Isso significa que os tipos de discursos podem também serem envolvidos de diferentes maneiras – podem ser “reinvestidos”.

Nosso entendimento, ao analisarmos nas três revistas pesquisadas os discursos **pedagógico e psicológico**, bem como as subcategorias *prática e método, criança e escola e instrução*, sob a ótica do discurso – seus conceitos e análises – vai ao encontro do que escreve Fairclough, no sentido de que os discursos podem investir política e ideologicamente de modo particular, demonstrando assim como os discursos confluem para a construção das necessidades e conhecimentos em torno das crianças.

---

<sup>118</sup> Norman Fairclough é professor emérito de linguística na Universidade de Lancaster e um dos fundadores da análise de discurso crítica (ACD), um ramo da análise do discurso que estuda a influência das relações do poder no conteúdo e na estrutura dos textos (FAIRCLOUGH, 2016).

**Quadro 9** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Escolar (continua)

Subcategoria	Textos
PRÁTICA E MÉTODO	<p>SIMON, Th. Pedagogia Prática: o ensino da leitura. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 6, p.239-241, junho de 1926;</p> <p>BALLESTEROS, F. Pedagogia Prática: o ensino da leitura e da escrita. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 8, p. 335-338, outubro de 1926;</p> <p>HUGUENIN. E. A prática da Escola Activa. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 4, p. 147-152, abril de 1927;</p> <p>ALBERTY, Ricardo Rosa y. Pestalozzi. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 2, p. 49-56, fevereiro de 1927a;</p> <p>ALBERTY, Ricardo Rosa y. João de Deus. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 3, p. 81-87, março de 1927b;</p> <p>BASSLEER, François. Dr. Ovídio Decroly. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 8, p. 435-438, outubro de 1932;</p> <p>O TERCEIRO Congresso Internacional de “Educação Nova”. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 3, p. 113-122, março de 1927;</p> <p>FERRIÈRE, Ad. A técnica da escola activa. Lisboa, <i>Revista Escolar</i>, março de 1933, ano 13, nº 3 (p. 113 a 140)</p> <p>DEWEY, John. Para que ter escolas progressivas? <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 13, nº 8, p. 469-480, outubro de 1933;</p> <p>BASSLEER, François. A metodologia da educação cívica. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 14, nº 3, p. 113-118, março de 1934;</p> <p>BASSLEER, François. A estrutura da Nova Pedagogia. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 15, nº 3, p. 113-115, março de 1935;</p> <p>MONTESSORI, Maria. Duas vidas. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 11, nº 9, p. 503-506, novembro de 1931.</p>

**Quadro 9** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Escolar (continuação)

Subcategoria	Textos
PRÁTICA E MÉTODO	<p>DEWEY, John. O meu credo pedagógico. Tradução: Joaquim Tomaz. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 15, nº 6, p. 289-294, junho de 1935;</p> <p>TOMAZ, Joaquim. Escola passiva e escola activa. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 11, nº 9, p. 529-537, novembro de 1931;</p> <p>AGUDO, Dias. Educação latina e educação americana. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 8, p. 323-325, outubro de 1926;</p> <p>AGUDO, Dias. O professorado perante os novos métodos de ensino. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 5, nº 10, p. 409-412, dezembro de 1925;</p> <p>CORREIA, João da Silva. A propósito de uma visita ao grande psicólogo Dr. Ovidio Decroly. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 9, p. 337-342, novembro de 1927;</p> <p>MÉTODO Decroly – Programa. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 5, p. 197-213, maio de 1926;</p> <p>DALHEM, Louis. Definição e princípios do Método Decroly. Tradução: Cruz Felipe. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 2, p. 71-75, fevereiro de 1932;</p> <p>DALHEM, Louis. Definição e princípios do Método Decroly (Continuação). Tradução: Cruz Felipe. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 3, p. 129-133, março de 1932;</p> <p>DALHEM, Louis. Definição e princípios do Método Decroly (Continuação). Tradução: Cruz Felipe. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 5, p. 245-259, maio de 1932;</p> <p>COUSINET, Roger. O automatismo pedagógico. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 3, p. 99-104, março de 1927;</p> <p>DOTTRENS, Robert. A função social da educação – A educação nova como educação normal. Tradução: Joaquim Tomaz. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 13, nº 2, p. 78-84, fevereiro de 1933b.</p>

**Quadro 9** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Escolar (continuação)

Subcategoria	Textos
CRIANÇA E ESCOLA	<p>CONGRESSO pedagógico. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 7, p. 294-296, julho de 1926;</p> <p>PEQUITO, A. Alves. Como entendemos a escola. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 9, p. 367-369, novembro de 1926;</p> <p>SILVA, Manuel da. O ensino deve ser livre ou obrigatório? <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 3, p. 105-108, março de 1927;</p> <p>SUBTIL, Manuel. D. Jacobo Orellana. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 8, outubro de 1927. Não paginado;</p> <p>NOBRE, José Barros. Analfabetismo. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 10, p. 401-404, dezembro de 1926.</p>
INSTRUÇÃO	<p>MÉNAGER, V. Como manejar diferentes classes numa escola de um só professor. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 8, p. 315-319, outubro de 1926;</p> <p>LISBOA, Irene. A escola atraente. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 6, nº 10, p. 405-419, dezembro de 1926;</p> <p>FERRIÈRE, Ad. A escola por medida à medida do professor. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 1, p. 1-9, janeiro de 1932;</p> <p>FERRIÈRE, Ad. O papel do professor na escola activa. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 15, nº 1, p. 26-30, janeiro de 1935;</p> <p>CORREIA, João da Silva. Livros primários de leitura. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 5, nº 8, p. 307-328, outubro de 1925;</p> <p>CORREIA, João da Silva. Livros primários de leitura. (Continuação) <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 5, nº 9, p. 367-382, novembro de 1925;</p> <p>ARTUR, Faria. Os livros na escola. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 5, nº 10, p. 406-408, dezembro de 1925.</p>

**Quadro 9** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Escolar (conclusão)

Subcategoria	Textos
INSTRUÇÃO	<p>CORREDOR, Fermin. Pedagogia Prática – O ensino inicial da língua materna. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 7, nº 2, p. 63-68, fevereiro de 1927;</p> <p>DECROLY, Ovídio. Iniciação na leitura e na escrita. Tradução: Joaquim Tomaz. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 2, p. 65-70, fevereiro de 1932;</p> <p>SANTOS, Olinda Tavares. Jogos de leitura e escrita a metódica global de Decroly. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 3, p. 113-128, março de 1932;</p> <p>JÚNIOR, Cardoso. A aprendizagem da leitura pelo método global. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 5, p. 225-240, maio de 1932;</p> <p>AGUDO, Dias. Ler, escrever, contar. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 12, nº 5, p. 266-271, maio de 1932;</p> <p>AMOR, M. Antunes. Ensino inicial da leitura e da escrita – Evolução das ideias pedagógicas sobre o “Método Global”. <i>Revista Escolar</i>, Lisboa, ano 13, nº 7, p. 419-426, julho de 1933.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Os discursos **pedagógicos e psicológicos** evidenciados na subcategoria *prática e método* foram encontrados na edição da Revista Escolar de junho de 1926, ano 6, nº 6, em um texto que apresenta uma discussão que se intitula *Pedagogia Prática: o ensino da leitura* e foi transcrita da *Pedagogie Experimentale*, do Dr. Th. Simon. É um texto que também dialoga com a subcategoria *instrução*, mas decidimos categorizá-lo aqui, devido à relação entre teoria e prática que o texto estabelece com a Pedagogia.

Diferentemente dos outros textos analisados até aqui, este trata especificamente de questões práticas a respeito de um método de leitura. Logo no início, o autor deixa registrado a sua simpatia pelo método global, que, segundo ele, agrada os professores e alunos, pois possibilita o contato com a palavra e a sua significação. Simon (1926, p. 239) explica que “os métodos de leitura têm seguido uma evolução progressiva, tornando-se cada vez menos abstractos”. Para o autor,

Hoje parte-se da própria palavra, com a condição que ela designe alguma coisa do mundo da criança e, conjuntamente, frases ou narrações que ela possa compreender. A leitura já não é apresentada como aquisição de um mecanismo. É dada como ela é na verdade, uma linguagem, uma forma de expressão e comunicação entre os homens. É uma coisa viva, um objecto ou utilidade, satisfaz uma necessidade. (SIMON, 1926, p. 239).

Simon (1926) atenta, em seu discurso, para a necessidade dos jogos, das etiquetas, das descrições no quadro preto, tiradas do fazer diário das crianças e daquilo que elas vivenciam, que, em razão disso, estão ao alcance da sua compreensão. São exercícios que possibilitam associações e são importantes para o ensino de leitura. O autor também salienta a necessidade do compromisso do professor em conhecer todos os métodos, a fim de manejá-los conforme as circunstâncias, isto é, segundo a necessidade e as características das crianças a quem ele deve ensinar.

Dessa forma, despertar o interesse da criança pela leitura se faz fundamental. Para isso, de acordo com o autor, podemos fazer as crianças manusearem materiais escritos, a fim de induzi-las a acreditar que o que elas falam sobre o que veem já é uma forma de leitura. Depois dessas primeiras tentativas de leitura, as crianças já começam a recitar as letras e os algarismos que conhecem, e por fim tornam-se silenciosas, riem da situação ou expressam o que não sabem. Todo esse processo só ocorre devido ao fato de terem acreditado, num primeiro momento, por meio do incentivo, que seriam capazes de ler (SIMON, 1926).

Sobre a forma com que a criança aprende a ler, Simon (1926, p. 240) faz algumas considerações, a saber:

Talvez, se a criança aprende a ler pelo método sintético, se dê conta de que a ligação de duas ou três letras modifica os seus respectivos sons, combinando-se duma maneira determinada. Talvez pensaremos, se ela aprende a ler pelo método global, que lhe é precisa a ideia de procurar analogias entre certas partes de palavra que ela tem diante de si e outras que só existem nas suas recordações. Pessoalmente nós nos interrogamos se, fazendo isto, não juntamos

ao seu trabalho natural dificuldades artificiais uma vez que não lhe explicamos.

Nesse processo, segundo sinaliza Simon (1926, p. 240), a criança vai trabalhando uma espécie de ajustamento “entre a língua falada que ela maneja e a língua escrita que ela descobre cada dia um pouco”. É como se colocássemos a criança em um “banho” de linguagem escrita, do mesmo modo que ocorreu quando a criança nasceu e foi colocada num “banho” de linguagem oral.

Envolvendo também a subcategoria **prática e método**, encontramos, na edição da Revista Escolar de outubro de 1926, ano 6, nº 8, um texto intitulado *Pedagogia Prática: o ensino da leitura e da escrita*, de autoria de F. Ballesteros, representante da *La Escuela Moderna*. Da mesma forma que o texto anterior, este também poderia ser enquadrado na subcategoria *instrução* e no indicador *leitura, escrita e cálculo*, mas decidimos categorizá-lo aqui, devido à sua aproximação com a Pedagogia.

Ao falar da experiência da escola espanhola, o discurso de F. Ballesteros apresenta uma das maneiras com que se poderia trabalhar o ensino da leitura e da escrita em seu país. O autor inicia seu texto mencionando as artes de expressão que são cultivadas na escola, a fala, a leitura e a escrita, todas elas expressões diretamente ligadas ao pensamento.

Na tentativa de compreender essas expressões, F. Ballesteros explica que há uma mais evidente, ou seja, que tende a substituir os métodos verbais de ensino pelos elocutivos ou fraseológicos, e cita o pedagogo belga Decroly como um revolucionário da educação intelectual das crianças e da Didática. Este adjetivo de revolucionário se deve à aplicação do processo metodológico chamado *Centros de Interesse*. F. Ballesteros (1926, p. 336) afirma que “dêste processo derivou a simultânieidade do ensino da leitura e da escrita sobre bases elocutivas, a partir dos centros de interesse”.

F. Ballesteros (1926, p. 336) revela que, infelizmente, o método de Decroly ainda não consegue ser plenamente aplicado nas escolas espanholas, mas afirma que “se não é possível aplicar em toda a sua esplêndida extensão os processos culturais de Decroly, é certíssimo que a leitura e a escrita podem ser ensinadas por um processo elocutivo”. O método fraseológico do ensino da leitura pela escrita, segundo F. Ballesteros (1926, p. 336), é aplicado

[...] em três classes de exercícios, ora simultâneos, ora separados. 1º *Exercícios de*

*leitura – 2º Exercícios de escrita copiada – 3º Exercícios de escrita ditada. Exercícios de leitura – 1 – O professor lê uma frase. O aluno repete a leitura. (A imitação é o recurso natural obrigado de toda cultura primária) – 2. O aluno explica o sentido da frase lida. – 3. O aluno decompõe a frase noutra parciais, dando o sentido de cada frase parcial. – 4. O aluno inverte a construção da frase e lê-a invertida. – 5. O aluno decompõe a frase em palavras, explicando o sentido de cada palavra. – 6. O aluno lê cada palavra em separado decompondo-a em sílabas. – 7. O aluno distingue as vogais das consoantes pronunciando cada consoante como se estivesse seguida de um *e* mudo: *me, le se* [...] – 8. Lê depois sílabas e palavras sôltas. Recompõe e lê, por último, as frases anteriores. (grifos no original).*

De acordo com F. Ballesteros, os exercícios do método de Decroly consideram a distinção dos sinais literais e também a conversão em sons destes mesmos sinais, bem como a pronúncia adequada das letras e das combinações silábicas, que são atingidas em virtude das impressões visuais, auditivas e verbais que criam os hábitos complicados subjacentes ao ato de ler. Segundo F. Ballesteros (1926, p. 336), as frases do método de Decroly “fluem da realidade e a iniciativa mental da criança produ-las, porque o princípio pedagógico a que ela se subordina é o de que todo ensino escolar proceda do conhecido para o desconhecido, a partir da espontânea actividade da criança”.

Na sequência do texto, F. Ballesteros descreve como as três classes de exercícios do método de Decroly foram aplicadas nas escolas espanholas, fornecendo orientações didáticas sobre cada passo executado naquela realidade, ressaltando que a psicologia da criança espanhola compreende que o melhor procedimento é sempre partir “do mais fácil para o difícil”. Observamos, a partir do texto apresentado por Ballesteros, que houve uma adaptação à realidade espanhola do método Decroly para o ensino de leitura e escrita.

A questão da *Prática da Escola Activa*, escrita por E. Huguenin para a edição de abril de 1927 da Revista Escolar, ano 7, nº 4, a partir de *L'Éducation*, insere-se na subcategoria **prática e método**. O autor descreve que há pelo menos uma ou duas décadas se observa, em quase

todos os países, um “renovamento pedagógico” e que mais que resolver os problemas pertinentes a “horários, programas e disciplinas, etc.”, a maior reivindicação se preocupa em dar ao indivíduo “os direitos que lhe pertencem”. Para Huguenin (1927, p. 148, grifos no original), “o termo *escola activa* [...] resume em si todo esse ideal”, e o autor adverte sobre a compreensão que devemos ter de *escola ativa*, que não é

[...] uma classe em que reina uma agitação febril: a escola activa pode ser absolutamente silenciosa; tampouco é um curso de trabalhos manuais, embora desempenhem ali um papel importante e se possa recorrer a eles em certos momentos.

Huguenin (1927, p. 148) afirma ainda:

A escola activa é outra coisa: é preciso compreender esta actividade como um meio de pôr em jogo certas faculdades activas do cérebro, faculdades produtoras e recreadoras, enquanto a escola clássica se tem dirigido especialmente às faculdades receptivas da inteligência, convidando a criança, inconscientemente, mas de uma maneira real, à passividade.

Diante do entendimento que os professores deveriam ter a respeito da *escola ativa*, Huguenin (1927, p. 148-149) descreve alguns encaminhamentos, entre os quais: 1. Apresentar objetos que interessem as crianças (não que as divirtam), mas que despertem a “sua curiosidade, as suas perguntas, os seus esforços, em uma palavra, *o seu interesse*”, considerando que estes interesses variam conforme a idade; 2. Compreender que o “*verdadeiro esforço*” se executa alegremente, e que a palavra esforço não é sinônimo de capricho e também não está apenas associada àquilo que é custoso, que causa fadiga ou exige obrigação; 3. Entender que a escola ativa “não é um método ou quaisquer processos definitivamente fixados e formulados”, mas que ela está embasada num “*espírito novo, uma orientação nova*: aquele que respeita a individualidade da criança, que não pretenda dirigi-la ou nivelá-la, mas que procura colocá-la em condições de tal forma favoráveis, que ela possa adquirir o seu desenvolvimento completo.”

Huguenin (1927, p. 149-150) explica que os processos da *escola ativa* apresentam traços comuns, a saber:

- a) os processos pelos quais os conhecimentos são transmitidos pelos adultos às crianças partem das *formas do pensamento infantil*, cada vez mais conhecidas devido aos estudos da psicologia e que antes eram observadas por meio do pensamento adulto;
- b) que as aquisições morais e intelectuais exercidas pela autoridade dos pais e educadores possam ir “enfraquecendo à medida que a criança se fôr tornando mais consciente das suas forças pessoais e manifestar a necessidade de as ordenar segundo suas leis internas e passar da autoridade exterior à autoridade interior.”, afinal “é na liberdade que se formam as personalidades independentes, capazes de iniciativa pessoal”;
- c) que os métodos modernos afetam as forças ativas, e não agem apenas sobre o poder de recepção do espírito;
- d) que a elaboração dos programas considerem os “*interesses espontâneos* da criança, que a psicologia genética revelou, e que os grandes intuitivos de todos os tempos haviam já descoberto” (HUGUENIN, 1927, p. 151).

O autor também registra que a criança tem o direito ao “conhecimento das coisas da natureza, da vida social, da civilização”, que constitui para a criança um verdadeiro privilégio que o educador não pode privá-la (HUGUENIN, 1927, p. 151).

O autor cita as experiências perfeitas de educadores conhecidos que trabalham com a *escola ativa*, qual sejam, o Dr. Decroly, em Bruxelas, que organiza o seu programa a partir das crianças, de suas necessidades e interesses, e a Dr.<sup>a</sup> Maria Montessori, na Itália e no Tessino, que deixa a criança livre para escolher as suas próprias ocupações, pondo em curso a autoeducação e a autoinstrução, além de ressaltar a importância do livro *Prática da Escola Activa*, de M. Ad. Ferrière, que apresenta o programa e a descrição de algumas destas experiências, salientando o que Ferrière chama de “*apetite de saber*, isto é, a curiosidade natural das crianças, o seu desejo de serem ensinadas [...]” (HUGUENIN, 1927 p. 151).

Huguenin conclui seu texto lembrando a necessidade de os educadores conhecerem os métodos, de serem ecléticos, de estarem a par das descobertas da psicologia, de não atuarem a partir uma única técnica, e sim conhecerem o maior número de experiências possíveis.

Analisando os três primeiros discursos selecionados como **pedagógicos e psicológicos** pertencentes à subcategoria *prática de método*, vale discutir algumas compreensões e utilizações do termo discurso. Fairclough (2016, p. 94-95) propõe usar o termo discurso

considerando o uso da “linguagem como forma de prática social”. O discurso implica um modo de ação, “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Estes três primeiros textos abordam em seu discurso a importância do método global e as experiências de Decroly com o ensino da leitura e da escrita e, logo, com uma Pedagogia prática. Simon registra a simpatia pelo método global e traz exemplos práticos, Ballesteros menciona o discurso do método de Decroly e dá o exemplo deste método aplicado no social, nas escolas espanholas, e Huguenin, por sua vez, enfatiza a escola ativa, abordando também Decroly em seus exemplos. Foi possível perceber a relação do discurso com a prática social, a busca de uma certa hegemonia a partir de uma prática discursiva voltada para a conquista da leitura e da escrita.

Compreendemos que as palavras de Ricardo Rosa y Alberty, presentes na Revista Escolar de fevereiro de 1927a, ano 7, nº 2, ao apresentar um texto denominado *Pestalozzi*, evidenciam um debate pertinente à subcategoria **prática e método**. Nesse texto, o autor apresenta um histórico da vida de João Henrique Pestalozzi (1746-1827), sua obra e sua importância para a educação, no momento do centenário de sua morte. Ao se referir a Pestalozzi, Alberty (1927a, p. 49) afirma que sua figura se “avulta no primeiro plano e de uma maneira inconfundível, ao lado das de Rousseau e Herbart, constituindo com eles a portentosa trindade que abriu aos vindouros o caminho da pedagogia moderna”. E explica que, diferentemente dos outros dois nomes que ajudaram a abrir caminho para a pedagogia moderna, Pestalozzi teve

[...] a glória de não ficar apenas no campo das teorias, agarrado a princípios mais ou menos abstractos, antes, descendo ao terreno acidentado das realidades, procurou em um labor aturado de mais de meio século, fundando ou dirigindo escolas, no meio das crianças, efectivar aqueles princípios que eram a própria essência da sua vida, dar largas aos anseios generosos que dentro em sua alma estuavam, realizar os sonhos em que o seu fecundo espírito se desprendia. (ALBERTY, 1927a, p. 49-50).

Ao descrever os caminhos realizados por Pestalozzi, Alberty menciona que a primeira escola-asilo<sup>119</sup> foi fundada por este pedagogo, e que a organização do tempo era dividida entre trabalhos manuais (atividades que envolviam trabalhos na agricultura, queijaria e fição) e exercícios intelectuais (que envolviam o ensino da linguagem, preleções morais e explicações religiosas). Alberty (1927a, p. 53) sinaliza que Pestalozzi pensava que seria “um contrassenso a escola que não fosse ao mesmo tempo a aprendizagem de um ganha-pão” e por isso “lançou as bases da escola activa, das escolas de trabalho de que se orgulham hoje os pedagogos modernos”.

Entre as várias experiências educativas que viveu, vividas por Pestalozzi sempre preferiu estar e cuidar das crianças pequenas, na educação elementar, em orfanatos ou em escolas. Em Burgdorf, viveu a experiência de ser professor ajudante e em pouco tempo foi promovido a diretor da instituição, que se transformou no Instituto de Educação de Burgdorf. Alberty (1927a, p. 54) descreve que foi neste instituto que Pestalozzi “patenteou exuberantemente todas as qualidades de pedagogo e moralista e continuou as experiências do método [...]” que o levaram “já à fixação de princípios, à realização do ensino por processos activos e práticos, à formação de um corpo de doutrinas que haviam de constituir o seu método definitivo”. Mas, foi em Yverdon que Pestalozzi encontrou o reconhecimento mundial; pelo Instituto de Yverdon passaram alunos da “Inglaterra, Itália, França, Alemanha e França” (ALBERTY, 1927a, p. 54).

Concluindo seu texto, Alberty (1927a, p. 54) apresenta alguns dos ensinamentos desenvolvidos por Pestalozzi e também cita o nome de pedagogos que continuaram a aprimorar as ideias deste mestre:

As *escolas novas* no campo, a assistência infantil, a coeducação, a ginástica rítmica, o respeito à personalidade infantil, a educação dos sentidos a alegria na educação, o ensino intuitivo, feito sobre o grande livro da Natureza, a escola activa, a escola do trabalho, os trabalhos manuais, a escola alegre, cheia de ar e de luz tudo, enfim,

---

<sup>119</sup> Segundo Alberty (1927, p. 53), o ensaio pedagógico de Pestalozzi veio a fracassar, assim como a experiência agrícola, e “A escola-asilo de Neuhoof fechou as suas portas em 1780”, mas o fruto desta experiência serviu de exemplo e inspiração a outros pedagogos, tendo Pestalozzi lançado várias obras, de 1780 a 1798, que tornaram seu nome imortal.

quanto tem constituído a preocupação e já tem sido realizado pelos Demoulins, Ferrière, Kirschnsteiner, Claparède, Patri, Decroly, Dalcroze, Manjon e pelas Keller, Montessori, Parkhurst, Descoedres, Monchamps, nada mais é que a continuação e o alargamento das ideias e dos princípios que Pestalozzi tão brilhantemente expendeu.

Na Revista Escolar de março de 1927b, ano 7, nº 3, Ricardo Rosa y Alberty volta a publicar, dessa vez um texto em que apresenta o pedagogo e poeta João de Deus. Entendemos que a discussão deste autor está contemplada na subcategoria **prática e método**. Alberty apresenta a importância de João de Deus para os portugueses, no momento do primeiro centenário de nascimento deste pedagogo e poeta, que fundou uma caritativa ordem que leva o seu nome. Alberty (1927b, p. 83) comenta que aqueles que estudaram um pouco de pedagogia sabem o quando tem sido lenta a evolução dos métodos do ensino inicial da leitura e que

[...] a aprendizagem mecânica da leitura era uma função de tempo e de memória. Mais depressa aprendia quem melhor memória visual e melhor retentiva possuísse. O raciocínio, a inteligência, não contavam na aquisição dessa arte tam difícil e tam subtil.

O autor adverte ainda sobre as concepções erradas, sobre a falta de conhecimento, sobre a fisiologia do espírito e a psicologia experimental que tinham os primeiros mestres, quando estes utilizavam o método da soletração simples, um método empírico, com uso de cartilha de soletração do *Padre Inácio*, que, segundo Alberty (1927b, p. 84), “vem a perpetuar-se através dos tempos até nossos dias [...]”.

Alberty (1927b, p. 84) menciona que “Portugal só acordou para a nova forma de coisas em meados do século XIX, com o *Método Português de Castilho* e mais tarde com a *Cartilha Maternal*, de João de Deus”. O autor afirma que João de Deus não foi o primeiro pedagogo a fazer a distinção entre o *valor* das letras e o seu *nome*, mas foi o primeiro entre os portugueses a partir “das consoantes de um só valor para as de mais de um valor, caminhando inteligentemente do mais fácil para o mais difícil” (ALBERTY, 1927b, p. 84).

Para Alberty (1927b, p. 85), mesmo sabendo da importância da ciência pedagógica<sup>120</sup> daquele momento histórico, é inegável que a *Cartilha Maternal* de João de Deus, na época em que apareceu, foi um passo a mais

[...] na evolução do ensino inicial da leitura, e serviu de transição entre os velhos, anacrônicos métodos de soletração, e os modernos de palavras inteiras ou normais que tanto em voga estão nos países de mais intensa cultura pedagógica.

Alberty (1927b, p. 85), ao se referir a *Cartilha Maternal*, de João de Deus, afirma o seguinte:

Mas se a *Cartilha Maternal* já hoje não se impõe como um dogma, prestou e ainda presta relevantes serviços à educação nacional, pela Associação que boas vontades criaram à sua volta; pelas escolas móveis que por sua intenção se espalharam pelo país; pela obra de vulgarização cultural a que se prestou; pelos “Jardins de Infância” que à sombra do nome aureolado do seu autor foram instituídos. [...] tudo evoluciona, tudo modifica, tudo se aperfeiçoa, tudo segue sua marcha ascensional e não podiam os métodos de leitura cristalizar nas vinte e cinco lições da *Cartilha Maternal*, como durante muito tempo pretenderam os seus fanáticos defensores. Seja como fôr, porém, “ela representa uma grande caminhada no desenvolvimento intelectual e moral do país e equivale à emancipação da rotina dos velhos métodos”; seja como fôr ela marca uma balisa e importante, ao longo da estrada

---

<sup>120</sup> De acordo com Alberty (1927, p. 85), a ciência pedagógica firmou-se na biologia e na psicologia experimental, que “lançou raízes no campo da razão e da ciência pura”. Alberty valoriza o método de leitura e escrita desenvolvido por João de Deus, mas afirma que “hoje não podem considerar-se perfeitos processos de leitura que não atendam às leis sábias e imutáveis da natureza humana; que não sigam os princípios de Montessori e de Decroly; que não tenham por base a prévia educação sensorial do aluno”.

que tem percorrido a pedagogia nacional.  
(grifos no original).

Alberty, ao concluir sua escrita, relembra, principalmente aos professores primários portugueses, a necessidade de agradecer e se curvar perante a memória do poeta e pedagogo João de Deus, bem como a outros filhos ilustres da nação portuguesa, “que por seus méritos souberam enaltecer e foram capazes de dignificar a Pátria que lhes foi berço” (ALBERTY, 1927b, p. 86).

Na edição de outubro de 1932 da Revista Escolar, ano 12, nº 8, há outra publicação discorrendo a respeito da subcategoria **prática e método**, na qual François Bassleer apresenta um texto intitulado *Dr. Ovídio Decroly*, na seção “Homens e Factos”. Esta publicação, transcrita por Joaquim Tomaz, apresenta uma carta recebida da Sociedade Belga de Pedotecnia (da qual a Revista Escolar era associada), datada de 24 de setembro de 1932, que informa o falecimento de Ovídio Decroly, ocorrido no dia 12 do corrente mês.

Bassleer (1932, p. 435) informa o falecimento de Decroly afirmando que “A humanidade perdeu nêle um sábio probo, um cidadão íntegro e modesto, um idealista puro, um trabalhador incansável e todos nós, os que o seguíamos, um guia firme e experimentado”. A carta traz agradecimentos à grande obra de Decroly e vaticina que haverá um dia em que a escola ativa será realizada em toda a parte, e que neste dia Decroly viverá mais do que nunca no mundo que ele ajudou a criar, e suas ideias serão cultivadas com fervor. Sobre a sua contribuição pedagógica, segue as palavras de Bassleer (1932, p. 436):

[...] Decroly foi não só o maior pioneiro da escola nova, mas o maior realizador da escola activa. Porque, ao contrário dos grandes renovadores e inovadores que o precederam, ou com êle coexistiram, não se limitou a desvendar novas vias à educação e ao ensino, caminhou por elas; não se restringiu a criar processos novos, praticou-os e experimentou-os. Escreveu pouco, mas em compensação realizou muito. E se Rousseau foi o grande visionário da pedagogia, Pestalozzi o pedagogo da *intuição* e Ferrière o propagandista máximo da *acção*, cabe a Decroly a glória de ter sido o realizador por excelência, enveredando resolutamente pelo caminho da prática e

imprimindo acção e um movimento regular a muitas ideas e princípios que nunca haviam passado do campo das teorias ou só timidamente haviam tentado alguns ensaios. (grifos no original).

O texto de Bassleer menciona a adoção do método de Decroly em várias escolas da Europa e da América, em que a educação procede percorrendo os estágios das atividades para a apropriação da ideia pelo espírito e a sua integração na consciência. Bassleer (1932, p. 437) descreve que

[...] partindo da observação para a associação, da associação para a medida e da medida para as variadas modalidades de expressão-leitura, conversação, ortografia, desenho, composição, trabalhos manuais e espontâneos, etc. – ou sejam quatro formas de actividade ordenada e que se sucedem gradualmente.

E, por fim, concluindo a carta de respeito à pessoa de Decroly, Bassleer (1932, p. 437) afirma:

E não morrerá. A sua obra perdurará através dos tempos. O método globalístico de leitura e de escrita, cada vez mais aperfeiçoado e difundido, jamais deixará de ser adoptado nas escolas, e o princípio dos centros de interesse continuará a conquistar novos adeptos, e o ensino persistirá em emancipar-se cada vez mais do verbalismo e a romper com a rotina, por maior que seja a resistência que ela lhe oponha.

Os últimos três textos que apresentamos trouxeram nomes de pedagogos de grande importância no cenário educacional português e mundial. A vida e a produção intelectual de Pestalozzi, João de Deus e Decroly são abordadas por Alberty e Bassleer, que exercem o papel de intérpretes ao trazerem textos que se mostraram porta-vozes de um discurso. De acordo com Fairclough (2016, p.118), os

[...] textos estabelecem posições ideológicas para os sujeitos intérpretes que são “capazes” de compreendê-los e “capazes” de fazer as conexões e as interferências, de

acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes.

Ao lermos o que os autores escrevem sobre estes mestres, o princípio interpretativo demonstra a tomada de posição ideológica.

Há uma publicação sobre *O terceiro Congresso Internacional de “Educação Nova”* na edição da Revista Escolar de março de 1927, ano 7, nº 3, na seção “Notas e Comentários”, cuja discussão entendemos pertencer à subcategoria **prática e método**. Não há menção à autoria, mas foi reeditado a partir da Revista de Pedagogia, de Madrid.

De todos os textos da Revista Escolar analisados, este, em particular, é o que dá mais ênfase à Educação Nova, ao trazer detalhes do 3º Congresso Internacional de Educação Nova, realizado na cidade alemã de Heidelberg, em 1925, com participação de cerca de 500 educadores de 28 nações, das quais 7 enviaram delegados oficiais (Espanha, Holanda, Polônia, Letônia, Lituânia, Áustria e França). O Congresso contou com um grande número de assistentes ingleses, com 35 educadores dos Estados Unidos e com personalidades como “Ferrière, Decroly, Peterson e outros representantes da educação contemporânea, tais como Yung, Bertier, Geanheb, Hamaide, Johnson, Hartman, Philippi, etc.” (O TERCEIRO..., 1927, p. 113). O Congresso foi organizado pela Liga de Educação Nova<sup>121</sup>, fundada em 1921. O texto apresenta os fins da Liga, a saber:

1º O fim essencial de toda a educação é preparar a criança a querer e a realizar na sua vida a supremacia do espírito; logo, seja qual fôr o ponto de vista em que o educador se coloque, a educação deve conservar e aumentar na criança a energia individual. 2º Deve respeitar a individualidade da criança. Esta individualidade não pode desenvolver-se senão por meio de uma disciplina que conduza à liberação de todas as potências

---

<sup>121</sup> O texto explica as atividades da Liga Internacional de Educação Nova por meio de duas manifestações: “1ª A celebração de congressos internacionais de educação, de dois em dois anos, dos quais se celebram já três: o primeiro em Calais em 1921; o segundo em Montrux em 1923; e o terceiro em Heidelberg em 1925. 2ª A publicação de três revistas que, embora com vida e organização independentes, se acham inspiradas no mesmo espírito. Estas são: *Pour l’Ere Nouvelle*, dirigida por M. Ad. Ferrière, *The new Era*, dirigida por Miss. Beatriz Ensor, e *Das Werdende Zeitalter* dirigida por Fr. E. Rotten” (1927, p. 114).

espirituais que há nela. 3º Os estudos e, de uma maneira geral, a aprendizagem da vida, devem dar livre curso aos interesses inatos da criança, isto é, aos que espontaneamente despertam nela e que encontram a sua expressão nas variadas actividades de ordem natural, intelectual, estética, social e outras. 4º Cada idade tem o seu carácter próprio. É necessário que a disciplina pessoal e a disciplina colectiva sejam organizadas pelas próprias crianças com colaboração dos professores, disciplina que deve tender a reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais. 5º A competência egoísta deve desaparecer e ser substituída pela cooperação, que ensina a criança a pôr a sua individualidade ao serviço da colectividade. 6º A coeducação reclamada pela Liga – coeducação que significa a um tempo instrução e educação comum – exclui o tratamento idêntico imposto aos dois sexos, mas implica uma colaboração que permite a cada sexo exercer sobre o outro uma influência salutar. 7º A educação nova prepara na criança não só o futuro cidadão capaz de cumprir os seus deveres para com o próximo, para com a sua Nação e para com a humanidade em seu conjunto, mas também o ser humano, consciente da sua dignidade de homem. (O TERCEIRO..., 1927, p. 114-115).

O texto ressalta o espírito de liberdade que reinou durante o Congresso (O TERCEIRO..., 1927, p. 113), registrando que “as conferências de carácter metodológico sobre pontos concretos da obra educativa, e as exposições e actuações escolares, ofereceram tanto ou mais interesse que as conferências ideológicas gerais”. Além disso, ao término do texto, apresenta-se o resumo de algumas das conferências mais interessantes, segundo o juízo do redator, a saber:

“Libertação do Interesse”, pelo Dr. O. Decroly; “Materiais e Métodos da Nova Educação”, por Gertudis Hartman; “Tipos Psicológicos”, pelo Dr. Adolfo Ferrière; “A Nova Educação nos Estados Unidos”, pelo

Dr. Harry Overstreet; “A Nova Educação na Alemanha”, pelo Dr. Peter Peterson.

Na edição da Revista Escolar de março de 1933, ano 13, nº 3, encontramos um texto de Adolfo Ferrière, intitulado *A técnica da escola activa*, uma discussão que entendemos pertencer à subcategoria **prática e método**. Ferrière (1933, p. 113) inicia discorrendo sobre a adoção do método Decroly nas escolas públicas de Bruxelas, que para ele “é um dos acontecimentos mais importantes da história da pedagogia contemporânea. É a consagração, por parte das autoridades públicas, dos métodos da escola activa”.<sup>122</sup>

O autor explica que esta adoção não foi precipitada, pois a primeira escola aberta por Decroly, destinada às crianças anormais, ocorreu em 1907. Somente em 1921 é que as autoridades introduziram os novos métodos em algumas escolas, primeiro de forma facultativa, depois estenderam essa introdução às demais unidades do ensino primário daquela capital. Ferrière (1933, p. 113) concorda com esse tempo para a adaptação de um novo método, pois, segundo ele, “é preciso que os professores, antes que adotem um método qualquer, estejam convencidos de sua superioridade”.

Ferrière (1933, p. 114) afirma ainda: “não aceito sem reserva o método Decroly” e esclarece que, de todos os métodos até então ensaiados, o método Decroly era aquele que possuía a técnica mais estudada, melhor definida e que poderia ser transmitida aos principiantes com melhor eficácia pela teoria e pelo exemplo. E mesmo ‘imposto’, dizia, “tão adequado é êle à índole das crianças que permite captar o seu interesse e pôr em jogo a sua tendência irresistível para a actividade” (FERRIÈRE, 1933, p. 114).

O autor adverte que não se pode deixar que os utilizadores do método aprisionem e paralisem as ações das crianças dentro de quadros preestabelecidos pelo adulto, como muito já se fez em outros programas oficiais, reduzindo o método a um dogma. Saliencia ainda que o maior perigo da escola ativa está quando se definirem e pormenorizarem os programas, pois o “professor se julgará na obrigação de os aplicar e menos ‘auscultará’ os alunos, menos consultará os seus ‘apetites’ (FERRIÈRE, 1933, p. 115)”. Ele também expõe que a sua posição em relação ao programa de Decroly, qual seja, de que os assuntos não devem ser

---

<sup>122</sup> Ferrière (1933, p.113) explica, em uma nota de rodapé, que “Por escola activa, entende-se uma escola em que o trabalho intelectual pessoal que se baseia não em uma ciência adquirida de fora para dentro, dogmaticamente, mas em um saber conquistado pelo espírito, organicamente, de dentro para fora”.

impostos aos alunos, se aplica a todo e qualquer programa e método. Ao tratar da liberação do espírito, Ferrière explicita que a escola ativa estava apenas a começar a sua obra, que, na ocasião, ainda era apenas um esboço, oscilando entre duas exigências contraditórias, a ordem e a liberdade. Para superar esta contradição, seria necessário estabelecer a *técnica da Escola activa*, sobre a qual Ferrière (1933, p. 121) assim se manifestou: “Entendo que essa técnica resultará de uma síntese a estabelecer entre seis problemas parciais. Cabe à experiência pedagógica e à ciência psicológica resolvê-los de comum acordo”.

A partir dessa afirmação, o autor descreveu os referidos problemas, qual sejam:

I. Trata-se, primeiro, de determinar os tipos psicológicos das crianças, de agrupá-las ou deixar que se agrupem os seus tipos ou afinidades naturais [...] II. Convém estabelecer experimentalmente os estádios por que passa o espírito para adquirir os conhecimentos do que se convencionou chamar os “ramos” do ensino [...] III. Conduz-nos, lógicamente, a síntese das duas primeiras questões a este terceiro ponto: é preciso “standarlizar”, criar padrões de teste de capacidade intelectual para cada tipo [...] IV. Eis-nos de posse, pelo menos admitamolo, dos testes de capacidades adaptados aos diversos tipos. Será o momento para a organização de manuais, que respondam não só as exigências do espírito humano, no seu trabalho de aquisição dos conhecimentos, como às exigências das categorias particulares das crianças [...] V. Organizados os manuais, abriremos às crianças e escola, que será ao mesmo tempo oficina e biblioteca [...] VI. [...] a orientação profissional, a seleção das aptidões [...]. (FERRIÈRE, 1933, p. 121).

A maneira como superar os problemas parciais é explicada detalhadamente pelo autor, que reforça seu ponto de vista com a colaboração de outros pensadores, como Cousinet, Foerster, Pestalozzi, Claparède, Piaget e Fontègne. Em seguida, Ferrière (1933, p. 129) reconhece que “Os actuais ensaios de síntese, os de O’Neil, os de Kerschensteiner, mesmo os do Dr. Decroly, os meus e muitos outros não

passam de tentativas, que chamarei de pré-científicas”, ponderando que eles não são o bastante para se estabelecer uma técnica da Escola Ativa. E adverte: “Não basta o trabalho dos pioneiros. É indispensável que os mestres, os pais e as autoridades colaborem com eles para o advento da era nova” (FERRIÈRE, 1933, p. 130).

Segundo Ferrière (1933, p 130-131), compete aos professores o papel mais relevante, mas “ensaiar a escola ativa dentro das possibilidades materiais (recursos diversos), sociais (família, meio ambiente) e legais (leis escolares, regulamentos) é fazer com que a civilização progrida”, e neste trabalho, salienta o autor, os professores quase nada alcançam sem a ajuda dos pais, trazendo o exemplo de várias organizações em que os pais poderiam participar. Ao concluir seu texto, também registra o papel das autoridades escolares e das reformas legislativas, garantindo a transformação das instituições escolares, a fim de que as Escolas Normais pudessem se tornar campos de experiência da escola ativa; e as escolas das ciências da educação, verdadeiros laboratórios de psicologia infantil anexo às universidades.

Na edição da Revista Escolar de outubro de 1933, ano 13, nº 8, temos a publicação intitulada *Para que ter escolas progressivas?*, de John Dewey, com tradução de Joaquim Tomaz. O texto foi extraído da revista argentina *La Obra* e dialoga com a subcategoria **prática e método**. Nele, Dewey esclarece que uma das críticas que a escola progressiva e os professores que defendem os métodos modernos recebem é que a educação desse tipo se apresenta em termos vagos e gerais, e questiona: que pretende a educação geral?

Dewey (1933, p. 469) assinala que as palavras utilizadas para a sua definição estarão submetidas a muitas interpretações, mas algumas das respostas mais curtas e sintéticas são: “uma preparação para a vida; aprender a viver, ensinar à criança o que necessita ou necessitará conhecer; formar bons cidadãos; dar ao indivíduo toda a perfeição de que é capaz”. As diferenças nas opiniões acerca do que a educação deve ser não estão apoiadas nos seus objetivos, mas nas vistas pessoais dos indivíduos e da sociedade. Dewey (1933, p. 469) comunica que “os fins da educação têm sido sempre para cada um essencialmente os mesmos: dar ao jovem aquilo de que necessita para que se converta lógica e ordenadamente em membro da sociedade”, portanto “toda a educação é nas suas formas e métodos um produto das necessidades da sociedade em que existe” (DEWEY, 1933, p. 470).

Dewey nos faz refletir sobre as possíveis diferenças na educação de aborígenes australianos, de um ateniense, de um cidadão soviético, de um hitlerista, afirmando que para aqueles que pertenceram ou pertencem

à determinada sociedade, se forem aceitos os fins da educação, haverá poucas diferenças de opinião sobre o tipo de educação que se deve dar em cada uma dessas sociedades. A criança ia à escola para aprender os três “R”, ler, escrever e contar. Mas o mundo se modificou, e as transformações da sociedade não ocorreram todas ao mesmo tempo e da mesma forma. Dewey (1933, p. 472) registra que “não ocorreu, porém, a ninguém que poderia ensinar-se a ler, escrever e contar empregando o novo. Pelo contrário, a literatura e a leitura, a caligrafia e a escrita se separaram, constituindo quatro matérias diferentes”. E, como consequência, nas escolas se “agregaram novos assuntos e matérias à medida que o número dos alunos e os das suas exigências foram aumentando” (DEWEY, 1933, p. 472). De acordo com o autor:

[...] à medida que os assuntos se foram agregando, um a um, aos primitivos três “R”, os métodos adequados para estes também foram utilizados para aqueles sem nenhuma alteração. Quando a educação da criança, no seu sentido geral, se fazia no lugar, o que a escola necessitava era da prática e exercitação dos três “R” para utilizá-los no meio onde vivia. Os assuntos novos foram também praticados e exercitados da mesma forma sem ter em conta se o lugar oferecia ou não oportunidades para a sua aplicação. Se estes métodos não deram resultados com tais assuntos, a culpa reside, não neles, mas no facto de que os assuntos careciam do valor fundamental que, como disciplinas, tinham os primeiros. (DEWEY, 1933, p. 472).

Para o Dewey (1933), os conhecimentos advindos da psicologia individual, relativos às diferenças individuais, à forma como se aprende, à correlação entre esforço e interesse ou eram ainda muito desconhecidos dos professores, ou eram julgados muito novos para serem levados em consideração. No entanto, segundo Dewey (1933, p. 474), o movimento da educação progressiva “é o resultado da comprovação feita dos educadores de que a nossa civilização complexa, veloz e sobrecarregada exige transformações nos programas e práticas escolares” e também o resultado “do desejo de levar à prática nas aulas o que a nova ciência psicológica tem descoberto acerca da aprendizagem e diferenças individuais”.

Para Dewey (1933, p. 474), há várias questões a ser respondidas, qual sejam: “Quais são as forças sociais sobre que a escola deve incidir?” “Quais são as suas debilidades que as crianças devem compreender?” E ainda: “É conveniente educar as crianças com desejos e hábitos que tendam a manter tudo tal qual o encontram, ou torná-las capazes de novas transformações, pesar os valores e achar o bom no novo?” “Quanto do antigo e do novo da nossa civilização necessitam os alunos para compreender o que há no mundo actual?” “Quanto necessitam para converter-se em indivíduos civilizados, capazes de apreciar e continuar a sã tradição?” No entanto, para Dewey, a resposta para estas perguntas envolve questões que não devem ser resolvidas pelas escolas progressivas, pois a “educação progressiva não obedece a uma única fórmula, não é uma coisa estereotipada e acabada, acerca da qual é ligitimo generalizar” (DEWEY, 1933, p. 475).

A escola progressiva, de acordo com Dewey, recebe duas críticas que a escola tipo tradicional não recebe, e ambas se referem à aprendizagem da leitura e à disciplina. Explica o autor que se a criança demora para aprender a ler ou repete de classe na escola tradicional, a culpa é da criança, mas, se o mesmo ocorre numa escola progressiva, as probabilidades são de que os pais e amigos imediatamente admitam que a culpa é da escola e que o método utilizado é fraco. Já sobre a disciplina, na escola tradicional, os pais tendem a admitir humildemente o mal comportamento dos filhos, intervindo para que eles deixem de ser o motivo de desordem, mas, se o mesmo ocorre na escola moderna, ela será acusada de não ter regras de conduta e de não cobrar a obediência. Dewey (1933, p. 476) ressalta que o modelo de ordem e de disciplina presente em um grupo da escola moderna “não consiste no silêncio que reina, ou na quantidade das ferramentas e materiais que se utilizam, mas na qualidade e quantidade de trabalho realizado pelos indivíduos e pelo grupo”. Segundo Dewey (1933, p. 477),

Supõe-se que o individualismo desmedido caracteriza as escolas modernas, provavelmente porque foram elas que primeiro adoptaram os métodos de ensino baseados no conhecimento da nova psicologia individual e nas recentes descobertas do crescimento da criança. Para muitos, o facto das crianças terem liberdade de se deslocarem dum para outro lado, de pedir auxílio aos outros, de realizarem trabalhos em pequenos grupos, mostra que a

finalidade destes métodos consiste em tornar as crianças individualistas. Não é assim. Estes métodos foram utilizados por se saber que a liberdade física é necessária para o corpo em crescimento, e por investigações psicológicas terem provado que a aprendizagem é mais suave e mais completa quando o estudante compreende o seu problema como um todo e realiza o trabalho sob a sua própria direcção e não sob a direcção minuciosa e fragmentária dum chefe.

Dessa forma, para Dewey (1933, p. 479), “O verdadeiro índice do êxito das escolas progressivas está nas modificações que se estão fazendo nas escolas conservadoras, como resultado da experiência renovadora”. O autor reforça que as escolas progressivas dão: 1º maior atenção às necessidades e características individuais e permitem um alto grau de liberdade de ação e de discussão; 2º valorizam a atividade exterior do estudante; 3º aspiram um grau mais elevado de cooperação entre os alunos e entre estes e seus professores. Estas ações determinam o caráter especial da disciplina nas escolas progressivas, que deve se constituir no *self-government*, obtido mediante a participação no trabalho e no jogo, com a presença dos interesses comuns a todos.

Ao concluir seu texto, Dewey (1933) salienta ainda que, dentro dos limites destes três princípios, podem ocorrer quatro possibilidades de variações, levando em conta: a) que toda a educação eficiente é um enriquecimento direto da vida do jovem, e não somente uma preparação mais ou menos desagradável para fazer frente aos deveres da vida de adulto; b) que a vida é crescimento; c) que o ensino implica luta e triunfo sobre os obstáculos, de onde surgem seus aspectos penosos e difíceis, algo essencialmente digno de ser apreciado; d) e que o aprender não seja necessariamente um processo desagradável, e sim uma descoberta ou uma redescoberta da educação progressiva moderna.

Compreendemos que o texto *A metodologia da educação cívica*, de François Bassleer, publicado na Revista Escolar de março de 1934, ano 14, nº 3, dialoga com a subcategoria **prática e método**. O texto explica que, em matéria de educação, os métodos são muitos e questiona se existe uma educação cívica perfeita.

O autor registra que, para se ter uma educação cívica perfeita, seria necessário conhecer os critérios da perfeição cívica. Embora nunca tenha existido uma educação perfeita, a perfeição é o ideal que se deseja por

meio dos nossos esforços e através dos meios físicos e intelectuais, segundo as nossas tendências inatas. Bassleer (1934, p. 113) sinaliza que “O homem perfeito é uma criatura ideal. Alcança-se uma perfeição fragmentária. Completa, nunca! Mas subsiste o que nos educa: o esforço reflectido ou instintivo para esta perfeição. E isto é o que tem valor”.

Os professores são, para o autor, os representantes de uma classe na sociedade, aqueles que devem assegurar às crianças uma adaptação conforme o meio, para que estes se desenvolvam, orientando todos os esforços para alcançarem o ideal. Para tanto, deve-se trabalhar o conhecer, afinal o ‘conhecer’, no juízo de Bassleer (1934, p. 114), “equivale, pois, a interpretações diversas e reais”, embora o ideal cívico não seja tão difícil de compreender, porquanto deva ele partir das regras da vida social que se impõem ao espírito das crianças e se exercitar pela prática da vida em sociedade, por experiências e fatos vividos. Bassleer (1934, p. 115) então pergunta: “Como se chama este método que desperta todas as virtualidades do ser na busca do conhecimento?”. E em seguida responde: “É o método activo”.

A expressão educação cívica possui um significado e um fim. Seu fim é formar cidadãos. Bassleer (1934, p. 115) assinala que cidadão “É o membro do Estado considerado sob o ponto de vista dos seus deveres políticos, deveres correlativos com os seus direitos”. Ao explicar o surgimento do trabalho a partir da Constituição francesa de 1791, o autor afirma que “*Ganhar* a vida era pois, é e será sempre o primeiro acto de civismo, porque todo o trabalho corresponde a necessidades e a fins da humanidade” (BASSLEER, 1934 p. 115-116, grifo no original).

O fim da educação cívica, conforme Bassleer (1933, p. 117) apresenta, pode ser assim compreendido: “a idea a fazer germinar no espírito das crianças, idea que justifica toda a educação cívica, e que é preciso não separar da educação social, é a da necessidade vital do grupo humano em que elas evoluem”. O autor explica que a família, a localidade, a região, a nação, a humanidade

[...] são unidades sociais que a criança deve conhecer diferentemente do que por palavras. E deve ter, na escola, pensado e agido como membro duma comunidade laboriosa, para se lhe exigir que compreenda, no estado adulto, os seus deveres de cidadão. (BASSLEER, 1933, p. 117).

Por isso, para que exista a educação cívica, faz-se necessário o estudo da história e da geografia, o conhecimento sobre a organização

administrativa, política e social do país, de seus fatos históricos, de suas manifestações patrióticas, culturais e sociais, de suas festas nacionais e regionais, afinal o civismo não se separa da moral, assevera o autor.

François Bassleer novamente contribui com a Revista Escolar, agora na edição de março de 1935, ano 15, nº 3, em um texto nomeado *A estrutura da Nova Pedagogia*, que corresponde a um debate com a subcategoria **prática e método**. Nesse texto, Bassleer (1935, p. 113) alerta que expor um problema pedagógico “exige não só eloquência como reconhecimento e razão clara”. Comenta o autor que o momento era oportuno para o estudo da Pedagogia, pois muitos países estavam desejosos de renovar a ciência da educação, e isso poderia ser verificado na “ação dos governos, nos discursos, e até nos livros de personalidades estranhas ao movimento pedagógico”, muito embora esta necessidade de reforma pedagógica não fosse tão recente assim, porquanto Montaigne, Lakanal e Condorcet já tivessem apresentado seus planos para realizá-la.

O autor salienta que é de natureza psicológica a causa da transformação da Pedagogia e que os conhecimentos da Psicologia deveriam constituir a base da prática pedagógica. Bassleer explica que a psicologia infantil era muito recente, que até uns cinquenta anos atrás, a criança não existia por si mesma, mas por meio do conhecimento do homem. Bassleer (1935, p. 114) afirma que “pela biologia, pela etnografia, pela psiquiatria chegou-se à mesma conclusão: há mais alguma coisa do que um desenvolvimento quantitativo entre os diversos estados do homem; as mentalidades diferem qualitativamente”. O autor chama a atenção para os trabalhos de Piaget e Decroly, que “demonstraram que a criança pensa numa maneira sincrética e que é egocêntrica” (BASSLEER, 1935, p. 114).

De acordo com Bassleer (1935), é preciso escolher entre duas psicologias que conduzem a pedagogias completamente diferentes. Aquela antiga pedagogia, doutrinária e verbalista, em que o professor recebia um mandato de autoridade e sua missão consistia em substituir a ação pela inércia. Nessa antiga pedagogia, Bassleer (1935, p. 114) afirma que o “aluno ideal é dócil, obediente e conforma-se com as regras da disciplina e da autoridade. Tudo o que é individual é suprimido, com o pretexto de que é apenas uma manifestação de capricho”.

A nova pedagogia é mais livre, direta, concreta, vê as crianças reais e estuda seus atos. Bassleer (1935, p. 115) assegura que a nova pedagogia “faz obra de libertação”, pois “[...] a escola deve formar e não reprimir. Formar pela liberdade e para a liberdade. Acumular ordens, proibições não conduz à formação moral. A lei, quando é exterior à consciência, não pode transformá-la”. Para o autor, é na psicologia experimental que está

todo o esqueleto da nova pedagogia, haja vista ser necessário respeitar as individualidades infantis para se alcançar o progresso da sociedade.

Todos os últimos cinco textos se referiram de alguma forma à escola ativa, à escola moderna, à escola progressiva ou à escola nova. Para apresentar essas discussões, os autores se serviram de vários interlocutores, ou seja, vários pensadores ou pedagogos estiveram presentes no diálogo, dando legitimidade ao conteúdo dos discursos publicados. Para Fairclough (2016, p. 140), a intertextualidade se dá pela continuidade de um discurso que ao mesmo tempo a promove. Considera o autor serem os textos “inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos”. Fairclough (2016, p. 140) também explica que cada enunciado estabelece um elo na cadeia de comunicação, assim todos os “enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos”.

Um texto da Maria Montessori intitulado *Duas Vidas*, reeditado a partir da Revista de Pedagogia e publicado na Revista Escolar de novembro de 1931, ano 11, nº 9, pertence, segundo nossa avaliação, a subcategoria **prática e ensino** e ao indicador *pedagogia*. Nesse texto, a autora afirma que a criança não é um ser débil, e que a vida infantil é dupla. Sobre essa duplicidade da vida infantil, Montessori (1931, p. 503) explica:

Possue uma parte destinada a construir os seres, e outra que se refere aos seres já construídos, os quais têm uma especial finalidade no mundo externo. Todo indivíduo possui assim duas vidas e duas missões diversas que se acham relacionadas entre si, no sentido de que provindo a segunda parte da primeira, aquela será tanto mais perfeita quanto mais esta se desenvolver em condições favoráveis. Estas duas missões e estas duas épocas vitais encontram-se em todos os seres, inclusive no homem, e são: a criança e o adulto.

A autora ressalta que essas duas épocas da vida, além de serem diversas, em muitos aspectos são contrárias, mas que o desenvolvimento dos fenômenos mais interessantes ocorre na coexistência harmoniosa das relações. Montessori (1931, p. 504) afirma que “Por isso, o amor e a harmonia, e não a luta, desenvolvem a vida e é a abnegação oportuna, e não o egoísmo triunfante, que oferece a chave mágica”. Para a autora,

esse é o segredo de bondade universal presente nas relações entre as duas vidas, embora seja na criança, e não no adulto, que está a contínua relação com o criador, “porque a criança possui aquela delicadeza de amor fresca e pura como brota da fonte suprema” (MONTESSORI, 1931, p. 505). Ao adulto é necessário dar as condições, receber esforços exteriores e imprimir esforços sobre si mesmo, no sentido de compreender a criança, uma das fases da sua própria vida, adverte a autora.

John Dewey participa da edição de junho de 1935 da Revista Escolar, ano 15, nº 6, com a publicação *O meu credo pedagógico*, traduzido pelo Prof. Dr. Angelo Ribeiro. Compreendemos que a discussão se insere na subcategoria **prática e método**. O texto é dividido em dois artigos: o primeiro trata do que é educação; e o segundo, sobre o que é a escola, em ambos Dewey apresenta suas crenças a respeito dos assuntos.

Sobre o que entende por educação, Dewey (1935, p. 289) afirma: “creio que toda a educação é um processo mediante o qual um ser individual participa da consciência da raça” e explica que este processo começa inconscientemente, quase desde o nascimento, continua pela “coordenação das faculdades individuais, saturando-se de consciência, estabelecendo-lhes hábitos, educando ideias, estimulando os sentimentos e as emoções”, e gradualmente o indivíduo vai recolhendo os recursos intelectuais e morais que a humanidade acumulou, tornando-se um herdeiro do capital reunido pela civilização. A educação, no entanto, não pode se desinteressar por esse processo, deve antes organizá-lo ou diferenciá-lo em uma direção especial, afirma o autor.

Ainda tratando da educação, Dewey (1935, p. 289-290) afirma: “creio que a única educação verdadeira se pode fundamentar no estímulo das aptidões da criança, estímulo que deve provir das exigências da situação social em que se encontra”, e dá como exemplo o caminho que vai do balbúcio até chegar à linguagem articulada. O autor apresenta sua crença sobre dois aspectos do processo educativo que se relacionam de um modo orgânico: o psicológico e o social, afirmando que nenhum deles pode subordinar-se ao outro sem ocasionar consequências graves. Para Dewey (1935, p. 290), “Dêstes dois aspectos o mais importante é o psicológico. Os instintos e faculdades da criança fornecem o material e o ponto de apoio de toda a educação”. O autor reforça sua crença no fato de “que o conhecimento das condições sociais de estado de civilização é necessário para se poder interpretar a capacidade da criança”, esclarecendo que os instintos e as tendências próprias das crianças só terão significado se forem traduzidos em termos sociais. O Dewey salienta que preparar a criança para a vida é proporcionar a ela o domínio sobre si própria:

[...] o que significa educá-la de modo que possa servir-se plenamente de suas aptidões, isto é, de modo tal que os olhos, os ouvidos e as mãos se tornem instrumentos obedientes às ordens da vontade, que o seu juízo seja capaz de determinar as condições em que deve trabalhar, e as suas forças de realização se habituem a operar com economia e eficácia. Será impossível alcançar esta espécie de adaptação, se não tiverem constantemente em conta as aptidões e interesses individuais; por outras palavras, se a educação se não traduzir constantemente em termos psicológicos. (DEWEY, 1935, p. 291).

Sobre o que é a escola, Dewey (1935, p. 292) registra sua crença em que a escola é, antes de tudo, uma instituição social. E se a educação é um processo social, a escola é a “forma de vida em comum em que se encontram todos os meios que podem contribuir eficazmente para que a criança se aproveite dos recursos herdados da espécie e se sirva das suas aptidões para fins sociais”. E, nesse sentido, o autor também afirma que a educação é um processo de vida, e não uma preparação para uma vida futura. O autor discorre sobre a sua convicção sobre a escola também ser uma necessidade social, porque a “família é a forma de vida social em que a criança tem vivido e da qual recebe a educação moral. É missão da escola aperfeiçoar e alargar a escala de valores que se formou na consciência infantil dentro da vida familiar” (DEWEY, 1935, p. 293). O professor, no entanto, está ali como membro da comunidade, auxiliando na seleção das influências que afetam a criança e também para ajudá-la a reagir de maneira adequada a essas influências.

Quanto à disciplina escolar, Dewey é da opinião de que a escola tem que proceder a partir da vida escolar tomada em conjunto, e não ser originada diretamente da ação do professor; e que a lição do professor “consiste simplesmente em determinar, baseando-se numa ampla experiência e num critério adequado, como a disciplina da vida se pode enraizar na criança” (DEWEY, 1935, p. 293).

Nos dois textos que acabamos de analisar, Maria Montessori e John Dewey – autores que apresentam bases epistemológicas e ideológicas distintas – revelam em seus discursos compreensões muito particulares sobre a criança, a educação e a escola. Os dois autores, ao publicar suas ideias educativas, estão construindo uma prática discursiva. Fairclough (2016, p. 96) menciona que a

[...] prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.

Fairclough (2016, p. 96) acrescenta:

Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução.

Ao nosso entender, as publicações mencionadas exerceram esta função na sociedade, pois tanto Montessori como Dewey evidenciam suas crenças na educação das crianças em seus discursos, considerando tanto os aspectos sociais quanto os psicológicos envolvidos no processo.

Joaquim Tomaz, secretário e editor da Revista Escolar, publicou na edição de novembro de 1931, ano 11, nº 9, um texto nomeado *Escola passiva e escola activa*, discussão que dialoga com a subcategoria **prática e ensino**. Nesse texto, há outra discussão sobre a Escola Nova, na qual Tomaz defende as publicações em que se relata a excursão realizada no ano anterior em escolas da Espanha, França, Bélgica e Suíça. O texto é uma resposta às questões levantada pelo Sr. Ulisses Machado, que havia manifestado ceticismo sobre a veracidade das experiências relatadas. Tomaz (1931, p. 529) explica que, “por três vezes, na *Escola Moderna* e no *Ensino Primário*, respinga trechos das nossas notas com uma incredulidade que nos molesta”. Tomaz orienta ao sr. Machado que

Percorra o itinerário que nós percorremos, entre nas escolas onde nós entrámos, assista aos labores escolares a que nós assistimos e deparar-se-lhe-ão as mesmas realidades que se nos depararam. Nelas verificará que, ao menos, para o ensino inicial da leitura e da escrita, não existem nenhuns livros para o uso dos alunos, e todos os professores lhe dirão que prefeririam a substituição das clássicas carteiras de dois lugares, embora o modelo mais aperfeiçoado, por mesas acomodadas à estatura dos alunos, nos casos em que ainda não tenham conseguido tal

reforma do seu imobiliário. Porque nós não afirmámos que tal reforma se tinha já operado em todas as escolas, mas apenas nas chamadas escolas novas, e nem mesmo em todas elas, encontramos ainda na classe experimental de Sédan as universalíssimas carteiras, o que bastante contrariava Cousinet, tanto mais que o seu método de trabalho em comum requiriria um mobiliário que facilitasse aos alunos uma vida de entendimento e colaboração, mas também em França os inspectores não possuem a administração de tais encargos e as comunas nem sempre compreendem estes pormenores de natureza pedagógica. (TOMAZ, p. 529-530).

O discurso apresentado por Tomaz traz um tom, ao nosso entender, nada amistoso em relação ao Sr. Ulisses Machado, afirmando que ele se mostrava partidário da escola livresca e verbalista, sem conseguir vislumbrar um ensino ministrado sem livros. Sobre essa questão, Tomaz (1931, p. 530) salienta que “a função da escola não consiste precisamente em *ensinar livro*, mas em ministrar conhecimentos, que se adquirem tanto mais profícua e conscientemente quanto mais viva e objectiva fôr a forma porque são ministrados” (grifos no original).

Ainda como resposta ao sr. Ulisses Machado, Tomaz (1931, p. 531) demonstra que, em outros países e em alguns lugares de Portugal, felizmente, entende-se que a educação deve provir do interesse do educando e

[...] conduzi-lo às profundezas do seu instinto e da sua consciência para despertar nêle a vontade de saber e de progredir e não impor-lhe conhecimentos que o seu espirito não reclama e não satisfazem nenhuma das necessidades dele.

Tomaz evidencia em suas palavras que a escola não pode mais ministrar um ensino “normativo e convencional”, e que este ensino tem que ser “formativo e susceptível”, dando “ao homem a capacidade de ser e de se adaptar às funções que tem de desempenhar na vida” (TOMAZ, 1931, p. 531).

Em seu texto, Tomaz (1931) também registra algumas recomendações a respeito do ensino inicial de leitura, que para ele não

necessita do emprego de livros ou cartilhas, precisa é de um caráter ocasional e local e de professores capazes de elaborar as primeiras lições para a aquisição dos primeiros elementos de linguagem, e aqueles que não são capazes de elaborar tal tarefa não são dignos de carregar o título de mestre. Sempre se referindo ao Sr. Ulisses Machado, como se estivesse dando explicações e recomendações a ele, Tomaz discorre sobre várias maneiras de ultrapassar o ensino verbalista. Para ele, um bom começo seria a substituição “das severas carteiras de dois lugares por modestas mesas de pinho”. Ele escreve também que, ao invés da solução de um problema de aritmética ou geometria, o recomendável seria propor a solução de uma necessidade real, e não fictícia; ao invés de ensinar a “gramática por meio de regras e definições, de paradigmas e sinopses”, o ensino deveria ser dado por meio da fala e da escrita da própria língua, para depois chamar a atenção para os fenômenos que se observam. Em vista disso, banir-se-ia o ditado, ensinando-se a ortografia com a consulta ao dicionário, “não só para procurarem a forma gráfica da palavra, mas a palavra mais própria para exprimir o seu pensamento, oferecendo-lhes ocasião pratica de conhecerem os casos ortográficos”; e ao invés da intuição, recorrer-se-ia à ação (TOMAZ, 1931, p. 534).

Tomaz dá orientações didáticas para todas as áreas do conhecimento, inclusive o desenvolvimento do sentimento patriótico, ressaltando que a educação se dá por meio de um ambiente de inteira liberdade, respeitando “às leis elaboradas pela comunidade para o regime comunitário”. Observa-se que muitas das orientações estavam pautadas em propostas da Escola Nova. A respeito dela, Tomaz (1931, p. 536) informa que, nas escolas novas, “os alunos empreendem livremente as suas ocupações, marcam-lhes os limites, traçam o plano de operações a realizar e efectuam as diligências necessárias para a sua cabal execução, quer se trate do ensino individual ou colectivo”. Nessa escola, afirmava, o aluno é o construtor do seu próprio saber, e o professor o guia e dirigente dessa construção.

O que observamos foi que Tomaz recebeu uma crítica à escrita de seu texto por parte de Machado. Fairclough (2016) menciona que nem sempre os intérpretes, que são os sujeitos do discurso em processos de discurso particulares, mas também sujeitos sociais, conseguem solucionar as contradições dos textos, incorrendo, não raro, em interpretações resistentes. Fairclough (2016, p. 180) expressa que “leituras resistentes podem desarticular, em diferentes graus, a articulação intertextual de um texto”. No diálogo estabelecido entre Tomaz e Machado, ao nosso entender, afrontoso, como exposto, Ulisses Machado pareceu-nos realizar uma leitura resistente.

Dias Agudo, ao escrever sobre a *Educação latina e educação americana* na Revista Escolar de outubro de 1926, ano 6, nº 8, entabula uma discussão pertinente à subcategoria **prática e método**. No texto em questão, o autor avalia que os conhecimentos adquiridos a respeito dos métodos pedagógicos foram insuficientes para sua devida formação como normalista, pois não desenvolveram sua inteligência, mas apenas seu instinto. A partir dessa constatação, Agudo (1926, p. 324) diz ter a “convicção de que o erro psicológico da minha educação [dele] é apanágio de toda a educação latina, característica já de raça, instinto de gerações”.

Para Agudo (1926, p. 324), a psicologia experimental é a base da ciência da educação, nestes termos: “Ora a educação das raças latinas, deslocada da realidade, segundo opiniões abalizadas dos mestres de psicologia experimental, que é a única base segura da ciência da educação [...]”. O autor faz uma comparação entre a educação americana e a latina, afirmando que esta última é feita por instinto, e apresenta sua compreensão sobre o assunto. Em sua opinião,

Feita uma educação por instinto, cega quanto ao fim que se pretende visar, e em harmonia tão somente com os princípios congénitos das sociedades, esta educação peca pela impossibilidade de se reconhecer nela um fim consciente quanto à consciência real duma determinada sociedade no seu caminho para o progresso. [...] Racional, real, utilitária, consideradas estas palavras na pura essência do seu significado, será a educação que, fora do instinto e dentro do conhecimento real da trajetória das espécies, há de conduzir ao grau mais perfeito duma existência superior. (AGUDO, 1926, p. 324).

A autor evidencia que o mesmo não acontece com os anglo-saxões, germânicos e norte-americanos. Ao se referir à educação americana, Agudo (1926, p. 325) afirma que os métodos americanos de educação têm “função directa com a vida real, revelam uma concepção muito superior do verdadeiro papel social da escola. Tudo ali é experiência, tudo é preparação prática, até nas disciplinas que mais teóricas parecem aos nossos olhos”. Enquanto a educação latina não corresponde às necessidades reais, há povos, como os já citados, em que a educação acompanha a ciência. Agudo (1926, p. 325), ao concluir seu texto, aponta

que estes mesmos povos têm “a visão clara de que o conhecimento só se fixa no cérebro pela acção e não pela simples visão ou teoria das coisas”.

Contemplando a subcategoria **prática e método**, temos novamente um discurso do professor Dias Agudo, publicado na edição de dezembro de 1925, nº 5, ano 10, denominado *O professorado perante os novos métodos de ensino*. Nesse texto, o professor Dias Agudo descreve que ao ler uma brochura sobre o método montessoriano algumas questões foram desencadeadas no seu espírito, rememorando também os tempos de sua formação como normalista. Entre as questões, Agudo (1925, p. 409) deseja apresentar a face de um problema que, para ele, se afigurava um tanto esquecido, referente “à influência que terão as Escolas Normais na eficácia duma reforma nacional de ensino que fatalmente há de surgir como remédio aos males da escola portuguesa”.

Agudo (1925, p. 410) aponta que “a carência absoluta de conhecimentos práticos de psico-pedagogia com que das Escolas Normais saem seus professores, não lhes pode permitir de forma alguma um desempenho completo da missão de que o julgaram capaz”. A partir dessa afirmação, o autor discute o quanto o método montessoriano “rompe com o dique da rotina e resolve totalmente o método, canalizando toda a acção educativa no sentido de *dentro para fora*” (grifos no original). De acordo com o autor

É assim que Montessori orientando o seu ensino por uma metódica educação dos sentidos e dentro de uma perfeita liberdade e respeito pela individualidade da criança obtém, com uma disciplina exemplaríssima, alcançou os mais surpreendentes resultados que todo o mundo hoje conhece, mas este método, simplicíssimo na aparência, não o é na realidade, ou por outra, exige um conhecimento profundo da psicologia infantil. Porque observar todas as manifestações espontâneas da atividade da criança e canalizá-las no caminho do auto-educação – finalidade de todo o sistema montessoriano – é alguma coisa de mais complexo que forçá-la a seguir um caminho egoisticamente traçado pela ignorância das suas necessidades espirituais e fisiológicas. Desenvolver na criança o espírito de observação para torná-la autónoma em seus juízos, levando-a assim por uma educação

conveniente dos sentidos a *sentir* e a *ver* a verdade, base de todo ensino racional, é alguma coisa de superior ao ensino arbitrário e abstracto que, sem fornecer os meios de conseguir, se obstina, entretanto, em exigir, num desconhecimento absoluto das leis da psicologia. (AGUDO, 1925, p. 410, grifos no original).

As palavras de Agudo nos apontam indícios de seu respeito pelo método montessoriano e da sua crença na capacidade que o método possui de educar pelos sentidos, pois, para o autor, o professor, ao seguir uma ordem e um método conveniente para os trabalhos, será capaz de intervir quando sentir o desânimo da criança, estimulando-a e fornecendo exercícios adequados que a levem, por si própria, à resolução de suas dificuldades, exigindo de sua parte um esforço de raciocínio e a formação da vontade, que, segundo Agudo (1925, p. 411), é “característico da personalidade humana”. A intervenção por parte do professor exige um espírito observador e um grande conhecimento de psicologia. O professor deve saber o momento certo de intervir, “facilitando por processos simples e claros a compreensão de determinado assunto em que a criança age com inteira liberdade” (AGUDO, 1925, p. 411).

Agudo (1925, p. 412) registra que “no campo restrito da educação popular falta-nos a fé que converte a treva em luz e o desejo que rompe e que avança com a rotina, numa certeza absoluta de a felicidade das nações está intimamente ligada com a educação das sociedades”. Entendemos, em vista das suas palavras, que talvez o autor percebesse no método montessoriano uma saída para a educação das sociedades.

Agudo tenta nos convencer, de certa forma, em seus dois textos, sobre posições a serem tomadas. Em um, através da sua comparação entre os modelos de educação, orienta qual o melhor exemplo a ser seguido; e no outro, aponta a escolha do melhor método, expressando sua admiração por Montessori. Esses discursos precisam de um olhar e um estudo críticos, afinal não podemos aceitar que uma representação particular, entendida aqui a partir de Chartier (1990), ou seja, algo dado como real, possa ser a mais correta, legítima ou aceitável. Por isso que Fairclough nos propõe a Análise Crítica do Discursos (ADC), a fim de que possamos verificar os problemas sociais e os discursos que os moldam.

Podemos dizer ainda que Agudo deixa claro em seu discurso o entusiasmo por Montessori e seu método, defendendo que os professores egressos das Escolas Normais tivessem no método montessoriano um meio para o desempenho completo de sua prática pedagógica. Fairclough

(2016, p. 161), ao discorrer sobre o produtor do texto, destaca “a força ilocucionária do discurso representado [...], o que é uma questão de impor uma interpretação para o discurso representado”. Destaca ainda o recurso da pressuposição em relação ao discurso que se quer dar efeito, como “proposições que são tomadas [...] como já estabelecidas ou ‘dadas’ (embora haja a questão para quem elas são dadas [...]), e há várias pistas formais na organização de superfície do texto para mostrar isso”. Entendemos que Agudo utiliza o recurso da pressuposição para dar força ilocucionária ao seu discurso.

Compreendemos que o texto publicado por João da Silva Correia na Revista Escolar de novembro de 1927, ano 7, nº 9, intitulado *A propósito de uma visita ao grande psicólogo Dr. Ovidio Decroly*, traz uma discussão sobre a subcategoria **prática e método**. Nessa publicação, o autor relembra o movimento a favor da transformação da escola vigente em Portugal, do qual o Dr. Faria de Vasconcelos é um obreiro, mas a principal missão de Correia neste texto é apresentar o movimento modernizador realizado pela figura do psicólogo e pedagogo Dr. Ovídio Decroly, por meio de seus três princípios essenciais de renovação escolar: “organização psicológica das classes, programa de ideias associadas; métodos de centros de interesse” (CORREIA, 1927, p. 337).

No primeiro princípio, Correia explica que a “Organização psicológica das classes” de Decroly considera dois níveis de classe (embora soubesse que, na maioria das vezes, as classes são compostas por três níveis: normal, adiantada e atrasada). Uma seria a classe avançada, formada para adiantados e normais; e a outra, a classe retardada, formada para os atrasados mentais. A partir de Decroly, Correia (1927, p. 338) registra “que só assim se consegue uma aproximação entre os extremos de uma mesma turma, e, conseqüentemente, uma maior facilidade em adaptar os programas à mentalidade mais igual da classe”, logo maior rendimento educativo.

O segundo princípio trata do “Programa de ideias associadas” de Decroly. Nas palavras de Correia (1927, p. 338), os programas de ensino são, “por toda a parte, maus”, pois lhes faltava o conhecimento da psicologia da criança, a devida coesão entre as atividades realizadas por elas e também o conhecimento dos interesses essenciais dos alunos e de sua evolução. Além disso, observava-se neles, segundo a avaliação de Correia, uma desconexão entre os assuntos, desenvolvendo-se um ensino verbalístico que não propunha atividades em que se manifestava a atividade pessoal do educando. O programa apresentado por Correia, baseado em Decroly, recomenda partir de um estudo da criança e do seu meio, para que a divisão das matérias de ensino “atenda às grandes

funções psicológicas – observação, associação e expressão; e que aproprie a quantidade de matéria às turmas selecionadas e dê preferência aos métodos intuitivos e activos [...]”, considerando o trabalho pessoal espontâneo, os centros de interesse e a utilização de jogos educativos (CORREIA, 1927, p. 339). Segundo o autor,

[...] um programa deve fazer-se partindo de dois princípios: - o que importa que a criança saiba, e quais são os conhecimentos por que a criança manifesta maior interesse. É o que mais importa à criança conhecer – é ela própria, e depois dela o mundo em que vive, porém este mundo encarado segundo o seu modo de ver. Na essência é porventura o mesmo que está nos programas actuais: mas o que se procura é estabelecer um laço entre todas as matérias, fazê-las convergir para o mesmo centro ou divergir dele. É para a criança que tudo se dirige e dela que tudo se irradia – e só este fio de Ariadna permite ao espírito infantil uma orientação no labirinto infinito das noções que os séculos acumularam. O interesse da criança é a grande alavanca do ensino. Ela – e o adulto ainda bastante – vêem o mundo em relação a si; e há que tirar partido deste antropocentrismo, e seguindo três estádios que não se excluem: *observar* com os sentidos; *associar* resultados de experiência, de leituras, de audições magistrais; *expressar* pela palavra ou pela mão, desenhando, escrevendo ou construindo. Assim se podem reduzir as matérias, separando as subsistentes, não conforme critérios históricos ou filosóficos, mas psicológicos, - segundo a forma por que trabalha o cérebro infantil. (CORREIA, 1927, p. 339, grifos no original).

O terceiro princípio se refere ao “Método dos centros de interesse”. Correia (1927, p. 340) apresenta os interesses que Decroly definira como os que fazem a alma infantil vibrar mais intensamente, a saber: “a necessidade de alimentação, a necessidade de lutar contra as intempéries, a necessidade de defesa contra os perigos, e finalmente a necessidade de actuar e trabalhar, indispensável para satisfazer as três primeiras”.

A metódica de Decroly exige muito trabalho do professor, no sentido de ampliar o contato dos(as) alunos(as) com a realidade. A observação da atividade do aluno, por exemplo, também deve ser considerada pelo professor, segundo o autor. Para Correia (1927, p. 340-341), os exercícios de observação “favorecem enormemente o desenvolvimento mental das crianças – até as suas faculdades de elocução oral e escrita – e dão-lhe sobretudo uma superior atitude moral”. Além disso, o autor salienta que há os exercícios de comparação, os quais se aliam aos exercícios de quantidade e possibilitam a introdução do cálculo por meio de sinais convencionais, os algarismos. O contato com a realidade também facilita o contato com o sistema métrico, menciona o autor.

Correia finaliza o seu texto discorrendo sobre o quanto a educação na Bélgica tem sido transformada através do trabalho de Decroly e o quanto que ele próprio, Correia, estava agradecido por ter sido recebido, como professor e representante de Portugal, por este mestre pedagogo e psicólogo, momento em que pôde recolher informações importantes a respeito das publicações e da metódica de Decroly.

A subcategoria **prática e método** também se faz presente no texto *Método Decroly – Programa – Desenvolvimento do plano de trabalho*, publicado na edição da Revista Escolar de maio de 1926, ano 6, nº 5, do qual não consta a autoria, mas que nos leva a crer que se trate de uma publicação inspirada nos trabalhos realizados por Decroly.

Embora o texto não apresente o seu signatário, a escolha por sua publicação foi de responsabilidade do corpo editorial da Revista Escolar, que, ao nosso entender, desejava divulgar método Decroly e o seu programa. Observa-se que o referido texto apresenta um programa completo de aplicação de método Decroly, que parece ter sido organizado por ano (1º ano e 2º ano), meses (de setembro a julho), tema, área do conhecimento e conteúdos, como pode ser visto no excerto abaixo:

Primeiro ano

**Mês de setembro**

*A necessidades da criança*

**Observação.** A criança, suas necessidades, seus movimentos. A criança na classe.

**Associação.** Como realizar os movimentos, satisfazer as necessidades. As crianças nas outras classes.

**Associação do espaço.** Situação da criança na classe – (deante, detrás, à direita, à esquerda, etc) e da classe na escola.

**Associação do tempo.** Onde está a criança às 8 horas – das 8 às 10 – no recreio – ao meio dia – à tarde – às 16 horas. Onde estava ontem? Onde estará amanhã? A aula da manhã, a aula da tarde.

**Medida.** Uma criança – algumas – poucas – muitas – a maior – a mais pequena – a mais forte – a mais fraca, etc. Idem para o material de classe. Organização das escalas de comparação.

**Moral.** A boa harmonia entre os alunos.

**Expressão abstracta.** *Leitura:* Série de frases em relação com exercícios de observação. *Escrita:* Cópia de frases já estudadas.

**Expressão concreta.** *Trabalho manual:* Recorte de gravuras dos catálogos. *Desenho e modelação:* Expressões em relação com os exercícios de observação e associação. Excursões e passeios. (grifos no original).

Nomeamos por tema os ‘assuntos-chave’ propostos para os dois anos do programa; que assim se apresentam. No primeiro ano: *As necessidades da criança* (já citado no exemplo); *Tenho fome – Os frutos;* *Eu brinco – S. Nicolau e os brinquedos;* *Tenho frio – O vestuário;* *Tenho frio – O fogo;* *As flores – (Centro ocasional);* *O trabalho – A mão e o pé;* *O sol.* No segundo ano: *As necessidades da criança;* *Tenho sede – A água;* *Tenho frio – Proteção contra o frio;* *Tenho frio – O carvão e a lenha;* *As plantas na primavera. (Centro ocasional);* *Eu trabalho – Os meios de transporte;* *O Sol.* Chamamos por área do conhecimento os tópicos em que aparecem: *observação, associação, associação do espaço, associação do tempo, medida, moral, expressão abstracta, expressão concreta* (como no exemplo citado), áreas que se repetem a cada tema apresentado, além de *trabalho de conjunto, exercícios de observação, determinismo e tecnologia*, que aparecem esporadicamente. Os conteúdos são abordados dentro da discussão de cada área. Percebemos que o método apresentado é sistemático e considera uma determinada evolução da aprendizagem da criança, fato possível de ser observado quando se discute, por exemplo, a área da expressão abstrata, que contempla a relação entre leitura, escrita e ortografia. Decroly apresenta detalhadamente os anos e os meses de trabalho para cada ano. Analisamos, a título de exemplo, o primeiro ano, separado por mês (ou

meses) no que se refere à expressão abstrata. Por se tratar de uma citação muito longa, colocamo-na ao final da pesquisa, no **Anexo B**.

Por meio da análise do que fora apresentado a respeito do Método Decroly, podemos inventariar várias questões; o exemplo citado, no entanto, demonstra alguns vestígios da forma com que o método e, por consequência, a sua didática foram prescritos no periódico pesquisado. Além disso, a análise nos dá pistas de como os temas escolares envolviam primeiro as questões relacionadas ao conhecimento a respeito da criança e depois as questões sobre as estações do ano (considerando o mês que ocorriam no continente europeu) e os elementos da natureza. A sucessão do conhecimento nos parece ter que acompanhar a sucessão do desenvolvimento da criança, como se esta devesse superar as dificuldades e os desafios sempre em grau ascendente para chegar ao sucesso.

A publicação que acabamos de apresentar traz todos os encaminhamentos do método, o programa devidamente detalhado e o desenvolvimento do plano de trabalho, por isso pensamos ser importante apresentar uma breve explicação sobre a vida de Decroly, haja vista que este autor, já citado anteriormente, continuará a ser referendado nas revistas pesquisadas, sendo um expoente importante na veiculação de ideias e na representação do campo educacional. Lourenço Filho (1978, p. 186) registra:

Formado em medicina, em 1896, pela Faculdade de medicina de Grand, *Ovídio Decroly* recebeu um prêmio de viagem que lhe permitiu aperfeiçoar os estudos na Universidade de Berlim, e, depois, em Paris. Voltando à Bélgica, depois de breve estágio em clínicas de neurologia, foi nomeado chefe do serviço de crianças retardadas e médico inspetor das classes especiais de anormais, de Bruxelas. Então, inicia sua carreira pedagógica. Em 1901, funda o Instituto para retardados e anormais, em Uncle, nos arredores dessa capital, onde desenvolveu intenso labor de pesquisa e organização. Só em 1907, ensaiou aplicar a crianças normais os resultados de suas observações sobre os retardados e deficientes, fundando em Bruxelas (Ixelles) a escola de *l'Ermitage*, que se tornaria famosa. A primeira grande guerra perturbou a marcha de seus trabalhos. Restabelecida a paz, passou o sistema de

Decroly a expandir-se rapidamente. Despertou a atenção de autoridades belgas, que dele permitiram experimentação em escolas públicas e depois o oficializaram. Teve eco nos Estados Unidos, para onde Decroly foi chamado em 1922; na Bolívia, Argentina e Uruguai, onde o grande mestre esteve em 1915; na Espanha, onde realizou um curso especial no ano seguinte. A divulgação das idéias pedagógicas de Decroly deve-se, em grande parte, a seus colaboradores Amélia Hamaïde, Geraldo Boon, L. Dalhem, Mlle. Deschamps e Mlle. Monchamp. Decroly faleceu a 13 de setembro de 1932, em Bruxelas. (grifos no original).

Na edição da Revista Escolar de fevereiro de 1932a, ano 12, nº 2, o Método Decroly é novamente evidenciado, desta vez o texto é de Louis Dalhem, intitulado *Definição e princípios do Método Decroly*, com a tradução de Cruz Felipe. A discussão é aqui compreendida como pertencente à subcategoria **prática e método**. Louis Dalhem também escreveu em mais duas edições da Revista de Educação, que serão apresentadas na sequência (março de 1932b, ano 11, nº 3, e maio de 1932c, ano 11, nº 5), sobre a *Definição e princípios do Método Decroly*.

Verificamos que Louis Dalhem foi um grande divulgador do trabalho de Decroly, como consta na citação de Lourenço Filho anteriormente descrita e nas palavras que o tradutor Felipe irá registrar na sequência. Importante observar que os textos publicados por Dalhem tratam dos princípios do Método Decroly. Lourenço Filho (1978, p. 187) salienta que

[...] o sistema que [Decroly] concebeu é de *princípios*, mais que fórmulas rígidas. Esse pensamento está em todas as obras em que estudou a psicologia da criança e, particularmente, em duas ou três conferências em que expôs as bases de seu sistema. (grifo no original).

Na abertura da edição de fevereiro de 1932a da Revista Escolar, ano 12, nº 2, Felipe (tradutor do texto) explica a importância do trabalho de Louis Dalhem, que, além de diretor da escola pública de *Jules Anspack*, em Bruxelas, era professor do Curso Normal do ensino especial da

província de Brabant e do Instituto Buls-Tempe, Secretário geral da Sociedade belga de Pedotecnia e um dos mais competentes realizadores da Escola Ativa, um propagandista entusiasmado do método Decroly, tendo publicado o trabalho *Contribution à la Méthode Decroly*, que se encontrava na segunda edição, devidamente remodelada e atualizada a partir de indicações da sua experiência.

Na abertura do texto, o autor salienta a responsabilidade da sociedade em proporcionar às crianças as melhores condições para que elas se desenvolvam, afirmando que a escola tem o dever de transformar-se, para poder lhes fornecer o alimento intelectual sem perder de vista a sua evolução mental e as suas reações psíquicas. A transformação na escola, então, poderia ser operacionalizada pelos métodos novos, de acordo com Dalhem (1932a).

Prosseguindo, Dalhem (1932a) explica que Decroly, no início, construiu um sistema escolar para crianças anormais, que em seguida foi aplicado aos escolares ordinários mais evoluídos. Dalhem (1932a, p. 72), ao apresentar a sua compreensão sobre o método Decroly, afirma que ele atende “às influências diversas que operam no desenvolvimento infantil, respeita os direitos da criança, admite a individualização do ensino (programas e métodos) e baseia-se na psicologia”. O autor menciona ainda que um dos direitos menos respeitados é o direito à liberdade e que o método proposto por Decroly

[...] Não se trata de “anarquia pedagógica”, mas sim duma liberdade vigiada: o exercício dêsse direito tão precioso limita-se à liberdade dos outros, e é estrangido pela absoluta necessidade de formar hábitos e vontades que a vida social exige. Essa liberdade não é um fim: é antes um meio que a criança deve empregar para adquirir conhecimentos segundo os seus interesses e não os do mestre [...] o desabrochar desta liberdade do aluno aproveita ao próprio mestre, porque lhe ensina a conhecer a criança. E esse conhecimento é indispensável como guia de toda a boa educação, consoante já o proclamavam os fundadores da Sociedade Belga de Pedotecnia, em 1906, afirmando que, para educar a criança, importa conhecê-la primeiramente. Educando-se em liberdade, a criança tornar-se-á mais espontânea e

natural, e melhores assuntos de estudo oferecerá ao mestre. Esse ritmo de aquisição difere em cada indivíduo. O trabalho individualizado deverá acompanhar a educação em liberdade. Nada de directrizes gerais. Pestalozzi já as aborrecia. (DALHEM, 1932 a, p. 72-73).

O trabalho individual é então compreendido como necessário, assim como a individualização dos métodos e programas. Dalhem (1932a, p. 73, grifos do autor) propunha que “igualmente devemos pedir uma maior *individualização na escola*”. O material utilizado deverá ser intuitivo, utilizando-se também os jogos educativos e os trabalhos manuais (que representam o meio mais poderoso de se desenvolver e respeitar as individualidades). As lições serão entendidas como exercícios em que as crianças poderão afirmar o seu caráter pessoal, o que, segundo Dalhem (1932 a, p. 74), “não se tratará de obter trabalhos idênticos para todos, não importa em que domínio, mas sim realizações diferentes para cada indivíduo, de forma que constituam um estágio de abstracção”. Os “estádios” tendem a se complicar de forma lenta e progressiva, assim o autor observa que “nós não podemos desconhecer a repugnância instintiva da criança pela abstracção, porque o simples, o abstracto não existe na natureza, onde tudo é complexo, sintético” (DALHEM, 1932a, p. 74.)

Ele também explica que a forma sintética das coisas, quando nos é apresentada pela primeira vez, toma um aspecto particular, e nós a percebemos globalmente. Dalhem (1932 a, p. 74) registra um exemplo: “Nós reconhecemos pessoas, ruas de cidades estrangeiras, certos edifícios, não graças aos seus pormenores, mas ao conjunto, pela ‘visão global’”. O autor traz a explicação para o nome ‘globalização’ proposta por Decroly, utilizado para designar

[...] êste aspecto especial da nossa actividade mental, como mais geral do que poder sincrético e esquematismo: o primeiro convém sobretudo para designar um estágio primitivo; o outro implica uma análise prévia e supõe uma síntese consciente. (DALHEM, 1932a, p. 74-75).

O debate continua na edição de março de 1932b, em que Dalhem (1932b, p. 129-130, grifo no original) registra que “o método Decroly procede da globalização. Ele leva também em conta a *redescoberta*”.

Explica que um espírito só incorpora uma verdade científica quando pode retornar por conta própria o caminho realizado por aqueles que a descobriram. Por isso, a necessidade de fazer com que o espírito compreenda como as verdades gerais foram encontradas experimentalmente, bem como a maneira de redescobri-las.

Outra questão apontada pelo autor diz respeito à necessidade de a criança se tornar criadora, conforme a sua personalidade. As leis da natureza poderão ser encontradas por meio de um trabalho profundo de descoberta, verificações e correções. Após a experimentação da criança, o professor irá intervir como guia para as correções, e os erros serão contrabalançados por outras experiências. A criança não poderá limitar-se à reprodução, o que exigirá dela cada vez mais esforço, tornando-a ativa, aponta o autor.

A associação é a base do método de Decroly, sobre o qual Dalhem (1932b, p. 131) faz a seguinte observação: “Em vez de as denominar ‘método dos centros de interesse’ ou de concentração, deveriam chamar-se, mais logicamente, ‘método de associação de ideias’”. Comenta ainda que é um erro supor que o método Decroly se limita à renovação do ensino da leitura, pois o seu fim é muito mais vasto e se refere aos processos metodológicos, e não apenas ao programa. Dalhem apresenta um programa para seis anos de escola primária, destinado às crianças de 6 a 12 anos, bem como as suas considerações metodológicas. O programa deve ser elaborado a partir da noção de globalização, contendo ideias globais para os pontos a serem trabalhados, e estes podem associar-se para a formação de novas ideias sintéticas. Assim, “as diversas ideias globais cujas partes, resultantes da análise, se aglomeram para construir sínteses *fnais*, diferentes da síntese primária, *global*” (DALHEM, 1932b, p. 131-132, grifos no original).

O método preconizado por Decroly, no entendimento de Dalhem, visa aos interesses da criança, em consonância com as suas necessidades, especialmente aquelas inerentes ao ambiente, psicológicas, de defesa, de trabalho. Dessa maneira, a criança terá conhecimento destas necessidades, e o programa será organizado de forma a colocar esta criança diante do meio social. O professor, por sua vez, baseado nos centros de interesse das crianças, agrupa-os em centros de interesses ocasionais ou permanentes, discorre o autor.

A continuação do texto, publicada na edição de maio de 1932c, volta a se referir ao princípio da associação de ideias, tendo Dalhem (1932c, p. 245) apresentado o seguinte exemplo sobre como contemplar a questão da cultura: “Por que será que, ao estudarem-se as relações entre a criança e os minerais na construção duma casa, por exemplo, se não há

de poder fazer intervir a história e a geografia, isto é, as noções do tempo e do espaço”? Se procederem assim, a cultura se tornará mais profunda, pois se estará deixando à parte todo o ensino superficial, afirma o autor. Isso deve ocorrer quando a criança já estiver “habituada à observação, saiba emitir juízos simples e saiba ler”, e este programa deve começar apenas no terceiro ano, precedido de um “curso preparatório”. Dessa forma, o curso estabelecerá a ligação entre o jardim de infância e a escola primária, que o autor observa estarem “nitidamente separados (bastante, infelizmente)” (DALHEM, 1932c, p. 245).

Quanto à elaboração dos programas, o autor menciona que as crianças devem e podem colaborar, juntamente com os professores. Dalhem (1932c) apresenta os programas para cada ano. Para o primeiro ano, o programa divide-se em cinco grandes centros (a criança e a escola; a alimentação; o vestuário; a via pública; e o lar paterno), os quais se subdividem, e as subdivisões originadas são novamente divididas em centros restritos ou sujeitos. Para o segundo ano, no qual as crianças já sabem ler, os centros a serem desenvolvidos estarão apoiados naqueles utilizados no primeiro ano, que serão aprofundados.

A fim de explicar o programa desenvolvido nos dois primeiros anos, Dalhem (1932c, p. 250) registra:

Depois do “curso preparatório”, dos dois primeiros anos, o programa para as crianças de 8 a 12 anos começa no 3º ano de estudos. As crianças já providas das técnicas cuja utilidade vão sentir cada vez mais (leitura, escrita, redação).

O programa do terceiro ano compreenderá uma “série de ideias globais, associadas, divididas em grandes centros de interesse, subdivididos por sua vez em centros mais restritos”. A partir do autor, damos um exemplo do terceiro ano, o estudo de três elementos, a água, o fogo e o ar, e como estes são abordados nos anos seguintes. Dalhem (1932c, p. 251) sinaliza que

O do 4º ano trata da luta contra os elementos; isto é, a luta contra as intempéries, e como os animais, as plantas e os minerais me auxiliam nesta luta. No 5º ano, estuda-se a reação do organismo na luta pela existência, isto é, o estudo das funções biológicas. No 6º ano, observa-se como a Terra e o Universo influem na vida do homem. Se se reflectir na multidão de ideias acumuladas neste esquema

de programa, notar-se-á que todas as observações a fazem girar em tórno do conhecimento das necessidades das crianças: Tenho fome, tenho sede, tenho frio; luto contra as intempéries; tenho necessidade de trabalhar, etc.

Todos os programas são minuciosamente explicados pelo autor, abordando os centros de interesse e as suas subdivisões para cada ano escolar, sendo enriquecido por numerosas associações, as diretas, as do espaço e as do tempo. Dalhem (1932 c, p. 258) comenta que o texto esboçou, “a traços largos, o programa dos centros de interesse, por ideas globais, para o ensino de crianças normais dos 6 aos 12 anos”. E, ao conclui-lo, o autor salienta que mais importante do que

[...] a elaboração destes programas de matérias a ensinar é a renovação da metodologia. É isto que constitui a verdadeira revolução pedagógica. As lições devem converte-se em exercícios, em observações, em soluções de problemas da vida. (DALHEM, 1932 c, p. 259).

O texto que abordou o Método Decroly, bem como todos os outros de Dalhem que o seguiram, sugerem uma análise da força elucidativa que os discursos podem adquirir. A frequência com que os textos a respeito do método Decroly foram publicados ou os assuntos que remetem a ele, como a globalização e os centros de interesse, apontam para a explicação que Fairclough apresenta a respeito da ideologia e, logo, da hegemonia do discurso, sobre as quais nos detemos. Segundo Fairclough (2016, p. 29), as hegemonias em organizações e instituições são “produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso”. Além disso, “pode ser considerada a estruturação de práticas discursivas em modos particulares nas ordens do discurso, nas quais se naturaliza e ganha ampla aceitação, como uma forma de hegemonia (especificamente cultural) ”.

Sobre essa força de aceitação das ideias de Decroly e sua forma de hegemonia (especificamente cultural), queremos ampliar a discussão e estabelecer alguns diálogos, retomando alguns pontos já apresentados por outros autores da Revista Escolar ao se referirem a Decroly, expandindo a discussão e a análise sobre o pensamento deste autor.

Cambi (1999, p. 527), ao se referir a Decroly, afirma:

[...] seus textos mais célebres foram *Para a escola renovada* (1921), e, sobretudo, *A*

*função da globalização e o ensino* (1929), além de *O desenvolvimento da linguagem falada na criança* (1932), que iniciou, com as pesquisas de Piaget, o estudo científico da linguagem infantil. (grifos no original).

Apesar de escrever esses textos, Decroly nunca elaborou uma obra extensa e completa que abordasse o seu método, pois entendia que sua concepção educativa ainda não estava concluída. Esta ideia está presente tanto no texto de Ferrière, *A técnica da escola activa*, publicado na Revista Escolar, como no texto de Lourenço Filho (1978). Pensamos ser válido retomar as contribuições de Ferrière (1933) já descritas nesta pesquisa, nas quais se afirma que, mesmo com reservas, o método de Decroly é o que possui a técnica mais estudada e melhor definida, bem como que não se pode deixar que os seus utilizadores o aprisionem ou paralise as ações das crianças dentro de quadros preestabelecidos pelo adulto, como muito já se fez em outros programas oficiais, reduzindo o método a um dogma. Lourenço Filho (1978, p. 187) enfatiza que, para Decroly, “havia de pesar-lhe o espírito a idéia de que, no momento em que publicasse elucidação mais completa de técnicas recomendáveis, o sistema se cristalizaria nos procedimentos que apenas citasse como exemplo”.

A entrevista realizada por João da Silva Correia (1927) com Decroly também foi publicada na Revista Escolar (já citada anteriormente), na qual o autor demonstra os três princípios essenciais de renovação escolar do método Decroly, a saber: organização psicológica das classes, programa de ideias associadas e métodos de centros de interesse. Lourenço Filho apresenta este assunto de outra maneira; ele os trata como procedimentos integrantes do sistema de transição de Decroly. Adota medidas semelhantes, mas propostas desta forma:

- a) Prévia classificação dos escolares, para organização de classes homogêneas, e cursos paralelos de diversa velocidade de ensino; b) Conseqüente diminuição do efetivo das classes; c) Modificações do programa de maneira a ter-se em conta a evolução dos interesses naturais da criança, as condições locais e a disposição da maioria dos alunos para a adoção de um programa de idéias associadas; d) Modificação dos processos de ensino com a aplicação dos centros de interesse, no sentido de permitir o

desenvolvimento da individualidade pela atividade interessada do educando.

É importante ressaltar que Decroly, ao lado de Claparède, Ferrière e Montessori, é um dos teóricos do ativismo. Tendo em conta os princípios capitais do sistema de Decroly, Lourenço Filho (1978, p. 188) avalia-o como “pragmatista no encarar os fins da educação e ativista nos procedimentos que recomenda”. Os grandes temas da pedagogia do ativismo, de acordo com Cambi (1999, p. 526-527), podem assim ser descritos:

1. No “puercentrismo”, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo;
2. Na valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho;
3. Na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e portanto movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas;
4. Na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem;
5. Na “socialização”, vista como uma necessidade primária da criança, que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada;
6. No “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins” sobre a criança;
7. No “antiintelectualismo”, que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente.

A fundamentação biológica, para Decroly, é predominante. Segundo Lourenço Filho (1978, p. 187), para o referido autor, “o máximo rendimento do ensino [...] exige prévia classificação baseada na estatística

e no exame físico e psíquico de cada criança”. Sua proposta também apresenta outros elementos: um método de análise, uma ética e uma filosofia fortemente marcados pelo cientificismo, influenciados pela corrente filosófica racionalista, especialmente a de Spencer.

Decroly já foi várias vezes citado nos discursos pedagógicos e psicológicos da Revista Escolar e continuará a ser referendado (como verificaremos na continuidade desta pesquisa) a partir de textos que evidenciam a questão do método global, da escola ativa e dos assuntos que envolvem a leitura e a escrita. Sobre os textos publicados na Revista Escolar, também temos o do autor E. Huguenin, sobre *Prática da Escola Activa* (já apresentado), e o do próprio Ovídio Decroly (que ainda apresentaremos), sobre *Iniciação na leitura e na escrita*, com tradução de Joaquim Tomaz.

Muitos dos conteúdos abordados nesses discursos vão ao encontro do que Lourenço Filho (1978) descreve sobre o programa de ideias associadas e sobre o centro de interesses de Decroly, a saber, que a necessidade gera o interesse. É o interesse que leva em direção ao conhecimento; ele faz com que a criança percorra três fases do pensamento, qual sejam: a *observação* (ponto de partida de todo o conhecimento), a *associação* (estabelece conexões entre os conhecimentos novos, adquiridos pela observação, e os já assimilados e retidos na memória) e a *expressão* (que pode ser concreta ou abstrata, mas realiza a tradução do pensamento).

Para Cambi (1999), Decroly considera a atenção que a criança dispensa aos fenômenos da realidade natural e social, bem como seu interesse pelas necessidades básicas do homem e a troca que estabelece com o meio, como a alimentação, a defesa contra as intempéries, a defesa dos perigos e o trabalho em sociedade; por isso, salienta que todo o centro de interesse deve estar ligado a necessidades fundamentais. Seguindo para as questões do programa anual desenvolvido nas escolas, estabelece que, em primeiro lugar, ele deve contemplar as necessidades das crianças relacionadas com os outros homens (família, cidade, Estado, pátria e humanidade) e depois com a natureza, ou seja, o meio (a criança, sua família, a escola, a sociedade, os animais, os vegetais, a terra, o sol, o solo, os astros). Nas atividades que envolvessem a leitura, dever-se-ia considerar o método visual natural, ideo-visual ou ainda visual ideográfico, levando em conta que toda a atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido.

Sobre o plano de ensino de leitura e os dois princípios fundamentais que devem ser seguidos, Cambi (1999, p. 529) registra que:

[...] associar as imagens escritas das coisas às coisas próprias coisas; facilitar a decomposição das palavras para ajudar o reconhecimento das imagens da linguagem escrita. Segundo o “método global”, não se deve partir das letras para passar às sílabas, depois às palavras e à frase, mas realizar o processo inverso. A criança primeiro conhece as coisas, depois compreende as frases e, enfim isola as palavras.

Segundo Lourenço Filho (1978, p. 190), a “preocupação quase exclusiva da criança, em si mesma e para si mesma, é o motivo central e a nota mais característica do programa” de Decroly. Sobre o conhecimento da criança, Cambi (1999, p. 191) afirma:

Conhecendo melhor a criança, será possível de fato iniciar em educação aquele processo de individualização (que é totalmente estranho à escola tradicional, sempre uniforme demais nos programas e verbalista no ensino) capaz de respeitar tanto as épocas de amadurecimento das várias crianças quanto os comportamentos afetivo-cognitivos típicos da mente infantil. A característica dominante da psique da criança, e que se manifesta em toda a atividade, é a “globalização”: o conhecimento e a própria sensação não se dirigem para os elementos diferenciais e separados que depois são associados, mas para um todo, um conjunto de dados que se agregam sob o impulso de um interesse vital.

Os jogos são classificados por Decroly em três categorias: jogos relacionados ao desenvolvimento das percepções sensoriais e da motricidade (podem realizar a discriminação visual de cores, formas, tamanho, posição e direção), jogos de ideias gerais ou de associações indutivas e dedutivas (jogos de associação de ideias, encaixes) e jogos didáticos. Decroly utiliza materiais neutros, como água e argila, e materiais alternativos, como carretéis e botões. Sua preocupação consiste em tornar o aluno ativo, desenvolvendo suas iniciativas.

A discussão apresentada sobre Decroly foi decorrente da necessidade de incluirmos uma abordagem que trouxesse mais informações sobre este autor, aparentemente mais evidenciado na revista

portuguesa, a Revista Escolar, mas também citado nas revistas catarinenses, Estudos Educacionais e Revista de Educação, como veremos no decorrer desta pesquisa.

Um texto do inspetor do ensino primário de Sédan (França), Roger Cousinet, é apresentado na edição da Revista Escolar de março de 1927, ano 7, nº 3. O texto foi retirado da Revista de Pedagogia e trata d' *O automatismo pedagógico*, discussão contemplada na subcategoria **prática e método**. Nesse texto, Cousinet (1927, p. 99) afirma que “as instruções e os programas oficiais encontram-se longe de estarem isentos de defeitos; contudo, tem menos [...] que a prática corrente das escolas”. O autor menciona que é na prática dos mestres que persistem os velhos costumes há muito tempo condenados, realizando de forma repetitiva as mesmas ações, com dificuldades de trabalhar com os novos métodos.

O automatismo nasce, segundo Cousinet (1927, p. 100), das palavras que incessantemente os mestres proferem ao ensino, das “ordens, observações, conselhos, reprimendas que reaparecem constantemente na mesma forma e que se impõem ao espírito de maneira a não os poderem iludir”. Quando os mestres são solicitados a mudar a sua prática, colocam a desculpa na força do hábito e do costume, sob a justificativa de que dificultam a mudança. Cousinet (1927, p. 100) adverte que, “pela sua própria definição, o hábito, o automatismo, a rotina não actuam nem se manifestam senão passado tempo”.

Para o autor, os professores saem de uma escola para entrarem em outra, por exemplo, saem da escola primária e passam à escola normal, começando a ensinar logo após terem sido ensinados. Cousinet (1927, p. 100) admoesta: “mal acabaram de ser alunos, principiaram a ser mestres. A sua vida de alunos foi já habitual e automática”. Ele explica que “como alunos disseram e fizeram as mesmas cousas, executaram os mesmos trabalhos, recitaram as mesmas lições e ouviram os mesmos discursos”. E, por isso, quando lecionam para uma classe, salienta o autor, estes professores não começam, continuam a realizar as ações e aprendizados já vividos de forma espontânea, sem ter uma distância entre o aluno e o mestre. Afirma ainda que “a organização escolar é tão forte que entre aluno e mestre não há uma distância qual parece. Os dois são peças da mesma máquina, animados pelo mesmo movimento mecânico, e intercambiáveis em caso necessário” (COUSINET, 1927, p. 101)

No entender do autor, o hábito escolar é aquele adquirido mais prontamente, embora a máquina escolar continue em movimento, sem deixar respirar. O mestre, sem o devido tempo para estudar e refletir sobre suas tarefas, deixa-se levar pelo hábito repetitivo e soberano de suas ações, em que a prática pedagógica habitual passa a ser automática,

muitas vezes de forma inconsciente, sem ter havido o devido *exame de consciência*. E, quanto mais o automatismo no trabalho do mestre aumenta, mais dificultoso lhe parecerá o exame de sua consciência. Para Cousinet (1927, p. 102), “os mestres não são os responsáveis deste automatismo perigoso. Eles conhecem-no, temem-no, defendem-se dele; mas a escola está organizada de tal modo, que não podem fugir-lhe”. O automatismo só se transforma se a organização for modificada. Uma primeira medida se daria pela diminuição dos programas, com a devida atenuação do seu rigor. Cousinet (1927, p. 103) esclarece:

Ter que ensinar as mesmas cousas no mesmo tempo conduz necessariamente a ensiná-las dum modo automático. Ter menos cousas que ensinar, dispor de tempo, trabalhar com calma, deter-se, dar voltas a uma lição de diferentes sentidos, alagar-se numa matéria mais tempo que noutra, ensinar êste ano tal cousa, e tal outra no seguinte, ter faculdade para fazer uma seleção no programa, tal é o que permitiria diminuir a força do hábito e, máxime, o que obrigaria o mestre a realizar mais frequentemente esforços para adquirir consciência da sua actividade. [...] Enquanto o mestre for a pessoa mais importante da classe, enquanto a sua actividade essencial consistir em dar lição, visto que tem necessariamente que as repetir, essa actividade torna-se-á impreterivelmente habitual e automática. O problema só poderá ser resolvido quando se der na escola primária o primado ao elemento *móvel*, variável e que, por isso mesmo, não se pode tornar automático, quero dizer aos alunos. Um ensino pode chegar a ser mecânico, o mestre que o dá pode anquilosar-se; mas as crianças que trabalham dão prova duma actividade sempre nova e renovam incessantemente a vida escolar.

Diante de tal esclarecimento, Cousinet também afirma que uma das possibilidades de evitar o automatismo seria organizar o ensino de modo que o mesmo professor acompanhasse a criança durante toda a escolaridade (como se verifica em outros países, como a França e a Alemanha), assim o ensino, ao variar de uma classe para outra, não seria

automático. O mestre não precisaria repetir todas as lições e, ao acompanhar a criança por mais tempo, estaria mais atento ao desenvolvimento intelectual de cada uma, “desta forma o ensino deixa de ser o principal, chega a ser o acessório, cede o seu lugar à vida” (COUSINET, 1927, p. 104). O autor conclui seu texto mencionando que o automatismo será vencido na escola se houver espaço para a criação e a investigação livre, bem como para a liberdade do trabalho infantil.

O texto de Robert Dottrens, intitulado *A função social da educação – A educação nova como educação normal*, publicado na edição da Revista Escolar de fevereiro de 1933b, ano 13, nº 2, foi retirado do livro *Le Problème de l'Inspection et l'Education Nouvelle* e traduzido por Joaquim Tomaz. Nele, há um debate que compreendemos dialogar com a subcategoria **prática e método**. Já havíamos comentado a respeito da presença da discussão sobre a Educação Nova na publicação sobre *O Terceiro Congresso Internacional de 'Educação Nova'*, afirmando que este texto era o que mais dava ênfase ou se aproximava do movimento da Escola Nova. No entanto, o presente texto nos parece ser o que mais evidencia o momento da criação e a função didática da Escola Nova, além de apresentar uma definição de Ferrière sobre o que seria educação nova. Nessa discussão, verificamos que os termos Educação Nova e Escola Nova parecem serem tomados, no nosso entender, como sinônimos.

Para Dottrens (1933 b, p. 78), a humanidade qualifica como novo aquilo que distingue a civilização de hoje da de ontem, mas “a educação nova merece o seu nome por motivo diferente do que pela oposição ao passado imediato, passado que cruelmente sobrevive no presente, e pelo seu apelo ao bom senso contra o tradicionalismo opressor”. A partir de Ferrière, o autor explica que, “pela primeira vez na história da pedagogia, a ciência propriamente dita faz o seu aparecimento na educação da criança” (DOTTRENS, 1933 b, p. 78). Podemos salientar que eis aqui o que há de diferente, de novo, no estudo da criança.

A autor faz referência à primeira Escola Nova, criada em 1889 por Cecil Reddie em Abbotsholme, no Derbyskire. Dottrens (1933b, p. 78) apresenta a justificava deste pensador para a criação da escola nova, a saber:

A educação contemporânea não corresponde já às condições da vida moderna: ela forma homens para o passado e não para o presente. O nosso desejo é obter um desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Para atingir este desideratum, a escola não deve ser um meio artificial que apenas

conhece a vida através de livros, mas um pequeno mundo verdadeiro onde a criança poderá descobrir-se a si mesma. Ao sair da escola antiga, o mancebo entra num mundo novo para êle e só tardia e dificilmente consegue desenvolver em si fôrças que ainda não tinha exercitado. O homem é não somente uma inteligência, mas um cérebro ligado a um corpo. Propomo-nos nesta escola desenvolver a força física e a habilidade manual, a vontade e a energias infantis.

Dez anos depois, em 1909, o autor relata que Edmundo Demoullins abriu a Escola das Rochas, no mesmo ano em que Adolfo Ferrière fundou o Bureau Internacional das Escolas Novas, e ainda que, em 1911, ocorreu em Bruxelas o primeiro congresso internacional de Pedagogia. Dottrens (1933b, p. 79) registra as palavras expressas por Ferrière neste congresso quanto à definição de educação nova:

Eu chamo educação nova a um movimento pedagógico contemporâneo, que só é novo porque se adapta às necessidades novas da sociedade de hoje. Este movimento não é teórico mas prático. Afirmou-se, tanto na Europa como na América, pela criação de perto de cem escolas novas, todas as quais rompem com uma rotina secular e tendem a tornar a instrução e a educação ao mesmo tempo mais psicológicas e mais sociais. Êste movimento pedagógico nasceu duma dupla necessidade e aspira a um duplo ideal: 1º adaptar os meios de educação à natureza psicológica da criança; 2º preparar a juventude para a vida social, intelectual e moral contemporânea.

Segundo Dottrens, a educação nova não se difere em seus objetivos e meios da educação normal, cujas necessidades sociológicas já foram demonstradas. A educação nova é uma reivindicação, principalmente dos psicólogos, para o estudo da criança, para mostrar que existe uma diferença de estrutura entre ela e o adulto, e por este motivo existe a necessidade de uma educação fundada sobre o conhecimento do ser que ela se propõe a formar. Para Dottrens (1933 b, p. 79), “A criança tem interesses particulares, motivos de acção que lhe são próprios, uma mentalidade e uma inteligência de natureza especial”. O autor também

apresenta, em seu texto, várias citações de outros pensadores e pedagogos para explicar as diferenças entre a criança e o adulto, como Claparède, Bovet, Cousinet, Piaget, Montessori e Dewey.

Sobre a necessidade de a criança conhecer o mundo, Dottrens (1933 b, p. 80) adverte:

A criança observa, apalpa, desenvolve as suas funções, o seu poder de pensamento, antes de adquirir conhecimentos. Todos os métodos da educação nova fazem apelo à actividade da criança que aprende a conhecer o mundo através da sua experiência própria e nunca através da experiência alheia.

O autor também comenta a respeito da ideia de Dewey e de seus discípulos de fazer da escola um meio favorável ao desenvolvimento da criança, ideia esta adotada pelos protagonistas da educação nova, que concebem a “escola como um centro de vida social em que a criança adquire pela experiência da vida em comum o espírito de solidariedade, penetrando-se da sua dependência para com seus semelhantes” (DOTTRENS, 1933b, p. 82).

Ao preparar a criança para a vida social, a educação nova concebe a extensão dos direitos da criança em função de seus deveres, propondo que a criança deve fazer a aprendizagem da liberdade na escola. Na educação nova, a receptividade e a omissão, tão presentes na educação tradicional, dão lugar à liberdade e à responsabilidade. De acordo com Dottrens (1933b, p. 83), a educação nova “dá ao indivíduo a possibilidade de agir por sua própria iniciativa sem estar forçado a uma disciplina que o constrange e que, no dia em que cessa de exercer-se, o deixa sem defesa e sem possibilidades”. O autor apregoa que

A educação nova é uma educação liberal que se funda no respeito do educador pelo educando. A sua disciplina não é autoritária nem opressiva: é afectuosa e preventiva. Não age pelo constrangimento, mas pela compreensão. Não impõe o dever, esforça-se por fazê-lo aceitar pela consciência individual educada, não escravizada. Liberta o indivíduo, gera sentimentos colectivos que se manifestam por uma melhor compreensão do dever social, uma simpatia mútua mais activa. (DOTTRENS, 1933b, p. 84).

Ao concluir seu texto, o autor discorre sobre a relação entre a psicologia e a sociologia, afirmando que, no “domínio da educação, os dados da psicologia acompanham os da sociologia”. Dottrens (1933 b, p. 84) explica que “Uma considera o problema da educação partindo interiormente do indivíduo, a outra considera-o exteriormente estudando a sociedade”. Além disso, salienta que

Educar as crianças segundo os dados da ciência da natureza humana, é educá-las também segundo as exigências da ciência social. Sociologia e psicologia assinam à educação os mesmos fins, demandam o emprego dos mesmos meios. (DOTTRENS, 1933b, p. 84)

Novamente as orientações e considerações em torno da Escola Nova são evidenciadas nos discursos presentes na Revista Escolar, aqui tomadas pela expressão Educação Nova. As mudanças em um evento discursivo repousam na problematização das convenções. Se pensarmos na escola tradicional, ela apresenta uma convenção (uma forma de ser gerida), e a escola nova representa a problematização desta convenção para os produtores ou intérpretes. Fairclough (2016, p.132) assevera que “Quando surgem problematizações, as pessoas se veem diante do que [...] denominam dilemas”. Quase sempre tentam resolver os dilemas sendo “inovadoras ou criativas, ao se adaptarem às convenções existentes de novas maneiras e assim contribuírem para a mudança discursiva”.

Abordando a subcategoria **criança e escola**, encontramos, na seção “Notas e Comentários” da Revista Escolar de julho de 1926, ano 6, nº 7, um texto intitulado *Congresso pedagógico*, em que a Delegação Executiva da União do Professorado Primário solicita que o próximo congresso aborde o problema dos trabalhos manuais na escola primária, pois a maioria desses professores que exercem o magistério nas escolas primárias não foram preparados em suas escolas normais para trabalhar com esta modalidade educativa, não sendo “fácil para todos uma adaptação a processos novos quando se contraíram certos hábitos de trabalho” (CONGRESSO..., 1926, p. 294). Subentende-se que a autoria do texto se deu de forma coletiva e se deve, provavelmente, à Delegação Executiva da União do Professorado Primário.

A partir do texto *Problemas Escolares*, escrito por Faria de Vasconcelos, tal delegação transcreve o entendimento a respeito dos trabalhos manuais, propondo que “O trabalho manual deve ser funcional, isto é, deve considerar os processos mentais não em si mesmos, mas como

instrumentos destinados a manter a vida, como funções vitais”. (CONGRESSO..., 1926, p. 295). Apresentam a visão de que os trabalhos manuais devem “ser um meio natural de satisfazer necessidades naturais que a vida familiar, escolar e social do aluno suscita”. (CONGRESSO..., 1926, p. 295). Além da aplicação imediata dos trabalhos manuais na vida escolar e familiar, estes devem ter “um carácter produtivo, destinado a satisfazer as necessidades de consumo escolar tanto individual, como colectivo”. (CONGRESSO..., 1926, p. 295). Dessa forma, os trabalhos manuais realizados na escola “devem exercitar e desenvolver as faculdades dos alunos e despertar as aptidões e vocações possíveis”. (CONGRESSO..., 1926, p. 295).

O ensino dos trabalhos manuais é classificado, no texto apresentado pela delegação, em três momentos distintos, tendo em vista a questão de gênero: a) trabalhos comuns a ambos os sexos; b) trabalhos especiais para raparigas; c) trabalhos especiais para os rapazes. Em cada classificação há a indicação dos trabalhos possíveis de serem realizados. O texto da delegação explicita que “A inteligência apreende, a mão rectica, e a memória retém” (CONGRESSO..., 1926, p. 296), e faz menção à Nova Educação ao citar que o trabalho manual “não ocupa um lugar à parte, forma parte de todo o trabalho escolar e é com relação a êle uma forma e um meio. A criança não se instrui senão construindo. Pensa tanto com as mãos como com o cérebro”.

Ao analisar esse texto, é possível identificar as orientações voltadas para um aprender fazendo, mas de forma inovadora, em que o “trabalho manual deve ser entendido, na escola primária sobretudo, como a expressão muscular dos conhecimentos apreendidos pela inteligência e a arquivar na memória” (CONGRESSO..., 1926, p. 296), ou seja, um trabalho

[...] compreendido como um meio de exprimir ideias e satisfazer necessidades pessoais ou necessidades criadas pelo ambiente social em que a criança se desenvolve, vive e trabalha. Ensinar-lhes a servir se de suas mãos, dos utensílios, dos produtos, para criar utilidades é ensinar-lhes como se criam, na vida mais larga que se estende em volta da escola.

Portanto, segundo o texto, educar a criança pelo e para o trabalho manual passa a ser uma necessidade de ordem prática e utilitária, que deve

conciliar-se com o que é ensinado na escola, despertando aptidões para a vida e desenvolvendo a inteligência ao seu ponto máximo.

O texto *Como entendemos a escola*, de A. Alves Pequito, publicado na Revista Escolar de novembro de 1926, ano 6, nº 9, também discorre sobre assunto pertinente à subcategoria **criança e escola**. O autor inicia dizendo que a escola da época ainda se mostrava tão enferma como a escola do passado, pois mal conseguia pôr em prática as ideias modernas. Salienta que o povo português ainda não se havia convencido dos seus deveres cívicos, tampouco compreendido que deveria dar às Escolas todo o seu carinho e dedicação.

O autor ressalta que o educador moderno não deve desanimar, por isso tem a responsabilidade de estudar a psicologia do povo, de participar de palestras, conferência e festas escolares. Para Pequito (1926, p. 368) “Entravar a marcha da Escola é entravar o progresso de um povo”. Para alcançar seus objetivos, a escola tem a obrigação, segundo o autor, de adaptar-se às necessidades do meio, tendo em vista que, “Se para cada aluno os métodos e processos de ensino variam, também devem variar os programas para cada localidade” (PEQUITO, 1926, p. 368).

Pequito (1926, p. 368) menciona que os programas gerais “deveriam somente limitar-se a ler e escrever e contar. Tudo o restante deveria ser organizado pelo inspector, em harmonia com as necessidades locais”. Percebemos que esta preocupação com os conteúdos dos programas, para que estes abordem necessidades locais e regionais, demonstra um interesse bastante inovador para a época. Juntamente com essa preocupação, o autor afirma que o ensino livresco e forçado deve ser banido. Para Pequito (1926, p. 368), “Tornar a Escola atraente, activa, é uma questão importantíssima; pôr em prática os métodos intuitivo, experimental, prático, racional e concêntrico, não é de somenos valor”. Visando a esses objetivos, a escola moderna deve ter uma atmosfera de alegria, criando o apetite pelo saber, afinal ela não pode ser para a criança um “martírio” ou um “cárcere”, nas palavras de Pequito.

O autor conclui seu texto apontando o malefício da disciplina em excesso e o benefício de um ensino significativo. Pequito (1926, p. 369) registra que “Impor a disciplina escolar, é fazer espíritos sem iniciativa; provocar o ensino é despertar iniciativas, é criar o amor, a ordem e o gosto pelo trabalho”.

Manuel da Silva, em um texto intitulado *O ensino deve ser livre ou obrigatório?*, apresentado na Revista Escolar de março de 1927, ano 7, nº 3, trata de um assunto contemplado pela subcategoria **criança e escola**. Nesse publicação, o autor comenta a necessidade que sentiu em estabelecer a diferença entre ensino livre e ensino obrigatório. Para Silva

(1927, p. 105, grifos no original), “o ensino será *obrigatório* se se recorre a meios de acção externa que o imponham, e *livre* se êle se consegue por meios de acção interna que o tornem desejado”. O ensino obrigatório será então “uma imposição que domina, violenta e o ensino livre uma persuasão que convence e um atractivo que conquista” (SILVA, 1927, p. 105).

Observamos que o autor se apresenta favorável ao ensino livre, pois, segundo sua opinião (SILVA, 1927, p. 105), “a emancipação integral de cada sêr humano só poderá conseguir-se pelo desenvolvimento pleno das suas energias físico-psíquicas”. Salieta ainda que, em educação, o mais elevado ideal deve estar na consciência social que se desenvolve em cada educando, e mais educado será o ser que tiver noção das “suas responsabilidades perante a imposição das suas necessidades” (SILVA, 1927, p. 106).

Para Silva, o ensino obrigatório se assemelha a um regime de caserna, em que se aniquila e se compromete a inteligência do educando, impossibilitando-o de se integrar numa liberdade que o leve à felicidade. Silva (1927, p. 106) afirma que os pais têm a obrigatoriedade de educar seus filhos, pois “mais do que direito, é dever de toda a sociedade consciente das suas responsabilidades atrair à educação todos os seres que a formam”. O autor menciona que a coletividade deve ter como dever o “educar educando-se” e que “quando uma sociedade tem assim consciência do seu papel educativo, ela será o melhor auxiliar do professor na espinhosa, mas honrosa tarefa de educação” (SILVA, 1927, p. 107, grifos no original). A partir do exposto por Silva, podemos concluir que este autor enfatiza o valor social da educação, que envolve a teoria e a prática numa profunda preparação psico-sociológica, possível de libertar as consciências dos educandos.

A subcategoria **criança e escola** também se faz presente no texto de Manuel Subtil, denominado *D. Jacobo Orellana*, publicado na edição da Revista Escolar de outubro de 1927, ano 7, nº 8. Nesse texto, Subtil relata uma visita à Casa de Pia, em Lisboa, do professor espanhol Jacobo Orellana, o qual proferiu uma palestra sobre o método Decroly e problemas pedagógicos correlatos. O autor explica que o professor Orellana era um grande admirador do Dr. Decroly e utilizava-se do sistema educativo deste pedagogo e psicólogo no ensino de surdos e mudos.

Sobre a explicação do método de Decroly aplicado ao ensino de surdos e mudos, Subtil relata que Orellana faz menção ao mestre Herlin,

primeiro professor a realizar essa adaptação. De acordo com Subtil, Orellana (1927)<sup>123</sup> salienta que o ensino Decroly,

[...] inspirando-se na linguagem da criança, emprega, como se sabe, o método natural, seguindo judiciosamente o processo usado pelas mães, que empregam no ensino da fala, frases completas que as criancinhas entendem, mesmo quando ainda não podem repetí-las.

E explica que o sentido da vista é mais objetivo que o do ouvido, por isso os olhos podem ajudar melhor nesta compreensão, mais que o sentido auditivo. Este processo, chamado método *ideo-visual*, começa com frases completas e organizadas, e não por palavras soltas, isoladas. Subtil registra que Orellana o relembrou de que Decroly, em seu método, havia se baseado na psicologia da criança, partindo do concreto para o abstrato e que as “lições têm por ponto de partida um ‘centro de interesse’, em torno do qual gravitam” (SUBTIL, 1927). Os jogos educativos de Decroly apresentam grande importância, e, segundo Subtil, Orellana demonstrou as variadas e curiosas modalidades da sua aplicação e seus respectivos efeitos. Subtil (1927) também descreveu que

A observação, a associação e a expressão; a noção de presença e da ausência, de pluralidade e de unidade; a identificação, a repetição, a comparação, os elementos de cálculo, a interpretação de gravuras, a cultura do raciocínio, o espírito de observação, a análise ou decomposição de frases nos seus elementos, etc., - tudo isto deslizou perante o auditório atento, através da exposição clara, por vezes fulgurante, do ilustre prof. D. Jacobo Orellana [...].

Subtil (1927) finaliza o texto em que transcreve a palestra do D. Jacobo Orellana, afirmando as vantagens da *escola ativa* e a excelência do método do psicólogo Dr. Ovide Decroly no ensino dos “anormais”.

O texto *Analfabetismo*, escrito pelo professor liceal José Barros Nobre, publicado na Revista Escolar de dezembro de 1926, ano 6, nº 10,

---

<sup>123</sup> Informamos que o referido texto não está paginado, pois na cópia a que tivemos acesso suprimiu-se este dado, por isso a ausência de paginação nas respectivas chamadas utilizadas neste trabalho, embora o original contenha esta informação.

apresenta um debate que entendemos pertencer à subcategoria **criança e escola**. O autor não diz diretamente que o analfabetismo é decorrente da falta de civilização, mas deixa essa compreensão subentendida ao compará-lo com um “cancro” ou ainda ao associá-lo à ideia de que todo cidadão deve ter o mínimo de instrução geral. Nobre (1926, p. 401) afirma que

Insistir na necessidade de fazer desaparecer o analfabetismo em Portugal é um dever que se impõe a todo o patriota e a todos os professores. Já nesta Revista foi por mim proposto um alvitre para a extinção desse cancro no organismo nacional.

O autor sugere que o governo da nação deveria decretar que todo o jovem que não fosse um aleijado e chegasse à idade do seu alistamento militar sem saber ler corretamente, escrever um simples ditado ou executar as quatro operações aritméticas sobre os números inteiros ficasse incorporado ao quartel e lá permanecesse o tempo necessário até alcançar a instrução mínima. A jovem menor de 21 anos, segundo o autor, deveria ser impedida de se casar caso deixasse de apresentar um documento comprovativo que demonstrasse o mínimo de instrução geral, e, “passados cinco anos após a promulgação desse decreto, tal proibição se estenderia a todas as mulheres” (NOBRE, 1926, p. 401).

Segundo Nobre, as suas propostas foram aplaudidas por alguns colaboradores, mas também combatidas por outros, que as julgaram capazes de ferir as sagradas liberdades individuais, além de agravar a moral pública com o acréscimo das mancebias. O autor solicita a colaboração dos professores primários para a efetivação do decreto, ao mencionar que

O que se torna absolutamente indispensável é preparar a população para de boa vontade dar cumprimento a tal decreto. Essa tarefa incumbe a todos os patriotas em geral e à belíssima organização do professorado primário em especial. Esse professorado, por intermédio dos seus congressos, conseguiu organizar devidamente a classe e dá actualmente um bom exemplo de solidariedade profissional. Que dê pois mais um passo e faça a propaganda inteligente contra o analfabetismo. (NOBRE, 1926, p. 401).

Nobre era da opinião de que o analfabetismo só desapareceria a partir do momento que se passasse a exigir um documento obrigatório, para alguns atos públicos, que comprovasse que o cidadão era detentor de um mínimo de instrução, para como tal ser considerado. Aponta que júris de aprovação poderiam ser organizados (formados por professores primários de cada localidade), a fim de fornecer um documento que certificasse o mínimo de instrução. Para Nobre, o fim do analfabetismo dependia de um simples ato de vontade.

Acreditamos que alguns questionamentos poderiam ser formulados a partir dos vestígios encontrados no discurso de Nobre. Será que o analfabetismo realmente poderia ser resolvido por decreto? Os exames realizados com a participação dos professores primários seriam suficientes para certificar o fim do analfabetismo? Que medidas poderiam comprovar que não se estaria a formar um analfabeto funcional, ou seja, aquele que apenas sabe escrever o seu nome? Não obstante, Nobre parece acreditar que a hegemonia em torno da resolução do problema do analfabetismo estava dada na sociedade e que um decreto talvez fosse capaz de resolver a questão. Fairclough (2016) registra que os discursos podem ser naturalizados e gerar hegemonias, fazendo parte de uma dimensão textual do discurso, e nos parece ser este o caso do analfabetismo em Portugal. Para o referido autor,

À medida que uma tendência particular de mudança discursiva se estabelece e se torna solidificada em uma nova concepção emergente, o que é percebido pelos intérpretes, num primeiro momento, como textos estilisticamente contraditórios perde o efeito de ‘colcha de retalhos’, passando a ser considerado ‘inteiro’. Tal processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso. Isso conduz [...] à mudança nas ordens do discurso. À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens do discurso: estão desarticulando ordens do discurso existentes e rearticulando novas ordens do discurso, novas hegemonias

discursivas. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 133-134).

A subcategoria **instrução** pode ser observada no texto *Como manejar diferentes classes numa escola de um só professor*, de autoria de V. Ménager, publicado na Revista Escolar de outubro de 1926, ano 6, nº 8, extraído de uma edição de *L'École et la Vie* de abril de 1926. Nesse texto, Ménager (1926, p. 315) questiona: “como adquirir as qualidades de tática que parecem indispensáveis para ocupar todos os alunos de todas as classes seis horas por dia?”. Afirma que essa questão do manejo de diferentes classes parece ser impor grande dificuldade aos(às) jovens professores(as). Cita o exemplo das aldeias portuguesas, em que o professor tem a seu cargo todas as classes primárias, com crianças entre cinco a treze anos, e às vezes uma pequena seção infantil.

As orientações de como agir na prática são sinalizadas pelo autor, que primeiramente aponta a necessidade de se ter uma boa organização pedagógica, repartindo as crianças conforme os seus conhecimentos, as suas qualidades intelectuais e a sua saúde. Ménager (1926, p. 316) afirma que

Os grupos devem ser o menos heterogêneos possível. Alguns professores teem uma grande tendência para desdobrarem as classes a fim de, dizem, apanharem os retardados. O motivo é louvável, mas procedendo-se assim, diminui-se extraordinariamente o rendimento escolar.

Ressalta ainda a necessidade de o professor ter um “relógio minunciosamente regulado, bem adaptado à escola que se dirige” (MÉNAGER, 1926, p. 316), além de programas antecipadamente estabelecidos e com uma distribuição mensal bem detalhada, pois, segundo o autor, mais do que em todas as outras escolas, na escola de um só professor não se deve perder nenhum minuto.

Além disso, o autor também menciona a necessidade de se preparar as lições com cuidado, escolhendo bem os exercícios, pois não há tempo para a improvisação. Para Ménager (1926, p. 317), “[...] sem uma preparação minuciosa não se poderá nunca chegar a uma boa utilização do tempo de harmonia com os horários criteriosamente elaborados, e a sentir verdadeiramente a consciência do seu ensino”. O autor assegura que as crianças podem aprender fazendo (“*learning by doing*”) e que o uso de materiais que apresentam praticamente nenhum custo, como pauzinhos, fósforos ardidados, gravuras, pedaços de cartão, pode fazer “[...]”

mil e uma coisas interessantes. As crianças poderão entregar-se a um trabalho pessoal em toda a sua liberdade” (MÉNAGER, 1926, p. 318). Diz também que as crianças da 2ª e 3ª classes podem ser acompanhadas por um monitor, as crianças da 4ª e 5ª classes podem executar algum trabalho pessoal, enquanto o professor fica com o ensino da 1ª classe.

O texto apresentado por Ménager nos suscita algumas considerações sobre a forma com que o professor concebe a criança e a própria relação entre professor-aluno. Parece-nos que a visão sobre a criança recai numa compreensão de “vir a ser” e também que o único detentor do conhecimento é o professor, visto que, embora se considere a ajuda de um monitor, as ordens são administradas pelo professor. O autor aponta para a liberdade da criança, mas, quando afirma que as classes devem ser “menos heterogêneas possíveis”, essa aparente liberdade parece ser prejudicada. Além disso, as crianças com dificuldade de aprendizagem, classificadas pelo autor como “retardadas”, termo corrente à época, não recebem ações pedagógicas para superar seus obstáculos na escola de um só professor, pois essas crianças, para Nobre, não deveriam estar na escola, junto com as crianças consideradas “normais”.

No texto *A escola atraente*, de Irene Lisboa, publicado na Revista Escolar de dezembro de 1926, ano 6, nº 10, encontramos outra discussão afeta à subcategoria **instrução**. Na publicação em questão, a autora se descreve como engrenada ao maquinismo escolar e, a partir do que fez e viu, dos seus erros e tentativas, procura discutir o que significa uma escola atraente, uma escola sem entraves, nova e liberal.

Lisboa (1926, p. 406) relata que, quando entrou para a escola, sentia-se embaraçada e atordoada e que “não sabia como ensinar, nem que ensinar, propriamente”. Mas logo entendeu que tudo parecia se resumir em amar as crianças e dominá-las. Em vista disso, sentencia: “As escolas não pedem muito mais, de facto: metodização de trabalho, insuflação de regras, espírito de disciplina” (LISBOA, 1926, p. 406). No ensino primário, procurou abolir as cópias, proibir as delações, castigar pouco e aconselhar bastante. Estabeleceu um trabalho com composições escritas e orais, com os cálculos e os problemas dos alunos. No ensino infantil, sentiu o gosto de se ver sem programas e horários, de ter “o tempo escolar todo meu para retalhar e ocupar à vontade” (LISBOA, 1926, p. 406).

As características de uma “escola atraente” expressadas por Lisboa se referem tanto ao ensino infantil quanto ao ensino primário. Embora a autora tenha externado um gosto maior, ao iniciar o trabalho, pelo ensino infantil, este gosto não foi uma constante. Lisboa (1926, p. 406) destaca que, no início, “Eu via gôsto nos pequenos aprendizes e tirava disso

estímulo. Multiplicava-me, fazia da minha imaginação o jardim da classe, alegria e recurso dos apetites dos alunos”. Mas com o tempo veio a ameaça da fadiga, “o apaziguamento da imaginação sobreexcitada [...]”, situações que Lisboa (1926, p. 406-407) descreve a partir das suas ações e do descompromisso da escola:

Os recreios vigiados, pouco estimulados; menos trabalhos manuais e cada vez mais pueris; os passeios mais curtos e mais frequentes (conforme o tempo) e sujeitos às contingências exteriores, não às chamadas à observação, a rodas ou a jogos; menos aparato para excitações sensoriais; despreocupação de ensinar a calcular e a falar bem; menos imposições, enfim. *Abrandada disciplina da atividade e do prazer*, observadas as crianças com mais isenção, alargava-se as deficiências da escola. [...] A escola alheia-se, vagamente, sob um aspecto sentimental e particular é que sabe do que falta ou que conviria aos seus tutelados. Sufoca-a a preocupação de preparar os espíritos, e receia os escapes [...] Longe está de fomentar uma boa sociedade, de gente pequena, embora. (grifos no original).

A autora menciona as atividades desenvolvidas com as crianças, atividades que envolviam a higiene, como a roda do lenço (em que se escolhia uma criança mais asseada para ir no meio da roda, brevemente organizada, para assoar e todas as seguiam), a revista da limpeza das unhas e do rosto. Novamente Lisboa (1926, p. 408) tece críticas à escola, ao afirmar que ela “não oferece assistência médica, nem sequer acompanha o aluno além da porta. A escola é rígida, indiferente. Não supre as faltas do lar, não dá saúde, não é generosa, enfim”. E também afirma que “Nos tempos de aula os alunos submetidos a aprender conservam-se dependentes do mestre, do quadro e do livro” (LISBOA, 1926, p. 408).

A escola, enquanto instituição, espaço escolar, parece não fazer, pelas palavras de Lisboa, grande diferenciação quanto ao nível de ensino ofertado, seja ele primário ou infantil. A autora salienta algumas deficiências da escola que incidiam sobre os dois níveis, mencionando os complexos problemas de assistência, higiene, horários, ensino, interesses

e atividades. Também descreve características que diferenciam esses espaços escolares, como aquelas já mencionadas, em que Lisboa relata o quanto sentiu gosto em trabalhar no ensino infantil sem a presença de programas e horários, no entanto as atribuições dos professores e a sua relação com as crianças parecem estar marcadas pela autoridade do professor.

A autoridade e a superioridade do professor em relação à criança ficam expressas quando Lisboa (1926, p. 408) afirma que estas são “dependentes do mestre”, que “aceitam, por via de regra, conceitos indiscutíveis”, que “devem ser atentos, pautar os esforços, não se precipitar nem atrasar”. Este professor deve se esforçar para manter a classe nivelada, no entanto não deve abrir mão da sua liberdade, não deve estar sujeito às praxes escolares. Para a autora, o professor tem uma autoridade a ser respeitada dentro da instituição escolar e na organização deste espaço, afinal é ele quem procura, excita, acalma, fornece e instrui o aluno. E se este professor desejar, falseará as regulamentações, rejeitará ou não o horário oficial, modificará as didáticas e as mecanizações escolares.

Também há críticas da autora às formas de conceber o ensinar que não vão ao encontro da curiosidade da criança. Sobre esse ponto, Lisboa (1926, p. 409) assim se pronuncia:

Ensinar não é bem procurar o que mais pode convir aos alunos no momento ou no local, o que os pode interessar; nem ver se uns precisam de umas ocupações e certos estímulos e outros de diferentes; se há uns que hesitam e pedem apoio e outros, mais independentes, o recusam. Ensinar, finalmente, não é encaminhar, é, perdoem-me a semcerimónia, vasar, escorrer. O aluno serve de recipiente e o professor doseia a sabedoria.

A respeito da criança no espaço escolar, Lisboa (1926, p. 409) registra que “Na Escola toda a criança se submete a um viver artificial, é estudante. Leva anos a aprender frases, tudo a desvia dos seus pequenos interesses”. Para a autora, a criança, na escola, deixará de ter suas preferências, será subordinada e terá deveres, estará presa e contrariada. Em nome de formar e preparar para um futuro indefinido, a escola obriga as crianças a fazer renúncias. Destaca ainda que na escola primária tudo gira em torno da leitura, da escrita e de contas, que são os pilares da sua

instrução. Dá exemplos da casa e da rua da criança como locais de prazer e contentamento em que a escola deveria se espelhar.

Sinaliza os princípios das Escolas Novas, salientando que, embora ainda sejam poucas pelo mundo, o trabalho intelectual desenvolvido nessas instituições está pautado em observações e possíveis concretizações. Ao se referir às Escolas Novas, Lisboa (1926, p. 412-413) escreve:

Ser a Escola encarada como um organismo social não imitante ou dependente dos círculos dos adultos, mas com relações estreitas e naturais com o mundo e sujeito às suas influências. Representar sem ludíbrios o campo de expansão dos corpos e dos espíritos a formar. Permitir a revelação das tendências, a escolha da atividade, o desenvolvimento das aptidões. Descobrir virtudes, manter harmonias [...] Tornar felizes, sãos e hábeis os seus tutelados. Nunca figurar como um quadro de normas infalíveis, impostas sem ensaio, mas sim como permanente laboratório de experiências e adaptações. Fugir a aconselhar por hábito, liberalizar, instrução e educação. Se educar comporta desenvolver sentimentos, deverá a boa Escola rodear-se de estímulos materiais e morais que provoquem a compreensão, o culto da beleza, da bondade e da sinceridade. A “Escola Nova” não é o paraíso dos justos, a meu ver, dela não é eliminado o trabalho e a pena. Mas o trabalho será condicionado às forças dos pequenos trabalhadores e por eles bem aceite. O gosto e o esforço não se encontrarão dissociados, como frequentemente acontece, mas irmanados de molde a reduzir os descontentes.

O texto apresentado por Lisboa nos dá a impressão de que a autora revira a escola como se fosse um baú a ser remexido. Neste “baú-escola”, Lisboa procura e encontra os fazeres e a produção dos saberes escolares, as relações estabelecidas entre as crianças, seus professores e o espaço da instituição escolar. A partir da sua experiência e do seu olhar, a autora questiona as relações de poder que a escola fabrica e detém, a sua

organização e as ações que lá são construídas e compreendidas como necessárias. Por vezes, o texto nos impressionou pelo teor das colocações, que soam como denúncias, com um tom de repulsa à escola tradicional daquele momento histórico e com indicações de como a escola poderia se tornar uma outra escola, atraente, uma escola dentro dos preceitos da Escola Nova. Entendemos que Lisboa apresenta uma retórica discursiva que aponta uma nova direção, com preceitos claros sobre o que seria uma escola nova. Fairclough (2016, p.146) nos chama a atenção sobre “o quanto é importante a representação do discurso, não só como um elemento da linguagem de textos, mas também como uma dimensão da prática social”. Nesse sentido, o discurso de Lisboa nos faz pensar que a autora acreditava na máxima de que uma nova escola – diferentemente daquela vigente até então – culminaria numa prática social, ou seja, numa nova sociedade, e que seu discurso poderia ter essa força de transformação social.

Na edição da Revista Escolar de janeiro de 1932, ano 12, nº 1, temos um texto de Ad. Ferrière, nomeado *A escola por medida à medida do professor*, que dialoga com a subcategoria **instrução**. Nesse texto, Ferrière explica que a expressão “A escola por medida” já dera título a uma conferência proferida pelo Dr. Eduardo Clarapède na Universidade de Genebra. Ferrière (1932, p. 2) afirma que

A ideia da escola por medida é também actual, disse eu. É-o na medida exacta em que surgem à luz os inconvenientes – e muitas vezes até os males graves – da escola tradicional feitos em casa, ao ensino colectivo. É-o segundo o interêsse que nos merece a Escola activa, a qual, como se tem dito, funda-se sôbre o apetite de saber e de agir das crianças, e este apetite, como é sabido, é muito variável.

Após essas palavras, Ferrière comenta a respeito de uma objeção, que se refere à seguinte pergunta: “seriam precisos tantos professores quanto alunos”? E a resposta foi a seguinte: “Não, não são precisos tantos professores como alunos, mas com certeza tantos professores quanto métodos diferentes”, e salienta que todos os métodos apresentam “aspectos-parciais da Escola activa. Todos convêm a certos tipos de crianças melhor do que outro. E sobretudo: cada um convém melhor àquele que o criou” (FERRIÈRE, 1932, p. 2-3).

Ferrière, em seu texto, aborda a medida do professor e questiona: por que há tanta preocupação com as aptidões do aluno e tão pouco com

as do professor? O autor demonstra por meio de dois exemplos como pode ser a atuação do professor, um que supera o esperado e determinado pelo regulamento, mas que sofrerá as sanções por não ter cumprido apenas o exigido, e o outro que, motivado por seu diretor, tenta se adaptar aos princípios da escola ativa, embora pense que a gente ensina como foi ensinado, essa seria a regra geral.

Ferrière expressa que raríssimas vezes o professor aplica ou tem o direito de aplicar o método que julga melhor, e se interroga sobre a solução a ser adotada. A solução versa sobre o sistema dos programas múltiplos, e, de acordo com Ferrière (1932, p. 6), “Só êle permitirá que a escola pública progrida sem perturbações”. Para isso, não basta que o professor moderno leia dois ou três livros da escola ativa, é preciso perceber a distância que há entre a compreensão e a ação, entre a teoria e a prática, e desta maneira o autor dá algumas orientações.

Necessita-se ter a preparação para a escola ativa desde a escola primária, com meninos e meninas que tenham o “prazer de auxiliar os mais novos, capacidade de os compreender, de ocupar o seu lugar, sem os substituir, de os conduzir sem os submeter a um adestramento” (FERRIÈRE, 1932, p. 7). Necessita-se, no grau secundário, de uma preparação mais elevada para a escola ativa, que, de acordo com Ferrière (1932, p. 7), possibilitasse o “‘*Learning by doing*’, como diz John Dewey, a fim de saberem, mais tarde, ensinar os seus alunos a instruírem-se êles mesmos para a sua ‘actividade pessoal’”. Para a escola normal, o autor sinaliza a necessidade de se ter uma preparação teórica e prática mais rigorosa, com “estágios práticos sob a direcção de professores que compreendem e praticam a escola activa – eis a esteira a seguir, pelo menos, para se tornar um bom professor ‘moderno’”. E, por fim, o autor menciona os professores que já são velhos, para os quais o Estado deveria garantir os cursos de férias da Escola Ativa, sendo essencial que o Estado “lhes reconheça a utilidade, lhes permita a aprendizagem, lhes recomende a aplicação” (FERRIÈRE, 1932, p. 7).

Ferrière (1932, p. 8-9) explica o assunto que desse texto encontra-se mais desenvolvido no seu livro e, com relação ao que escreveu, que “não há *um* método de Escola activa opondo-se a um só tipo de ensino tradicional, mas muitos métodos modernos, cada um deles fazendo lugar maior ou menor no seu seio a tal ou tal prática da Escola activa”. O autor conclui seu texto de uma maneira muito humilde, consciente e respeitosa, ao citar que

[...] mil coisas da escola de ontem são boas e louváveis, e se é legítimo esperar um

progresso do respeito cada vez maior das leis da psicologia infantil, seria ridículo e pueril pretender que tudo o que se fazia ontem não tinha valor. (FERRIÈRE, 1932, p. 8-9).

Complementando, afirma:

Quis simplesmente propor um problema – o qual não constitue, aliás, senão umas das faces destes problemas mais vastos: a adaptação do professor às exigências da Escola fundada sobre a psicologia da criança, de modo que consiga mais resultados úteis com menos esforços inúteis; a adaptação da Escola às directrizes da ciência. A felicidade da infância depende disso. (FERRIÈRE, 1932, p. 9).

Uma nova participação de Ad. Ferrière pode ser encontrada na edição da Revista Escola de janeiro de 1935, ano 15, nº 1, intitulada *O papel do professor na escola activa*, na seção “Notas Pedagógicas”, extraída de *L’Educateur*, de Genebra. Compreendemos que este texto também se insere na discussão da subcategoria **instrução**. Ferrière abre seu texto questionando sobre qual seria o papel do professor na escola ativa e afirma que este papel deve ser determinado com muito cuidado.

O autor expõe que os métodos ativos baseiam-se no complexo “expressão – impressão”. Ferrière (1935, p. 26) cita William James e Benedetto Croce para explicar que “Só há impressão durável quando esta é acompanhada de expressão. E só há expressão aproveitável quando a impressão que ela origina é compreendida”. A escola ativa, no entanto, vai mais longe, pois deseja permitir e favorecer a evolução genética do pensamento. Segundo Ferrière (1935, p. 26-27) é como

[...] no caso da evolução da evolução embrionária: a formação de órgãos novos por intermédio de órgãos já existentes. As células engendram células; os órgãos transitórios dão lugar ao nascimento de órgãos mais perfeitos. Assim, os instintos, necessidades, tendências e aspirações engendram aptidões, necessidades, tendências e aspirações cada vez mais complexas, hierarquizadas e concentradas.

O autor comenta que não se prejudica o aluno apenas quando se lhe dá muita matéria, mas também quando se exige que ele retenha toda a matéria sem se levar em consideração a necessidade, o desejo de saber, de conhecer e de agir do aluno. Discorre que ensinar é empregar palavras, lidas ou faladas, portanto o processo verbal é essencialmente analítico, difícil para a criança até doze anos, que tem um pensamento global. Ferrière (1935, p. 29) explica:

No meu *Progresso Espiritual* respondi que é preciso tirar a criança da confusão do mundo exterior moderno e conduzi-la às fontes interiores dos seus instintos e das suas tendências activas de primitivo; mas estabelecido o contacto, postas nitidamente em acção as fontes do interesse, é preciso que essa força motriz – com o auxílio de obstáculos análogos à roda do moinho – ponha a razão em actividade e conduza a criança à presença dos problemas de hoje. A espontaneidade infantil é cousa sagrada. Para o adulto ela revela as aptidões da criança. Ela deve existir, porque sem o jogo livre da espontaneidade criadora não há nenhuma criação verdadeira, nenhum interesse, nenhuma construção da personalidade e da razão.

Ao concluir seu texto, o autor adverte que é papel da escola ativa, a partir das leis da razão e da consciência, ajudar a criança a canalizar suas energias criadoras para a construção da sua personalidade, evitando dessa forma experiências e atividades que lhe sejam inúteis.

Ainda sobre a subcategoria **instrução**, temos o discurso da conferência de 1924, publicado na edição Revista Escolar de outubro de 1925a, ano 5, nº 8, e na edição de novembro de 1925b, ano 5, nº 9, que aborda o debate sobre os *Livros primários de leitura*, realizado pelo professor João da Silva Correia. Nesse texto, o autor apresenta alguns elementos necessários para o desenvolvimento da leitura, por meio da utilização de livros específicos. O referido professor salienta as dificuldades que os professores encontram ao trabalhar os livros de leitura, pois não são atrativos para as crianças e vão contra as recomendações pedagógicas. Para João da Silva Correia (1925a, p. 307),

Os livros de leitura adoptados no ensino da infância são, pelos defeitos que os mimam,

autênticas aberrações pedagógicas. Não é preciso sequer compulsá-los demoradamente, basta abri-los ao acaso, ler um ou outro dos seus trechos, para se compreender a aversão que a criança nutre pôr eles e as dificuldades que o professor encontra no ensino da leitura.

O conferencista aponta a responsabilidade do Estado para com a dificuldade encontrada nos livros de leitura em Portugal. Para João da Silva Correia (1925a, p. 308), “Só será possível fazer bons livros em Portugal desde que acabe com esse estúpido monopólio do compêndio aprovado pelo Estado e por ele vexatariamente imposto à consciência do Professor”. João da Silva Correia (1925a, p. 308) também afirma que

O Estado deve limitar-se a dizer periodicamente, por meio dos seus altos organismos pedagógicos, quais os livros que teem condições de utilização em tal ou tal ensino – e nada mais. É possível nestes termos senão metam a fabricá-los indivíduos sem intuição clara nem conhecimento e observação directa da psicologia infantil.

Ora, nos parece claro que, na compreensão do conferencista, os livros de leitura tenham que ser elaborados por quem detenha os conhecimentos pedagógicos e entenda da psicologia infantil, além disso, os livros devem ir ao encontro dos interesses das crianças. João da Silva Correia (1925a, p. 308) assinala que não se

[...] pode fazer [livros de leitura infantis] sem ouvir as crianças, - tantas vezes os trechos devem ser retocados conforme a indicação do seu gosto e capacidade assimilativa: sem que preceda o voto aprovativo da infância não deve haver uma só página nos livros primários de leitura.

O professor continua o discurso da conferência explicando as normas que os livros de leitura poderiam seguir, mencionando ser recomendável que os textos dos livros primários contivessem essencialmente trechos fantasísticos e realísticos, devendo os textos fantasísticos, segundo João da Silva Correia (1925 a, p. 309), compor os livros das primeiras classes; e os livros realísticos, os livros das últimas classes, mas “sempre que tal convenha, segundo uma disposição ou

ordenação psico-pedagógica”. Novamente fica evidente, na fala do conferencista, a necessidade dos conhecimentos científicos advindos dos campos pedagógico e psicológico para o pleno desenvolvimento da leitura.

Sobre o critério de seleção dos textos literários, Correia (1925b, p. 376) sinaliza que se deve “utilizar somente o que tenha movimento e animação. E não importa que esse movimento, ou essa animação não seja humana. Pode ser de animais humildes ou nobres, nacionais ou exóticos, pode ser das próprias forças da natureza”. O conferencista ainda salienta que o “indispensável é que exista – porque à criança, cheia de vida e da acção, só o que tem acção e vida interessa”.

Além da preocupação com os conteúdos do livro de leitura, visando a que estes se tornem de interesse das crianças e expressem a vida e o movimento que lhe são peculiares, o conferencista sinaliza algumas prescrições sobre o aspecto material do livro, que devem auxiliar na educação estética da criança. Correia (1925b, p. 379) expressa que

Um livro elementar de leitura não deve ter apresentação mercantil. A capa precisa possuir aspecto artístico: em ambas as faces cores selectas, letra elegante, aquarelas risonhas, e nunca coloração de baiuca, os caracteres chatos, os reles cartazes de anúncios que tantas vezes apresenta. [...] É preciso que as páginas tenham margens amplas, que os títulos tenham disposição gentil; que a paragrafação seja bela; que a letra ou tipo seja bom e artístico.

Ao terminar o discurso da conferência, o professor João da Silva Correia (1925b, p. 382) registra a importância dos livros de leitura da escola primária geral, dizendo que estes livros “não podem deixar de ser uma coisa elevada: eles são livros únicos de muitas criaturas, e como tal grandemente podem contribuir para formar ou destruir a vida inteira delas”.

Continuando a observar a subcategoria **instrução**, na edição da Revista Escolar de dezembro de 1925, ano 5, nº 10, encontramos outra discussão que envolve a leitura e o uso do livro didático em uma publicação intitulada *Os livros na escola*, escrita pelo professor Faria Artur. O referido professor apresenta o seu discurso a partir de sua experiência pessoal, partilhando com o leitor seus questionamentos sobre o dilema de usar ou não o livro.

Faria Artur (1925, p. 407) nos escreve a respeito dos seus primeiros sentimentos: “[...] comecei a sentir todo o horror que o livro didático representava para a minha imaginação. Bani-o quási totalmente das mãos dos meus alunos e quando muito exigia obrigatòriamente o livro de leitura”. O professor relata que, passado algum tempo, sentiu a necessidade de fazer com seus alunos aprendessem a manusear o livro, além de envolvê-los em outra atividade de exigisse atenção. Foi quando Artur (1925, p. 407) registrou que

[...] caía assim no polo oposto, pois que se daquela forma e fazendo uso exclusivo do livro se desenvolvia a memória com prejuízo da inteligência, desta outra banindo-o se atendia apenas à inteligência com desprezo pela importante função da memória.

O professor prossegue seu discurso dizendo que isso fez com que ele procurasse um meio termo, mas ele não tinha resposta segura para a seguinte questão: afinal, o que desperta mais atenção do aluno, a exposição do mestre ou o manuseio do livro? Artur (1925, p. 407) salienta que “Na verdade é difícil averiguar qual desperta mais atenção do aluno, se a exposição do mestre, se o manusear do livro”.

Faria Artur (1925, p. 407) explica que, depois de ter experimento as duas maneiras de ensinar, uma com livro e outra sem,

[...] hoje entendo que não se deve prescindir em absoluto do livro escolar, não só pelos benefícios próximos que o aluno pode tirar do seu uso, quando bem feito, mas principalmente pelos resultados remotos, quando, tendo saído da escola, sinta a necessidade de estudar ou consultar qualquer livro sem o auxílio pessoal e directo do mestre.

Artur também diz que “é necessário que uma criança aprenda e se habitue a manusear um livro. [...] O livro é, pois, indispensável”. Explica ainda que depende muito do critério empregado pelo professor para que o aluno aprenda a fazer o uso adequado e proffcuo do livro. Artur (1925, p. 408) conclui seu texto afirmando que

Para isso em qualquer lição e seja qual fôr a matéria de que se trate, o professor exporá o assunto e explicá-lo há o melhor possível para a perfeita compreensão dos seus alunos.

O livro completará depois o resto, avivando uma ou outra ida que tenha ficado no escuro e que por ventura se não tivesse assimilado bem, e tal ou qual termo, muitas vezes técnico, e que a memória tem dificuldade de reproduzir. E desta maneira, sem deixar de falar sempre à inteligência dos alunos, o mestre busca também cultivar-lhes a memória cuja importante função ninguém pôde contestar.

Também discorrendo sobre a subcategoria **instrução**, o discurso de Fermin Corredor apresenta uma discussão sobre a *Pedagogia Prática – O ensino inicial da língua materna*, presentes na Revista Escolar, ano 7, nº 2, de fevereiro de 1927. Na introdução, o autor descreve que há duas pedagogias, uma baseada na filosofia e na ciência, que trata das leis gerais da educação e explica o que se deve fazer, e outra baseada na pedagogia escolar, que considera a realidade de cada escola e seus casos particulares e explica o que se pode fazer, sem se desvincular das leis gerais da educação. O professor, por sua vez, trabalha com os dois tipos de pedagogias, de modo que estuda a primeira e constrói a segunda.

Para o ensino inicial da língua materna, Corredor (1927, p. 63) sinaliza alguns caminhos, mencionando, em primeiro lugar, o “bom método”, assim definido: “A escrita pelo desenho, a leitura pela escrita e a língua pela leitura”. Para o autor, esse é o “método natural de palavras” de Karl Vogel. Sobre os seus resultados, Corredor (1927, p. 63) assegura que

[...] pouco tempo depois de pô-lo em prática, o professor poderá, com íntima satisfação, dizer-se: “os meus alunos – crianças normais de seis e sete anos – aprendem com interesse e facilidade a escrever e ler a sua língua, que corrigem e aumentam de um modo regular e constante”.

O autor aponta o “falar” como segundo caminho do método, como forma de o professor conhecer o vocabulário das crianças, pois “este falar é o que corresponde ao mundo de sua inteligência” (CORREDOR, p. 1927, p. 64). O terceiro caminho é o da “ideografia”, pois, para Corredor (1927, p. 64), “Todos os povos ao intentarem a fixação gráfica dos seus pensamentos, começaram pelo desenho e pela pintura: esta foi a sua primeira ‘escrita’”. O quarto caminho é aquele que vai do “desenho à escrita”, que, segundo Corredor (1927, p. 65), ocorre “quando, no seu

natural desejo de fazer como os maiores, começa a despontar neles o interesse pela escrita, pode considerar-se chegado o momento de iniciar a passagem do desenho às palavras escritas”.

O quinto caminho é nomeado pelo autor como “iniciação gráfica”, e Corredor (1927, p. 66) afirma que este

[...] é o meio de conhecer os progressos de cada um na aprendizagem que realizam. Como êle pode observar-se como vão “adquirindo” as letras e as sílabas, sem as pronunciar. É que as crianças, por si sós vão associando normalmente pouco a pouco, os sinais aos sons.

O sexto caminho é o dos “exercícios de redação”, e para isto o autor menciona ser necessário levar os alunos à expressão gráfica do que pensam, podendo o professor se utilizar da

[...] redação de contos pela interpretação de historietas mudas com várias gravuras ou quadros, representados pelo professor no quadro preto, semelhantes aos que se encontram nos periódicos infantis, aos quais substituem com vantagem, por serem trabalho pessoal dos alunos. (CORREDOR, 1927, p. 66-67).

O sétimo caminho do método é caracterizado por Corredor como “escrita sem desenho” e pode ocorrer da seguinte maneira: o professor solicita que os alunos inventem palavras (para nomear coisas, animais, plantas), depois as escreve no quadro e os alunos as copiam. Da mesma forma, o professor também pede aos alunos que inventem frases e até relatos de sucesso; estas solicitações são verdadeiras redações de colaboração, que depois também são copiadas do quadro negro.

O autor descreve o oitavo e último caminho como o da “leitura”. Para Corredor (1927, p. 67), primeiro a leitura deve ocorrer de forma comentada, e “é mister, por isso que os textos sejam perfeitamente compreensíveis. É uma condição absolutamente indispensável no primeiro livro que se oferecer a crianças”. Corredor finaliza seu texto comentando que o método exposto está mais que justificado para aqueles que, na prática, já evidenciaram os seus resultados.

A subcategoria **instrução** também pode ser encontrado no texto de Ovídio Decroly, traduzido por Joaquim Tomaz e publicado na edição de fevereiro de 1932 da Revista Escolar, ano 12, nº 2, nomeado *Iniciação na*

*leitura e na escrita.* De acordo com o Tomaz, o texto do pedagogo belga foi escrito exclusivamente para a revista, e os devidos agradecimentos por tal deferência, bem como pelos valiosíssimos serviços prestados à causa da didática da escola primária, constam da abertura do texto.

O texto traz a discussão do método no ensino da leitura, que, embora algumas vezes pareça ser uma questão insignificante para os especialistas da filosofia e da ciência, não o é para os da educação, como comprovam todos os esforços e sacrifícios, em vários países, para diminuir o analfabetismo. Tais sacrifícios podem ser observados no número de crianças que todos os anos iniciam a aprendizagem da leitura, no número de professores responsáveis por conduzir tal iniciação, além das despesas para a efetivação desses serviços. Decroly (1932, p. 66) afirma que “É, pois, ao mesmo tempo um problema pedagógico e económico”. E explica:

Ora se, graças a um processo mais psicológico, é possível conseguirem-se melhores resultados a este respeito, com menos dispêndio de trabalho para os alunos e professores, importa fazer tudo quanto podemos fazer para aperfeiçoar e propagar este processo. (DECROLY, 1932, p. 66).

A partir dessa explicação, parece-nos lícito afirmar que o “processo global apresenta entre os processos analíticos vantagens incontestáveis” (DECROLY, 1932, p. 66). O método de leitura global, também chamado de sincretismo ou ideo-visual, embora muitas vezes suplantado pelos métodos sintéticos, parece agora ter conquistado a simpatia do mundo docente, como aquele método que melhor corresponde à psicologia infantil. Vem se comprovando, cada vez mais, pelos esforços da teoria da globalização na aquisição da língua falada, que não são necessários exercícios sistemáticos de decomposição da palavra em sílabas e letras para se obter progressos na leitura com crianças normais. Sobre esse assunto, Decroly (1932, p. 67) pondera:

[...] a aquisição da linguagem falada (compreensão e expressão) que se faz tão depressa e numa idade em que as crianças são ainda menos capazes de atenção e análise, é um argumento concludente a favor da capacidade da criança para perceber, compreender e exprimir sem necessidade de recorrer a um trabalho de decomposição, pelo menos numa decomposição sistemática

e intencional. Sem dúvida que o auxílio da linguagem falada para adquirir a capacidade de compreender a linguagem escrita (leitura) não deve ser desprezado; não o poderia ser, aliás, durante muito tempo quando se não trata de crianças surdas. Mas este auxílio deve intervir mais para facilitar a leitura global do que para transpor em termos gráficos sinais visuais que lhes correspondem de maneira tão pouco regular.

Decroly compreende que se impõem obstáculos à ortografia, quando se realiza a análise fonética em sílabas e letras, favorecendo uma leitura mecânica, afinal a leitura constitui a etapa preparatória lógica para a ortografia. Concluindo o texto, são apresentados dois exemplos, a partir de experiências realizadas pelo autor, que envolvem a escrita global e as suas vantagens para o processo aplicado à sua aquisição, além de orientações que Decroly julga serem importantes.

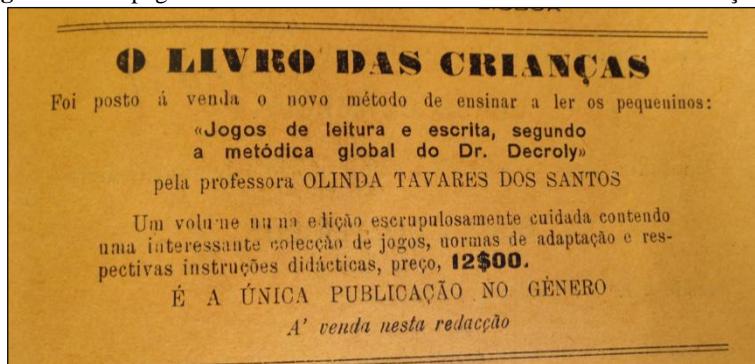
A professora Olinda Tavares Santos<sup>124</sup> escreveu para a Revista Escolar na edição de março de 1932, ano 12, nº 3. Seu texto discorre sobre o método Decroly, em particular sobre os *Jogos de leitura e escrita a metódica global de Decroly*, dialogando com a subcategoria **instrução**. Antes de continuar, queremos registrar que a professora Olinda Tavares Santos, em período posterior à publicação do texto em questão, divulgou propaganda, em várias edições da Revista Escolar, da obra por ela organizada, “O LIVRO DAS CRIANÇAS”, como pode ser visto na Figura 6. Ela apresenta sua obra com o seguinte discurso: “Um volume numa edição escrupulosamente cuidada contendo uma interessante coleção de jogos, normas de adaptação e respectivas instruções didáticas, preço, 12\$00”. E reforça, em letras de caixa alta: “É A ÚNICA PUBLICAÇÃO NO GÉNERO”.

Fairclough (2016, p. 155) trata a propaganda como um tipo de discurso que emerge “por meio de uma nova configuração dos tipos existentes, [...] um discurso híbrido de informação-e-publicidade (ou de ‘falar-e-vender’), não aleatoriamente”. Santos utiliza o recurso da propaganda para difusão e consolidação de seu discurso.

---

<sup>124</sup> A professora Olinda Tavares dos Santos lecionava nas Escolas de Aplicação anexas à Escola do Magistério Primário de Lisboa.

**Figura 6** – Propaganda de Olinda Tavares Santos sobre o *Livro das Crianças*



Fonte: Revista Escolar, fevereiro de 1935, ano 15, nº 2 (contracapa).

No texto de abertura, há algumas palavras de Faria de Vasconcelos, feitas a pedido da professora Olinda, sobre a coleção de jogos que a autora confeccionou. As palavras de Vasconcelos evidenciam as bases dos estudos de Decroly, nas quais, em um lado, está a psicologia da criança; e no outro, o meio social em que ela vive. Entre outras questões, em sua nota de abertura, Vasconcelos destaca os jogos educativos de Decroly como aqueles destinados a fomentar a atividade da criança, a fornecer-lhe oportunidade para o seu trabalho pessoal e a satisfazer o seu instinto lúdico. Vasconcelos explica que estes “jogos educativos que permitem individualizar o trabalho infantil, consistem em objectos ou imagens agrupadas em cartões e dão lugar a interessantes exercícios de observação, de associação, de leitura e de cálculo” (SANTOS, 1932, p. 114). Vasconcelos louva a iniciativa da professora Olinda. Ainda na abertura, há outra apresentação, a do professor João da Silva Correia. As palavras evidenciam uma certa participação deste professor na elaboração das atividades apresentadas pela professora Olinda, pois escreve que “esta primeira tentativa de nacionalização da metódica lúdica de Decroly, de que tive a concepção e cuja execução promovi, vai como é de justiça, subscrita apenas pela sra. D. Olinda Tavares dos Santos [...]” (SANTOS, 1932, p. 115).

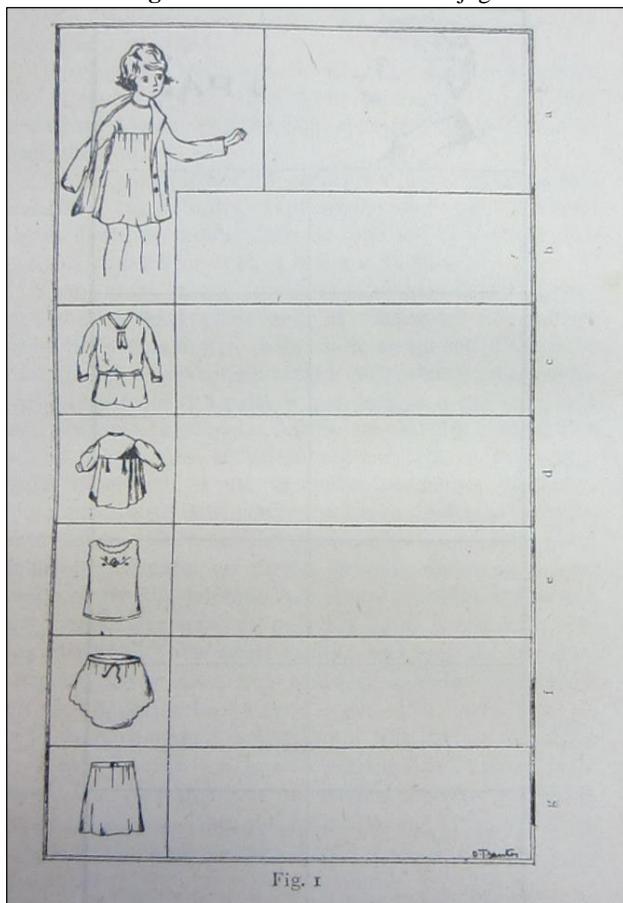
Santos abre seu texto com a apresentação da “Execução dos Jogos”, em que menciona que qualquer professor, desde que conheça as normas de adaptação e o modo de utilização dos jogos, está apto a executá-los e aplicá-los na sua escola, devendo seguir as respectivas instruções didáticas. Santos explica que três artigos já haviam sido publicados em 1931, no *Diário de Notícias*, e que esta publicação da

*Revista Escolar*, com pequenas alterações e algumas gravuras, tem o objetivo de fazer, em Portugal, a propaganda dos jogos segundo a metódica lúdica do Dr. Decroly. São seis jogos confeccionados em cartolina, cuja elaboração é relativamente fácil. Se a dificuldade residir na habilidade para os desenhos, pode-se utilizar gravuras de catálogos, porém se deve ter o cuidado de escolher aquelas que forem mais conhecidas das crianças.

Demonstraremos, como exemplo, o primeiro jogo. Ele apresenta seis cartões (Figura 7), e em cada um deles se vê uma criança realizando uma atividade diferente. O cartão da gravura representa uma menina vestindo um casaco, e em cada um dos quadrados seguintes estão desenhadas outras peças de roupa que a menina pode usar. Nos outros cinco cartões, a menina ora apresenta-se lavando, ora comendo, sendo possível substituir os desenhos das peças do vestuário representadas nas gravuras por outras em que ela lava, come, etc. Para servir de dístico, pode-se cortar, para cada cartão, seis retângulos com as dimensões indicadas pelas letras *b*, *c*, *d*, *e*, *f*, *g* e um com as dimensões do retângulo *a*. Neste último escreve-se a frase designativa do ato praticado pela menina representada. Conforme as ações da menina representada na gravura, a criança pode escrever, no dístico, a frase designativa que melhor se adequa à situação – *a menina veste*, *a menina lava* – e também o que ela está vestindo, lavando, etc. Assim, no espaço *a* da gravura, teremos um dístico com a frase “*a menina veste*”; no espaço *b*, um outro com a seguinte frase: “*a menina veste o casaco*”, e no espaço *c*, “*a menina veste o vestido*”, etc. Santos (1932, p. 118-119) observa que, para que a criança faça desde o

[...] começo do aprendizado a identificação dos caracteres manuscritos com os impressos, estas frases devem ser escritas nas duas faces de cada dístico – tanto neste como em todos os outros jogos – empregando-se numa face letra manuscrita e na outra letra impressa.

**Figura 7 – Modelo do cartão de jogos**



Fonte: Revista Escolar, março de 1932, ano 11, nº 3, p. 117.

Os procedimentos para a realização do Jogo nº 1, bem como os seus objetivos, são assim descritos por Santos (1932, p. 123):

Pegando num dos cartões, perguntamos à criança o que está fazendo a menina representada naquela gravura. Obtida a resposta, explicamos-lhe que o acto praticado por ela se encontra escrito num dístico e procurando-o colocamo-lo no lugar respectivo. Explicamos-lhes em seguida que as outras gravuras representam o que a

menina está vestindo, lavando, comendo, etc., que em cada um dos outros dísticos está escrito um desses actos e ao fazer a explicação vamos colocando os dísticos pertencentes a este cartão no lugar respectivo, usando-os primeiro do lado manuscrito. Juntamos novamente os dísticos e convidamos a criança a colocar cada um no seu lugar, e, como estes jogos devem ser simultaneamente de leitura e escrita, leva-lamos a copiar no caderno a frase de cada dístico. Depois, usando os dísticos do lado impresso, levamo-la a escrever sozinha a frase de cada um. A princípio a escrita será informe, desalinhada, sem distinção de letras, mas ir-se-á aperfeiçoando até se conseguir a distinção das palavras e o seu alinhamento perfeito. Com os outros cartões proceder-se-á de igual modo. Êste jogo, além de despertar a curiosidade e o interesse das crianças, facilita a leitura mental que serve para compreender e reflectir na idea lida.

Os demais jogos também são apresentados minuciosamente pela autora, devendo ser explicados à criança todos as orientações a serem seguidas, tanto para a confecção como para a aplicação. Todos os jogos utilizam cartões sem que haja uma ordem obrigatória para a sua utilização, pois Santos (1932, p. 122) adverte, nas instruções didática, que “começando por qualquer deles atingir-se-á, com mais ou menos tempo, o objectivo desejado”, embora “[...] parece-nos conveniente seguir a ordem que indicamos na execução”. Os jogos apresentam gravuras com várias ações, objetos, frutas, verduras, flores e animais em quantidades variadas, por vezes requerem ações relativas ao número, que devem ser escritas no singular ou no plural, a depender do caso, abordam questões de gênero e esforçam-se por fazer com que, desde muito cedo, a criança observe as leis da gramática. Além disso, adverte-se que as gravuras representadas devem ser conhecidas das crianças; se não o forem, é preciso lhes dar as explicações necessárias.

Quanto ao tempo destinado aos jogos, Santos (1932, p. 123) recomenda: “Não deve haver pressa na utilização dos jogos, sendo prudente não empregar todos os cartões do primeiro jogo na primeira lição. É preciso consagrar, pelo menos, dois dias ao estudo duma frase”. Sobre o procedimento metodológico para a aprendizagem da leitura e da

escrita, Santos (1932, p. 127) afirma que, por meio dos jogos, como uma atividade lúdica,

[...] far-se-á pelo método globalístico, começando-se por pequenas frases, passando-se à palavra, depois à individualização da sílaba e indo-se por último à denominação da letra. O alfabeto, em virtude da sua natureza abstracta, virá como remate do aprendizado.

Ao concluir sua exposição, Santos chama a atenção para o fato de que os jogos apresentados não constituem um modelo rígido, e como tal podem apresentar variações.

Também incrito na subcategoria **instrução**, encontramos, na edição da Revista Escolar de maio de 1932, ano 12, nº 5, um texto de Cardoso Júnior, denominado *A aprendizagem da leitura pelo método global*. A abertura do texto informa ao leitor que, como prometido na edição de fevereiro de 1931, o tema da aprendizagem da leitura pelo método global voltaria a ser posto em debate. O texto em questão, segundo Cardoso Júnior, refere-se ao livro de Emília Margairaz, que teve o seu primeiro contato com o método global no ensino da leitura em 1922, em um estágio na *Maison des Petits*. Após esse contato como estagiária, Margairaz teve sua primeira experiência como regente de uma turma de classe infantil com 35 alunos (seção preparatória da escola primária, com crianças de 6 a 7 anos) em 1925, na qual quis aplicar o método global, experimentando-o no ensino oficial com crianças não selecionadas e em observância às exigências de um programa determinado.

Sobre essa primeira experiência, Cardoso Júnior (1932, p. 227) registra que Margairaz constatou que “os estádios sucessivos (reconhecimento de palavras, especialmente e, depois, das sílabas) foram de aparição lenta. A maioria das crianças só pôde ler num livro após nove meses de trabalho”. E que “o ideal consistiria em ter classes menos numerosas, o que permitiria um trabalho individual eficaz [...]”. As experiências possibilitaram a Margairaz fazer observações sobre o método ídeo-visual. O começo do trabalho deve se dar pela educação da vista, com exercícios de atenção visual que desenvolvam a observação, e as crianças podem servir-se dos jogos livremente. A partir de Margairaz, Cardoso Júnior (1932, p. 228) assinala que

A criança pode adquirir a disciplina da atenção visual, pela prática de jogos apropriados. Proporcionam-se-lhe, para isso,

numerosos *lotos*, uns inspirados no jogo Decroly, ou constituídos pelos próprios jogos Decroly, outros preparados com figuras de catálogos e anúncios, amostras de fios, tecidos e materiais de diversa forma e colorido. Os jogos compõem-se de cartões, cada um dos quais contém um certo número de desenhos, diferentes uns dos outros. Êsses desenhos são reproduzidos sobre rectângulos de papel ou cartolina, móveis. O exercício consiste em identificar o desenho do rectângulo móvel com o de cartão e em sobrepor a este último. (grifo no original).

Os primeiros exercícios de leitura (embora não se pareçam com os exercícios da chamada ‘lição de leitura’) devem começar com o traçado do nome da criança, seguida da escrita do nome dos seus colegas. Cardoso Júnior (1932, p. 229) apresenta a explicação de Margaraz para a execução dessas atividades, qual seja:

1º coloca-se no quadro o rectângulo que tem, por exemplo, o nome de Margarida; vão procurá-lo, levam-no, colocam-no outra vez no lugar [...]. Essas lições são atraentes e activas. Há movimento, há vida, e é isso o que convém às crianças dessa idade.

De acordo com o autor, no segundo momento, o professor entrega a dois ou três alunos um retângulo que tem o nome deles, e estes mostram-no aos demais colegas, para que todos possam observá-lo. Depois, o professor recolhe os retângulos e coloca-os no quadro negro, um após o outro. O professor mostra um retângulo com o nome de um colega escrito, para que todos possam examiná-lo por alguns segundos. Logo após, sem dizer o que está escrito, o professor pede aos alunos que observem com atenção os desenhos que compõem a palavra (nome). Em seguida, mistura aquela palavra (nome) com outras palavras desconhecidas, com a intenção de fazer com que os alunos reconheçam a palavra (nome) primeiramente escolhida. Cada aluno faz as suas observações pessoais durante a realização deste exercício coletivo, limitando-se o professor a sublimar lentamente a palavra (nome), registra o autor.

No terceiro momento, afirma Cardoso Júnior (1932), seis alunos são colocados em frente da classe, cada qual segurando o seu nome escrito em um retângulo. Esses nomes são recolhidos, e o professor indaga se há na classe alguém que possa distribuir os nomes recolhidos aos seus

verdadeiros donos. Recolhem-se novamente os nomes e, com a classe virada de costas, muda-se a posição dos seis alunos que estão diante da classe. Propõe-se mais uma vez o desafio: há na classe alguém que possa distribuir os nomes recolhidos aos seus verdadeiros donos?

Cadoso Júnior (1932) descreve que no quarto momento acontecerá a “viagem em volta da sala”. Os retângulos (cartões) com os nomes dos colegas são distribuídos pela sala, e escolhe-se um aluno “viajante”, que passeará pela sala e, ao dar com os retângulos (cartões), reconhecerá o nome dos colegas neles escrito e chamará o seu designado.

Para o quinto momento, de acordo com Júnior, está prevista a elaboração de pequenas frases, que representam, sob a forma de ordens, algumas ações vulgares realizadas durante o dia, como: “abre a porta”, “rega uma planta”, “limpa a lousa”, ou ainda algumas frases com recomendações: “anda nos bicos dos pés”. Pode-se seguir os seguintes passos na execução desta etapa: a) cada frase exposta no quadro é examinada pelas crianças, e depois, em pequenos grupos, elas vão procurar em outros retângulos, espalhados numa mesa, a frase que acabaram de observar; b) a frase é lida pelo professor; c) um aluno executa a ação; d) as crianças leem, sucessivamente, a frase.

Cardoso Júnior (1932) relata que o sexto momento é composto por vários objetos, e partes da sala são etiquetadas com nome bem visível e depois desenhadas pelas crianças. As crianças deverão relacionar os papéis com as palavras e os desenhos. O sétimo e último momento apresentado por Cardoso Júnior (1932, p. 232) a partir da proposta de Margairaz consiste em preparar um jogo

[...] composto de objetos heteróclitos levados pelas crianças. É utilizado como o precedente. Depressa as crianças formulam as suas observações. Ana, vendo a palavra *faneca*, diz: “o princípio é como *fava*”. “*Caracol*, no começo, é como *carvão*”.

O próximo estágio será a decomposição da frase. Isso pode ser observado quando a criança é capaz de reconhecer as mesmas palavras em frases distintas. Cardoso Júnior (1932, p. 236) afirma que Margairaz propõe vários jogos, ficando a cargo da criança escolher as frases que irão compor os jogos, mas adverte que “nem todas as crianças têm a mesma facilidade de assimilação e, por isso, impõem-se numerosas repetições, principalmente para as crianças mais lentas”. Como sugestão, Margairaz registra que se deve reproduzir “em cartolina um exemplar de cada leitura com a decomposição de palavras. No decorrer do dia serve-lhes de recreio

o exercício com os lotos, para a reconstituição dos textos novos e antigos que estão constantemente ao seu dispor” (CARDOSO JÚNIOR, 1932, p. 236).

Sobre o tempo necessário para a passagem da leitura corrente, o autor menciona que para uns ocorrerá mais cedo, e mais tarde para outros pois, em uma classe normalmente constituída, o período pode variar. Ressalta Cardoso Júnior, a partir das observações pessoais de Margairaz, que o processo pode levar de quatro a quinze meses, no máximo. O autor apresenta as considerações finais de Margairaz quanto ao valor do sistema de leitura, que

[...] não deve avaliar-se pela rapidez com que as crianças aprendem a ler. Com os métodos sintéticos modernos e até com o decantado *b-á-bá* a criança pode *aprender a ler* mais rapidamente, sem dúvida, embora à custa dum criminoso desprezo pela sua saúde mental, pela sua alegria, pela sua necessidade de movimento, e do abuso, não menos criminoso, que se faz da sua capacidade de resistência aos efeitos dos processos sedícios. Contudo, o desenvolvimento geral a que o método global dá ensejo, o aproveitamento da actividade infantil, a satisfação dos interesses psíquicos e físicos da criança, *a preparação*, incontestavelmente maior e melhor, *para o trabalho a realizar* nas classes seguintes, tudo isso deve ser tomado em consideração, porque é importantíssimo na vida escolar da criança e no seu futuro. (CARDOSO JÚNIOR, 1932, p. 239, grifos no original).

Em um texto intitulado *Ler, escrever, contar*, Dias Agudo traz, na edição da Revista Escolar de maio de 1932, ano 12, nº 5, seção “Notas Didáticas”, um debate que entendemos pertencer à subcategoria **instrução**. Agudo escreve que para se modificar a realidade é necessária a educação, bem como uma escola que prepare para a vida e que leve o homem a uma consciente e sentida colaboração com o seu semelhante, mas comenta sobre a dificuldade de adaptar o espírito ao novo e fazer valer um princípio que se desconhece. Ao se referir aos métodos e processos, Agudo (1932, p. 266-267) explica que é por isso que

[...] os métodos e processos de ensinar, que constituem um instrumento para transformar em acções os pensamentos superiores que a inteligência humana produz para orientar e conduzir, mostram-se de igual sorte impotentes para encarar uma realidade que não sentia ainda universalmente, mas que existia já no espírito de alguns homens eminentes. Que realidade era essa? Que vaidade soprava já das culminâncias da inteligência e do sentimento humanos? A de que, no fundo, a Educação só é possível pondo as crianças em condições de desenvolver-se por si mesma de *dentro para fora* [...] Foi necessário que a inteligência e a persistência desses homens ilustres, mostrassem o erro em que se vinha arrastando a educação tradicionalista, para que esses métodos e processos começassem por renovar-se e pôr-se de harmonia com a nova filosofia pedagógica. (grifos no original).

Diante dessas colocações, Agudo (1932, p. 267) menciona que as ideias novas conquistaram adeptos, convenceram incrédulos, demonstraram princípios, e o eco desses pensamentos novos e generosos chegaram a Portugal, asseverando que já existe “entre nós uma certa curiosidade de conhecer, um desejo de experimentar processos novos, uma vontade de acertar na obra da educação”, o que impõe uma reforma da Educação Nacional, e entre as remodelações necessárias estão o ensino da leitura, da escrita e da aritmética.

Agudo (1932, p. 268) assegura que, se formularmos um problema de pedagogia e perguntarmos a muitos professores: “O que é ler? Uns dirão, e será o maior número, “*ler é reproduzir, por sons e letras e palavras dos livros*, outros entenderão, pelo contrário, que *ler é interpretar símbolos*, é exprimir um pensamento que está gravado por sinais”. E o autor explica que essas duas tendências marcam compreensões opostas: uma fonética (que ainda impera entre os portugueses, com o método de João de Deus) e outra visual (que começa a dar seus primeiros passos em Portugal, com o método global ou de Decroly). A escolha da tendência deve levar em conta aquela que melhor se adequa aos fenômenos produzidos na criança durante a aquisição da

leitura, o que requer observação e estudos. Segundo Agudo (1932, p. 268),

[...] a observação e a experiência de alguns homens ilustres, e, portanto, a ciência pedagógica contemporânea, são de opinião que na *vista* deve basear-se a aquisição da leitura, visto ter-se demonstrado que a *vista* começa a desenvolver-se mais cedo do que o ouvido [...]. (grifo no original).

Agudo (1932, p. 269) questiona, agora se referindo à escrita: “O que é a escrita”? Teremos como resposta que é a “expressão gráfica do pensamento”. Portanto, assim como para a indicação da leitura (através de frases e palavras inteiras), a escrita deve se desprender do “antigo processo que ia da aprendizagem da letra à da sílaba e da palavra, para tentar a expressão global da mesma unidade de pensamento, frase ou palavra” (AGUDO, 1932, p. 269). O que pode ser verificado pelo método ideo-visual.

Para o ensino inicial de aritmética, deveremos ascender ao caráter da técnica pelo raciocínio. Agudo (1932, p. 270-271) salienta que, para a aquisição dos números e para a prática das quatro operações aritméticas, “costumamos servir nos de colecções de grãos de cereais, lápis, etc. Ultimamente adoptamos, a título de experiência, um caderno profusamente ilustrado com desenhos metodicamente organizados”. Ao concluir o seu texto, o autor adverte que a base para um ensino moderno deve estar no uso de exercícios de observação, atenção e comparação, para se alcançar o domínio das habilidades de ler, escrever e contar.

Na edição de julho de 1933 da Revista Escolar, ano 13, nº 7, encontramos, na seção “Notas Pedagógicas”, um texto de Manuel Antunes Amor sobre o *Ensino inicial da leitura e da escrita – Evolução das ideias pedagógicas sobre o “Método Global”*, que também dialoga com a subcategoria **instrução**. Antes de apresentar a discussão do texto, queremos informar que Manuel Antunes Amor fora um participante assíduo da Revista Escolar e o criador do “Método Amor” e da “Cartilha Moderna”, ambos com ampla divulgação em várias edições do periódico português, como pode ser visto, a título de exemplo, na Figura 8.

Fairclough (2016) ressalta que a representação de um discurso se dá também sob a forma da intertextualidade, ou seja, a partir do uso de outros textos. Assim, afirma o autor que a representação do discurso é de modo óbvio parte importante do que é noticiado, ou seja, representa o que já foi dito e merece ser divulgado.

**Figura 8** – Propaganda de Manuel Antunes Amor sobre o “Método Amor”

**MÉTODO AMOR**

Este conhecido método globalístico, com palavras e frases normais, convenientemente graduadas, para o *ensino simultâneo da leitura e da escrita, no quadro preto*, está substituindo, com manifesta vantagem, os velhos métodos de soletração e silabação.

— **CARTILHA MODERNA, 1.<sup>a</sup> parte (método)** — Nova edição — **2\$00**  
Cada volume, além dos *deseños a côres* para a criança imitar e colorir, contém *instruções didácticas pela imagem fotográfica* para guiar o professor na escola ou o pai de família em casa.

— **CARTILHA MODERNA, 2.<sup>a</sup> parte (leitura)** — Nova edição — **2\$50**  
Este livro, aprovado oficialmente para a 1.<sup>a</sup> classe, apresenta, agora, lindas gravuras a côres.

**CARTILHA DO ADULTO** ou *Curso de Escrita Leitura de Mês e Meio* **2\$00**  
Livrinho destinado aos Cursos Nocturnos e às Escolas Regimentais.

Vejam êstes livros na **Bibliotéca das escolas primárias oficiais das cidades e vilas**  
DEPÓSITO GERAL:  
**Livraria J. Rodrigues & C.<sup>a</sup>**  
RUA DO OURO, 188 — LISBOA

Fonte: Revista Escolar, outubro de 1932, ano 12, nº 8 (contracapa).

O texto apresenta um histórico do processo do ensino de leitura baseado na globalização. Amor (1933, p. 419) informa que as primeiras ideias sobre o ensino de leitura por palavras inteiras encontram-se na “obra chamada *De la manière d’apprendre des langues*, publicada em 1768, pelo abade de Radonvilliers”. A partir dessa obra, Amor explica as dificuldades que o referido abade teve em ensinar as crianças a lerem pelo raciocínio, ou seja, pela junção das sílabas a fim de formar palavras. Amor (1933, p. 419) relata: “E por tal motivo [o abade] preconiza o ensino simples da palavra inteira: esta deveria ser pronunciada pelo professor e repetida pelos alunos, muitas vezes, até ficar aprendida”.

Amor informa que, em 1787, publicou-se na França a obra *Vrai manière d’apprendre une langue quelconque*, de autoria de Nicolas Adam, que repetiu as ideias do abade de Radonvilliers, mas constam nesta obra páginas admiráveis de pedagogia, que apresentam o autor como um importante precursor da escola ativa e da educação nova. Escreve Amor (1933, p. 420) que quase tudo o que temos hoje estabelecido fora Adam quem preconizara: “importância do jogo; ensino baseado no interesse; actividade do aluno; disciplina liberal, etc. Apenas não viu que o ensino da escrita se pode fazer simultaneamente com o da leitura e por forma

global”. Amor cita Dottrens para explicar que, no conhecido livro deste autor sobre a crítica pedagógica (*L'Apprentissage de la lecture par la méthode globale*), Nicolas Adam é mencionado como o primeiro pedagogista a ter consciência da função da globalização. E acrescenta que, “embora os escritores alemães atribuam a Radtke (1600) e a Comenius (1616) o conhecimento da globalização, muito antes de Adam, o que é certo é que estes pedagogistas só vislumbraram confusamente tal fenômeno” (AMOR, 1933, p. 420).

Amor dá a saber que, em 1818, no período da Restauração, em França, apareceu Jacotot com o livro *L'Enseignement universel*, designado por vários autores da época (Buisson, Dottrens) como o “novo campeão do ensino global”, superando seus dois precedentes. Amor (1933) registra que embora a sua obra se destinasse a adolescentes e a adultos, com o fim de ensinar a estes as línguas estrangeiras, “não se pode negar ao seu método a influência que exerceu para a criação do método analítico-sintético destinado ao ensino inicial da leitura e da escrita, bem como ao sucedêneo dêste na evolução pedagógica – o método global” (AMOR, 1933, p. 421).

Países como França e Alemanha, que tiveram forte influência das ideias de Jacotot sobre os primeiros ensaios do método global, fizeram nascer também, durante o século XIX, os métodos de leitura chamados de *palavras normais* e de *frases normais*, tendo como representantes Lüben e Vogel, método este que, segundo Amor<sup>125</sup> (1933, p. 421), é classificado por Dottrens como um “‘intermediário’ entre o método fonético e o método global”. Amor salienta que o fenômeno da globalização pura estava esquecido e que seu ressurgimento se deve a Decroly. De acordo com Amor (1933, p. 422),

De facto, o método global devidamente baseado no princípio genético, na psicologia da criança e nas observações de pedagogia experimental, começou a ser conhecido com o aparecimento das seguintes obras principais: *L'Education des enfants anormaux et arriérés*, por M.mes Sécelle e

---

<sup>125</sup> Amor (1933, p. 421) faz referência ao seu próprio trabalho nesta parte do texto, ao escrever que a *Cartilha Moderna*, da qual é autor, “representa o método de palavras normais, na sua primeira edição, aparecida em 1910, como a sua terceira fase (nova edição) apresenta a evolução do mesmo método para o *método global*, pela maneira como eu o compreendo, dando especial importância à frase normal, sem os jogos de Decroly”.

De Kock (1920); *La Méthode Decroly*, por M.elle Hamaïde (1922); *L'Education des enfante anormaux*, por Alice Descoedres (1922); e *Introduction à la Méthode Decroly*, por L. Dalhem (1923). (grifos no original).

Além das referidas publicações, há outras ideias a respeito dos métodos de leitura baseados no princípio global que são apresentadas por Amor, e, depois dessa discussão, o autor menciona o problema sob outro ponto de vista, agora observando o aspecto puramente educativo do ensino inicial. De acordo com Amor (1933, p. 423-424), “A evolução dos métodos de leitura pelo lado activo, atraente e recreativo, para facilitar a intuição, começou na Suíça, com as escolas de Pestalozzi (1746 a 1829)”. Dessa forma, Amor (1933, p. 424) comenta que, “criando a pedagogia como ciência, o sábio alemão Herbart (1776-1841) sistematizou ideias do ensino intuitivo preconizadas por Pestalozzi”. Herbart estabeleceu as normas da “instrução educativa”, e foi ele quem salientou a importância do interesse no ensino,

[...] pois convém, segundo a doutrina de Herbart, que se desperte no aluno o “interêsse” ou seja a tendência para se conseguir maior conhecimento de determinado assunto; é o interesse que excita o desejo de saber, e é este desejo, por sua vez, quem orienta a acção. (AMOR, 1933, p. 424).

Amor (1933) descreve a importância dos estudos dos filósofos e dos psicólogos a respeito da psicologia experimental, afirmando que “as consequências educativas de tão prodigiosa evolução no campo pedagógico e psicológico foram, em síntese: a ‘escola nova’, a ‘escola activa’; a ‘escola do trabalho’; a ‘escola renovada’; a ‘escola única’, etc.”. (AMOR, 1933, p. 425). Ao terminar seu texto, o autor faz menção ao triunfo dessa evolução, asseverando que, para espantar a rotina, temos ainda a função da globalização, que todo o professor deve conhecer, visando a sua aplicação no ensino inicial da leitura e da escrita.

Já comentamos a forte presença do método Decroly em vários textos de discursos pertencente a outras subcategorias, mas nenhuma revelou tanta pertinência à obra deste autor como a subcategoria **instrução**. Os autores utilizam Decroly para fundamentar, justificar e comprovar seus discursos. Fairclough (2016, p. 159) alerta que “os tipos de discurso diferem não somente no modo como eles representam o

discurso, mas também nos tipos que eles representam e nas funções do discurso no texto do representador”. Há então diferenças entre o que é citado, quando e por que, e isso foi possível de ser observado na variação existente nos textos analisados, que se utilizaram de ideias de um mesmo autor, no caso, Decroly. Fairclough (2016, p. 159) nos auxilia na análise ao escrever que “Uma variável principal a respeito de como o discurso é representado é se a representação vai além do ideacional ou conteúdo da ‘mensagem’ para incluir aspectos de estilo e do contexto dos enunciados representados”.

Foi possível evidenciar a relevante presença do discurso **pedagógico e psicológico** nos textos da Revista Escolar aqui analisados. Os discursos envolveram debates e prescrições sobre a leitura, a leitura silenciosa, a escolha de materiais para a leitura, os métodos de leitura e a utilização de livros que auxiliassem no desenvolvimento da escrita. Esses assuntos se mostraram fundamentais num determinado momento histórico, em que os Inspectores da Instrução Pública (primeiros fundadores da Revista Escolar) deram curso a ações que procuravam diminuir os índices do analfabetismo, acabar com o ensino livresco, introduzir uma escola moderna, atraente e instruir e educar a população. Observa-se também a presença de outros discursos que se referem mais especificamente à psicologia e à didática, que, embora não se apresentem com a mesma constância e visibilidade dos demais, também permeavam as discussões do periódico e tinham a sua importância, pois auxiliavam na orientação de uma prática pedagógica e de uma determinada visão sobre a criança e a infância.

Assim como na Revista Escolar, o discurso com maior visibilidade na Estudos Educacionais e na Revista de Educação trata das questões pedagógicas e psicológicas em torno das crianças e da infância, como veremos ainda neste capítulo.

#### 4.2 A REVISTA ESTUDOS EDUCACIONAIS E A REVISTA DE EDUCAÇÃO: O HISTÓRICO DE DUAS REVISTAS CATARINENSES/BRASILEIRAS

Antes de apresentar a revista **Estudos Educacionais**, queremos primeiro registrar as palavras de Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2009, p. 10) a respeito da imprensa: “um elemento importante para o conhecimento histórico das referidas escolas é o que nos é dado pelas publicações a que deram origem, sejam elas de revistas da instituição ou dos seus alunos. Estas publicações são uma fonte privilegiada”. Essas palavras vão, especificamente, ao encontro, como veremos, daquilo que

analisamos na revista Estudos Educacionais, por se tratar de um periódico cuja origem se dera numa instituição de formação de professores primários. Salientando a importância da revista Estudos Educacionais, assim como da Revista de Educação, endossando a ideia de que as “publicações são uma fonte privilegiada”, Bastos (1997, p. 173) afirma que a utilização de periódicos educacionais em uma pesquisa histórica são um

[...] instrumento privilegiado para a construção do conhecimento, [...] um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora da unidade escolar. Prescrevendo determinadas práticas, valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social, a imprensa pedagógica afigura-se como fonte privilegiada de estudo.

A revista Estudos Educacionais, periódico catarinense editado na capital do estado e vinculado ao Instituto de Educação de Florianópolis, contou com seis edições entre os anos de 1941 e 1946, entre as quais cinco foram publicadas entre 1941 e 1943, momento em que João Roberto Moreira foi o diretor responsável. No período em que dirigiu a revista, João Roberto Moreira também ocupou a cadeira de professor de Psicologia e Pedagogia do Curso Normal e exerceu o cargo de Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis, escola modelo na formação de professores no estado de Santa Catarina. O sexto volume foi publicado em 1946, quando a professora Antonieta de Barros assumiu a direção da revista e também a função de Diretora do referido Instituto.

**Quadro 10** – Localização do acervo da revista Estudos Educacionais com o número de revistas e edições entre 1941 a 1946

Local	Número de revistas encontradas e edições
Arquivo Público do Estado de Santa Catarina	Foi encontrada <b>uma</b> publicação da Estudos Educacionais. Edição: Ano I, n. 1, agosto de 1941.
Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina	Foram encontradas <b>cinco</b> publicações da Estudos Educacionais. Edições: Ano I, n. 2, novembro de 1941. Ano II, n. 3, novembro de 1942. Ano III, n. 4, junho de 1943; Ano IV n. 5, dezembro de 1943. Ano V, n. 6, março de 1946.

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira edição, publicada em agosto de 1941, encontramos nas palavras de João Roberto Moreira menções à importância da revista, que, segundo ele, deveria promover o “verdadeiro espírito de indução e trabalho que caracterizam os tempos atuais, fazendo que, por intermédio de ‘Estudos Educacionais’, nossos alunos se capacitem dos reais e mais importantes problemas da técnica pedagógica”<sup>126</sup>.

A revista Estudos Educacionais empenhou-se em publicar as produções dos alunos do Instituto de Educação de Florianópolis, de seus professores, de autoridades ligadas ao governo e em divulgar a produção, as palestras e os discursos de intelectuais de renome no campo educacional, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Roger Bastide e Donald Pierson. Além disso, o periódico dava informações sobre práticas pedagógicas e novas formas de ensinar, sobre os conteúdos das disciplinas do Curso Normal e os principais pensadores e pedagogos do cenário nacional e internacional, divulgava as principais ideias sobre o movimento da Escola Nova, bem como fornecia orientações na tentativa de superar os problemas educacionais. Ainda encontramos publicados na

<sup>126</sup> MOREIRA, João Roberto. Do caráter empírico das aplicações pedagógicas. *Estudos Educacionais*, Florianópolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941, p. 3.

revista resumos de aulas dos professores, trabalhos de alunos(as), estudos desenvolvidos pelos próprios professores do Instituto de Educação de Florianópolis, notícias sobre o Instituto e as visitas e excursões realizadas.

A revista Estudos Educacionais foi um importante veículo de divulgação de ideias na formação docente catarinense, pois, entre outras questões, reforçava o aspecto científico que se desejava dar à formação dos professores no período, tendo em vista que a ciência, para Moreira, poderia auxiliar na definição dos rumos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais necessários para o estado e para o país. Moreira (1941, p. 6) registra que

[...] a ciência é a geratriz inesgotável de técnicas e ações. Ensina-nos a prever o curso dos fenômenos, fornece-nos meios de nele influirmos, desviando-o em nosso próprio benefício. De modo que, numa aparente paradoxal conclusão, a ciência, que positiva o determinismo universal, o qual, sem o encadeamento necessário das condições e condicionado, não nos permite apanhar a inteligibilidade do real, essa mesma ciência nos liberta e proclama a razão criadora, porque nos dá meios de modificar esse determinismo e de realizar o novo, tornando-nos senhores do futuro.

João Roberto Moreira, na primeira edição da revista Estudos Educacionais, agradece ao Departamento de Educação do Governo de Santa Catarina, dedicando a primeira edição ao secretário de Viação e Obras Públicas, o senhor Dr. Ivo d'Aquino, pela ideia, apoio e incentivo para a realização de tal empreendimento.

Daniel (2005), ao mencionar a importância da revista como veículo de divulgação de ideias, também evidencia o vínculo de seu diretor, João Roberto Moreira<sup>127</sup>, com o governo do Estado, bem como a aproximação que Moreira estabeleceu com outros intelectuais da educação:

---

<sup>127</sup> Daniel (2005, p. 78), ao descrever a trajetória de João Roberto Moreira, afirma que, “Embora atuando em Santa Catarina, suas contribuições irão coadunar-se com os principais desafios educacionais brasileiros daquele momento, principalmente, quanto à formação de professores, em que muni-los com um cabedal de conhecimentos científicos, advindos, especialmente, das ciências sociais, significava capacitá-los cientificamente para atuar e intervir na realidade, tornando-se agentes centrais no processo de constituição de um novo ideal de sociedade”.

O Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis constitui-se em *locus* privilegiado para a produção, discussão e divulgação das principais ideias pedagógicas do período em Santa Catarina. Como professor e Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis, Moreira estabeleceu forte vínculo do Instituto com o governo do Estado, viabilizando iniciativas que demonstraram a preocupação com a formação dos professores. Com a colaboração do governo, Moreira criou a revista “Estudos Educacionais”, bem como possibilitou a vinda de importantes intelectuais ao Instituto. Significativa figura do cenário educacional catarinense neste período, Moreira constitui importantes vínculos intelectuais, especialmente com Fernando de Azevedo e Roger Bastide, assim como investiu na divulgação de ideias em âmbito nacional. (DANIEL, 2005, p. 77).

A revista Estudos Educacionais, como mencionado anteriormente, já foi objeto de outras pesquisas e publicações, em trabalhos desenvolvidos por Daniel (2003, 2005), Silva (2003) e Azevedo, Bombassaro e Vaz (2011).

Nos textos completos publicados na revista Estudos Educacionais, em todos os seis volumes, localizamos ideais gerais sobre a educação, tanto por parte dos seus diretores como de seus colaboradores e de alunos(as), textos que registram experiências e vivências da prática pedagógicas que salientam a importância dos métodos modernos e dos saberes oriundos das ciências fontes da educação, ou seja, a sociologia, a psicologia e a biologia, disciplinas necessárias para a formação e bom desempenho dos professores. A revista também apresenta artigos de outras disciplinas, como artes, educação física, história, geografia, física, matemática, didática e pedagogia, além de contar com textos que tratavam dos desafios e dos problemas do estado e do país, como a questão da seca no nordeste brasileiro, o analfabetismo, as questões raciais, cooperativa educacional, desajustamentos sociais e o trabalho social da mulher. Entre estes e outros assuntos, encontramos os discursos **médico e higienista** e o **pedagógico e psicológico** a respeito das crianças e da infância, pois o **discurso jurídico e moral** foi pouco evidenciado em forma de textos, como abordaremos.

Embora a revista Estudos Educacionais não apresente uma seção oficial como aquela encontrada na Revista Escolar, é possível perceber, na leitura realizada, que há um sutil encaminhamento político para a educação catarinense no discurso apresentado em seus textos, como exposto, por exemplo, no texto que introduz o volume 3 da revista catarinense, de novembro de 1942, intitulado *Visitas Ilustres*, no qual Moreira (1942) fala das melhorias do curso normal, ao afirmar que

Tudo isso devemos, em grande parte, aos responsáveis pela Educação no Estado. Graças às verbas de que dispomos para excursões escolares e para a publicação desta revista, para a aquisição de livros e para a organização de laboratórios, temos conseguido dar um cunho experimentalista e indutivo aos nossos trabalhos.

Nesse sentido, a ideia de modernização educacional demonstrada no periódico vai ao encontro dos preceitos defendidos pela Escola Nova.

A postura política também pode ser evidenciada nas publicações dos(das) alunos(as). Em texto publicado no volume 2 da revista Estudos Educacionais, em novembro de 1941, nomeado *Causas da Nacionalização da Escola*, a aluna Edite Menezes d'Aquino se refere à escola como um fator de unidade nacional, progresso que se verificou após a intensificação do movimento de nacionalização realizado em 1930. A aluna descreve a importância de Pestalozzi para o nacionalismo em educação e cita Fernando de Azevedo e Durkheim para salientar o papel da atividade educacional como componente da unificação social. Além disso, a aluna também se refere aos imigrantes. Para d'Aquino (1941, p. 32), o imigrante seria para o país “um elemento mau que ameaçava a sua formação interna”. Por isso, era realmente necessário o fechamento das escolas estrangeiras e a eliminação dos professores “que não administrassem todas as disciplinas na língua pátria”. A aluna justifica e defende tal posicionamento: “Em vista de tudo isso o Brasil intensificou o movimento de nacionalização procurando, por meio de uma língua só, atrair para a comunidade brasileira núcleos de estrangeiros, fundindo-os em nosso meio” (D'AQUINO, 1941, p. 32).

Estudos Educacionais foi um importante instrumento da imprensa pedagógica catarinense para a formação de professores. Sobre o papel da imprensa pedagógica, Pintassilgo e Mogarro (2012, p. 35) registram que

A imprensa pedagógica constitui um *corpus* de grande relevância para a compreensão do

campo educativo, pois é um veículo privilegiado para os professores e pedagogos fazerem ouvir as suas vozes, ao mesmo tempo em que se revelam, nas suas páginas, as diversas dimensões do sistema formativo. Ao longo dos anos, praticamente todas as escolas de formação de professores tiveram as suas revistas, que constituíram formas de expressão dos seus docentes e alunos e corporizaram modos específicos de organização, funcionamento e expressão, sendo arautos de um ideário especialmente orientado para os docentes desse nível de ensino.

A **Revista de Educação**, sediada em Florianópolis, foi publicada bimestralmente entre os anos de 1936 e 1937, sob responsabilidade da Interventoria do Estado, com circulação limitada ao Estado de Santa Catarina. Tratada como uma revista do Órgão do Professorado Catarinense, recebeu incentivo do governo do Estado de Santa Catarina para a realização de suas edições. Localizamos na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina seis volumes desta publicação.

**Quadro 11** – Localização do acervo da Revista de Educação com o número de revistas e edições entre 1936 e 1937

Local	Número de revistas encontradas e edições
Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina	Foram encontradas <b>seis</b> publicações da Revista de Educação  Edições: Ano I, n. 1, janeiro e fevereiro de 1936; Ano I, n. 2, março e abril de 1936; Ano I, n. 3, maio e junho de 1936; Ano I, n. 4 e 5, publicada de junho a outubro de 1936; Ano II, n. 6, novembro e dezembro de 1936; Ano II, n. 7, janeiro e fevereiro de 1937.

Fonte: elaborado pela autora.

O periódico teve como diretor o professor Antônio Lúcio<sup>128</sup>; e como secretário, o professor Elpídio Barbosa<sup>129</sup>, ambos inspetores escolares catarinenses. Em sua primeira edição, de janeiro de 1936, em nota de abertura, intitulada *Revista de Educação - Órgão do Professorado Catarinense*, o periódico se apresenta como uma revista feita por professores e para professores. O texto, sem autoria, afirma que já era hora do estado de Santa Catarina colocar em circulação um periódico dessa natureza. Uma das unidades da Federação que mais se dedicava à causa do ensino público, que apresentava

[...] um corpo de professores esforçado e inteligente, brilhante cooperador no seu engrandecimento intelectual, moral e social, não se justificava que ainda não tivesse uma publicação de natureza técnica, que viesse em auxílio do professor, sobretudo primário, a cujo cargo se acha a formação da estrutura de nossa pátria. (REVISTA..., 1936).

Apresentava-se também como “uma fonte de observações e conhecimentos práticos que visam unicamente orientar e facilitar o professor na sua árdua missão” (REVISTA..., 1936).

O incentivo do governo do estado para a concretização de tal periódico, bem como o seu objetivo, estão registrado na mensagem de

---

<sup>128</sup> Antônio Lúcio, diretor do Grupo Escolar Manoel Cruz entre os anos de 1931 e 1932, em São Joaquim, também foi diretor da Revista de Educação, onde publicou alguns textos de sua autoria, a saber: *A Educação física na Escola* (Ano I, n. 1) e *Educação Física* (Ano 1, n. 2-6). Exerceu o cargo de inspetor escolar no ano de 1936. Em Balneário Camboriú, SC, há um Centro Educacional Municipal com seu nome.

<sup>129</sup> Elpídio Barbosa, graduado em Direito pela Universidade Federal do Paraná e Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Santa Catarina (1938), atuou como diretor nos Grupos Escolares Professor Luís Neves (Mafra) e Professor Joaquim Santiago (Joinville). Assumiu o cargo de Inspetor Escolar de 1931 a 1934 e, em 1935, foi elevado a Subdiretor Técnico do Departamento de Educação do Estado, cargo que exerceu até 1940. No Governo Celso Ramos, foi nomeado Secretário de Estado da Educação e Cultura. Atuou como Professor no Colégio Coração de Jesus e na Escola Técnica de Comércio de Santa Catarina. Na Faculdade de Ciências Econômicas, exerceu a chefia do Departamento de Ciências Jurídicas. Foi Presidente do Conselho Estadual de Educação de 1962 a 1966. Disponível em: <<https://bit.ly/2AxNrWk>> . Acesso em: 15 mar. 2016.

Nereu Ramos<sup>130</sup>, então Interventor de Santa Catarina, publicada na edição do Ano I, n. 4 e 5, jul./out. de 1936, na página de abertura. Segundo Nereu Ramos (1936, p. 1):

Por iniciativa do inspetor de ensino sr. Antonio Lúcio, foi fundada a Revista de Educação, por onde se divulgarão no seio do professorado os assuntos de natureza técnico-pedagógica. Reconhecendo-lhe a utilidade, resolveu o govêrno auxiliá-la materialmente, fazendo na Imprensa Oficial a respectiva publicação.

Na revista eram publicadas mensagens do governador do estado, o senhor Nereu Ramos, e do Diretor do Departamento de Educação, professor Luiz Sanches Bezerra Trindade, além de artigos de outros nomes ligados ao aparelho de Estado ou pessoas ilustres da educação catarinense, como João Ambrósio da Silva, Subdiretor de Cultura e Divulgação; João dos Santos Areão, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino; Pedro Paulo Philippi, Inspetor Escolar, entre outros.

Havia também notas sobre as Semanas de Educação, que ocorriam em várias regiões do estado (organizadas pelo Departamento de Educação, pretendiam difundir determinados ideais educacionais); informações sobre as bibliotecas escolares (com intuito de despertar o gosto pela leitura em professores e alunos); discursos dos paraninfos das Escolas Normais do Estado; os caixas escolares (que era uma forma de obter recursos por meio de contribuição solidária, a fim de distribuir subsídios materiais às crianças pobres, bem como financiar algumas iniciativas educacionais); anotações sobre alguns municípios do estado (referentes a sua hidrografia, clima, superfície, população, etc.); textos sobre os grupos escolares do estado; os Clubes Agrícolas (uma maneira de desenvolver nos alunos o gosto pela vida no campo e evitar a fuga para as cidades); teses apresentadas em conferências estaduais (inclusive de outros estados); anúncios de livros e outros materiais pedagógicos; estatísticas do ensino primário; informações sobre o ensino técnico; uma seção de notícias; divulgação de cartas recebidas e de fotografias das atividades escolares (festas, encerramento do ano letivo, imagens das fachadas das escolas); publicação da legislação e das instruções do

---

<sup>130</sup> Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de julho de 1936, pelo Governador Nerêu de Oliveira Ramos. *Revista de Educação*. Florianópolis, Ano I, n. 4 e 5, jul.-out. de 1936, p. 1.

Departamento de Educação; além de servir como um mecanismo de divulgação e fortalecimento de políticas de Estado no que se refere à formação de professores.

Assim como as demais revistas já apresentadas, a Revista de Educação revela aspectos de natureza técnica e metodológica que poderiam auxiliar os professores na prática do exercício da profissão, além de representar uma atualização ou uma remodelação de tais práticas dentro dos preceitos da educação nova em Santa Catarina. O estado de Santa Catarina desejava acompanhar as políticas do país no que tange à educação e à formação de professores. Sobre essa questão, Daros, Pereira e Bombassaro (2002, p. 1) ressaltam:

Pôde-se constatar que o movimento escolanovista em Santa Catarina procurava sobrepor-se aos antigos preceitos da “escola tradicional”, propondo iniciativas que contribuiriam para ajustar o passo desta sociedade à modernidade proclamada em âmbito nacional, por meio de uma educação voltada ao civismo, à homogeneização e moralização dos sujeitos, forjando, assim, os cidadãos da nova nação brasileira.

No exemplar da Revista de Educação do Ano II, n. 6, nov./dez. de 1936, na edição comemorativa de um ano do periódico, logo em sua página de abertura, temos um texto de A. Lúcio denominado *Um ano de existência*, no qual o professor relata que

Motivo de contentamento há, e de sóbra, porque se muitas foram as dificuldades com que tropeçávamos a cada passo, não faltando sequer os pessimistas a descreverem das possibilidades e da capacidade do professorado catarinense, tivemos, em compensação, aplausos à iniciativa que empreendêramos, vindo o Gôverno do Estado com o seu apoio moral e material, trazer amparo ao ideal, tornando-o numa realidade, por bem compreender quanto de utilidade traria a Revista ao professorado primário. (LÚCIO, 1936, p. 1).

A alegria e o orgulho de ter alcançado um ano de existência também foram registrados, e ao concluir seu relato, Lúcio (1936, p. 1)

ressalta: “Não nos afastamos da róta a que nos propuzémos. Revista pedagógica, é com esta finalidade que continuaremos”.

Na segunda edição da Revista de Educação do ano de 1936, encontramos a seguinte notícia:

REVISTA DE EDUCAÇÃO Muitas são as cartas que estamos recebendo concernentes ao nosso aparecimento. Tais cartas enchem-nos de intensa satisfação, à vista dos termos em que são vasadas. Revelam elas o interêsse que o nosso professorado, em geral, tem pelas coisas do ensino, e que efetivamente viemos a preencher uma lacuna no seio da classe professoral. Sentimo-nos desvanecidos com o bom acolhimento que tivemos, o qual será para nós novas fontes de energia para que prossigamos na tarefa em boa hora iniciada. (REVISTA..., 1936, p. 20).

Em várias edições do periódico catarinense, há textos sem registro de autoria, mas entendemos que, mesmo com a ausência de seus signatários, houve uma escolha, uma aprovação e uma seleção por parte do diretor da revista, o professor Antônio Lúcio, e que os textos divulgados correspondiam aos objetivos e as finalidades do periódico.

A Revista de Educação, como mencionado anteriormente, já foi objeto de outras pesquisas (FAVARIN, 2013; COSTA, 2015), além de ter sido parte integrante de outros trabalhos, desenvolvidos por Daros, Pereira e Bombassaro (2002) e também apenas por Bombassaro (2006, 2009).

#### **4.2.1 O discurso médico e higienista na revista Estudos Educacionais e na Revista de Educação**

O discurso **médico e higienista** presente nos debates sobre as crianças e a infância aparece na revista Estudos Educacionais, em publicações relacionadas à disciplina de Educação Física, que deveria cuidar do corpo e da mente das crianças e também prepará-las para o trabalho, de maneira eficiente e eficaz; e em publicações relacionadas à disciplina de biologia, que, no nosso entender, estava ligada também aos cuidados do corpo da criança, desde o seu nascimento, realizando um diálogo bastante próximo com a higiene, a medicina, a puericultura e a eugenia. Entendemos que a Revista de Educação, por sua vez, além da

dos debates pertinentes à disciplina de Educação Física, também publicava orientações sobre a higiene bucal.

Referente ao discurso **médico e higienista**, apresentamos primeiro a discussão presente na revista Estudos Educacionais. No Quadro 12, apresentam-se as subcategorias e os textos com os discursos selecionados para análise. Na sequência, tem-se o quadro relativo à Revista de Educação, com as mesmas orientações. Salientamos que ambos os periódicos estiveram em circulação no estado de Santa Catarina.

**Quadro 12** – Categoria - Discurso médico e higienista - Revista Estudos Educacionais (continua)

Subcategoria	Textos
CORPO	<p>ANDRADA, F. Caldeira de. Educação Física. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 1, p. 71-77, ago. 1941;</p> <p>TAVARES, Armínio. Importância do aleitamento materno. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 1, p. 33-38, ago. 1941a;</p> <p>TAVARES, Armínio. Sobre o recém-nascido. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 2, p. 8-11, nov. 1941b;</p> <p>TAVARES, Armínio. Professora, a difteria é um poderoso inimigo do teu pequenino aluno! <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano II, nº 3, p. 74-77, nov. 1942;</p> <p>FAÍSCA, Armí. Os desvios da coluna vertebral nos escolares. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano II, nº 3, p. 58-61, nov. 1942;</p> <p>FARACO, Biase. Sífilis e exame pré-nupcial. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano V, nº 6, p. 3-6, mar. 1946;</p> <p>CARDOSO. Olga F. Importância de uma boa audição escolar. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 1, p. 79-82, ago. 1941.</p>

**Quadro 12** – Categoria - Discurso médico e higienista - Revista Estudos Educacionais (conclusão)

Subcategoria	Textos
ESPAÇO	Nenhuma publicação pertinente a esta subcategoria.
ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS ESCOLARES	<p data-bbox="306 384 924 504">NUNES, Aldo João. O valor moral e físico do esporte. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano III, nº 5, p. 65-66, mar. 1943.</p> <p data-bbox="306 523 924 643">SAMMY, Paulo. Educação Física, base da intelectual. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano V, nº 6, p. 33-36, mar. 1946.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

F. Caldeira de Andrada participou da primeira edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1941 com o texto denominado *Educação Física*, que estabelece um debate com a subcategoria **corpo**. O autor avalia que já não havia mais procura pela cultura física, mas sim por uma cultura corpórea e a conquista de uma vida sadia.

Comenta o autor que a educação física passou a ser melhor compreendida e que os homens já a encaravam como um fator essencial na formação da eugenia dos povos. Andrada (1941, p. 71-72) ressalta que o homem moderno é conhecedor de que a educação física “compreende uma reunião de exercícios, cuja prática racional e metódica, é possível fazer o ser humano atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza”. E isso já podia ser verificado, segundo o autor, em várias nações estrangeiras, que estavam melhorando seus métodos e programas de educação física em moldes racionais. Andrada afirma que (1941, p. 71-72) “a concepção moderna classifica, enfim, a educação física, como arte pedagógica, formando, ao lado da educação do intelecto seguro alicerce sobre o qual deve repousar a moral de um povo”.

O autor explica que a educação física do Instituto de Educação era ministrada diariamente no Estádio da Força Policial, em turmas distintas por grau e sexo, separando-se as meninas dos rapazes, e que são praticados os seguintes esportes: voleibol, basquetebol e futebol (apenas por alguns alunos mais resistentes). O Instituto também possuía um

gabinete antropométrico, onde eram registrados os valores somático e funcional dos alunos. As palavras expressas até aqui demonstram o particular interesse do Instituto em estudar a questão da educação física, segundo afirma Andrada (1941, p. 72) “com o objetivo de melhor preparar a herança biológica do homem, enquanto lhe vai preparando um ambiente social satisfatório e uma educação adequada”.

A subcategoria **corpo** é contemplada na publicação do doutor e professor catedrático da cadeira de biologia, o senhor Armínio Tavares, intitulada *a Importância do aleitamento materno*, na primeira edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1941a. Nesse texto, o autor valoriza o correto aleitamento materno e a devida higiene alimentar como formas de prevenção da mortalidade infantil.

Apoiado em dados estatísticos do Rio de Janeiro, o professor demonstra como era grave o problema da mortalidade infantil no estado, causada principalmente por afecções do aparelho digestivo (diarréias, toxi-infecções gastro-intestinais, distrofias resultantes de erros alimentares, que poderiam ser evitadas) e pela pressa em desmamar a criança. Tavares (1941a, p. 33) assevera que “o leite humano é sangue branco, sem o qual a criança sofre, definha e morre”. É o alimento ideal para a criança até um ano de idade. Comenta também que, em Forianópolis, os números da mortalidade infantil diminuíram nos últimos dois anos (entre 1938 e 1940), mas ainda era necessário fazer muito mais, educando o povo nos princípios da higiene alimentar e dando conselhos às mães por meio de propagandas e aulas nas escolas.

Tavares (1941a, p. 34) descreve que

Não foi, portanto, sem razão que criaram a cadeira de Biologia e, no seu programa, incluíram um capítulo referente à Puericultura Medida, como veem acertada, porque aproveita de vocês, normalistas, como meio que está sendo feita por este Brasil inteiro [...].

O autor cita mensagens do governo Getúlio Vargas sobre o amparo e o zelo necessários às crianças na construção da nacionalidade, com cidadãos fortes e capazes. Adverte que os normalistas tinham uma responsabilidade maior, pois, como futuros professores, não lhes caberia apenas lecionar; teriam também a obrigação de ensinar aos seus alunos os princípios de higiene e de biologia que aprenderam no Instituto e depois aplicá-los na vida prática, para assim alcançar a diminuição da mortalidade.

Para Tavares, o aleitamento materno é muito importante para a preservação da vitalidade infantil, pois o recém-nascido deverá dobrar de peso em seis meses, triplicar o seu peso em um ano e quadruplicá-lo aos dois anos. O leite materno apresenta todos os elementos nutritivos necessários para a criança progredir e prosperar normalmente. O autor apresenta um quadro em que descreve o valor nutritivo do leite humano comparado ao leite de outros animais, bem como cita os horários em que o leite deve ser oferecido ao recém-nascido, até que complete dois anos.

A segunda edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1941b traz outro texto do professor Armínio Tavares, intitulado *Sobre o recém-nascido*, que dialoga com a subcategoria **corpo**. Na abertura, há a explicação de que o texto é oriundo do resumo de uma aula dada pelo Dr. Armínio Tavares, então catedrático de Biologia Educacional.

O autor discorre que, ao nascer uma criança, é preciso verificar se ela é uma “criança a termo” (que nasceu com nove meses, com peso e estatura normais), prematura (que nasceu antes dos nove meses, em regra aos sete) ou “débil congênita” (que nasceu com nove meses, mas não suficientemente desenvolvida, em geral abaixo do peso, da estatura e da resistência orgânica necessárias). Explica que o recém-nascido é a criança antes da queda do coto umbilical (que acontece próximo dos sete dias de vida, aproximadamente). Esta criança recém-nascida se alimentará do primeiro leite da mãe, que está rico em calorias, chamado colostro.

Tavares (1941b, p. 9) afirma que o “recém-nascido não é um adulto em miniatura” e apresenta a evolução destas primeiras horas de vida da criança, bem como aspectos referentes às suas novas adaptações, como por exemplo, a respiração e o choro. Depois, informa as características do recém-nascido: a medida da cabeça (que no início é desproporcional ao corpo); atitudes; peso; mecônio (primeira evacuação da criança); aparelho circulatório (o coração); altura; temperatura; unhas; cordão umbilical, etc. Todas estas características são devidamente detalhadas pelo autor.

Em vista do exposto, questionamo-nos: por que fornecer este tipo de informação aos normalistas? Percebemos com este discurso que preparar o(a) aluno(a) normalistas com conhecimentos referentes ao recém-nascido tinha a intenção de habilitar e instrumentalizar o(a) professor(a) com conhecimentos científicos oriundos da medicina, da puericultura, da higiene e da biologia, visando ao cuidado com o corpo desde o nascimento, para que a criança cresça de forma saudável e harmônica, desenvolvendo-se integralmente. Essa mesma ideia também fica expressa no texto seguinte, escrito pelo mesmo professor, desta vez sobre a difteria.

Assim, encontramos outro texto do professor e médico Armínio Tavares na terceira edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1942, denominado *Professora, a difteria é um poderoso inimigo do teu pequenino aluno!*. Nesse texto, o autor relata uma experiência de consultório que o levou a esboçar uma campanha em prol da imunização da população infantil catarinense contra a difteria e que estabelece debate com a subcategoria **corpo**.

Tavares (1942, p. 74) explica que a moléstia é ocasionada pelo bacilo Klebs-Löffler, que derrama uma toxina na “corrente sanguínea do pequeno doente e vai envenenando-o aos poucos, atacando o sistema nervoso, rins e coração, até que o mata quando o sôro não vem a tempo”. Deixa a criança afetada, com a tez bicolor, ou seja, branco-azul, cujas causas são expostas pelo autor, bem como os primeiros sintomas: indisposição, falta de apetite, dor de cabeça e às vezes febre. A criança com esta moléstia fica rouca, tosse e sente falta de ar. Quando a doença se agrava, a criança precisa de uma traqueotomia para conseguir respirar, assevera Tavares. Ao que parece, o médico e professor fornece estas informações para que os professores observem as crianças e ajudem a divulgar a necessidade de se tornar obrigatória a vacinação contra esta moléstia.

Nessa mesma edição da revista Estudos Educacionais, temos um texto do aluno Armí Faisca, intitulado *Os desvios da coluna vertebral nos escolares*, na seção “Biologia”, cujo debate dialoga com a subcategoria **corpo**.

Faisca (1942, p. 58) explica que a constituição da coluna vertebral, “formada por 12 vértebras cervicais, 7 dorsais, 5 lombares, sacro e cóccix, não é retilínea; apresenta curvaturas normais, tais como: a cervical, a dorsal, a lombar e a sacra”. Também informa que, devido a vícios de atitude corpórea, a coluna vertebral pode apresentar certas anomalias, como “a cifose, a lordose e a escoliose”, então passa a descrever como esses vícios podem aparecer nos escolares. Segundo o autor:

Cifose – É o aumento da convexidade posterior. Nos escolares, a cifose é consequência da má posição, frequentemente, dos míopes que se aproximam demasiadamente do livro ou do caderno, quando leem ou quando escrevem, respectivamente, curvando excessivamente a espinha dorsal. A cifose pode aparecer na criança, no adolescente e no adulto [...]  
 Escoliose – É o nome dado aos desvios da

coluna vertebral para direita ou para esquerda. É produto da má posição do auno na escola quando se senta numa cadeira muito alta e é obrigado a erguer a espádua direita para escrever, provocando, assim, um desvio da coluna vertebral para a direita. (FAISCA, 1942, p. 58).

Faisca (1942) comenta que a lordose não é comum entre os escolares, pois se trata de uma anomalia do abdômen que acomete, em geral, indivíduos obesos. Alerta que desde cedo se deve realizar a profilaxia dessas doenças, com a adoção de medidas que levem a criança a permanecer na posição correta durante as aulas, ao ler e escrever. O mobiliário escolar e a iluminação (unilateral esquerda) também devem estar adequados. As cadeiras e as mesas (tampo de madeira) devem ter uma atenção especial, pois a sua altura (muito alto ou muito baixo) pode ocasionar escoliose ou cifose, por isso o ideal é que as carteiras tenham graduações que possibilitem a adaptação ao tamanho do aluno.

Faisca fornece orientações quanto à altura e à largura dos bancos e à posição dos cadernos e afirma que assumir uma posição correta durante a leitura não auxilia apenas a coluna mas também o órgão visual. Ao término de seu texto, Faisca (1942, p. 61) adverte que as anomalias da coluna vertebral “devem ser evitadas, tanto quanto possível, no escolar, porque, além dos defeitos físicos que elas podem produzir, também outros há que são resultados dessas anomalias, ou melhor, que correm por conta dessas anomalias.” Trata-se de anomalias que podem ocorrer nos pulmões e no coração.

O médico Biase Faraco participa da sexta edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1946 com o texto denominado *Sífilis e exame pré-nupcial*. Compreendemos que o referido texto estabelece um debate com a subcategoria **corpo**. Para o autor, o exame pré-nupcial se presta a descobrir os males físicos e mentais que possam ser transmitidos de um cônjuge ao outro.

De acordo com Faraco (1946), entre os males que afetam os seres humanos, há os de caráter psíquico, a exemplo da epilepsia e da predisposição ao alcoolismo, e há ainda as infecções, como a lepra (hanseníase), a tuberculose e as moléstias venéreas, principalmente a sífilis, causada pelo treponema pálido, que em seu estado evoluído pode atingir o aparelho circulatório e o sistema nervoso. Quando localizada na pele ou nas mucosas, pode ser transmitida ao cônjuge, e a mãe pode transmiti-la ao filho durante a gestação. A grande maioria dos países solicitam este exame para ambos os sexos, quinze dias antes do enlace,

garantindo a pureza da raça para o futuro. Mesmo com a exigência deste exame, a aplicação prática da medida não tem sido muito eficaz, pois quem lida com este terrível flagelo, sabe que a realidade é bem diferente. Faraco (1946, p. 5) afirma que “a transmissão da sífilis, na vida sexual, via de regra se encontra nas uniões ilegítimas, portanto as que fogem ao controle da lei”.

O autor ressalta que a Primeira Conferência Nacional de Defesa contra a Sífilis, realizada em 1940, na capital federal, reuniu diversos sífilígrafos, psiquiatras, obstetras, juristas e educadores, evento em que o estado de Santa Catarina também teve a sua representação. Ao fim, os conferencistas acordaram que “merece ser estimulada a propaganda intensa e persistente em favor do exame pré-nupcial” (FARACO, 1946, p. 5).

O autor alerta que algo deveria ser feito pelas prostitutas, principal fonte da transmissão do mal. Para Faraco (1946, p. 6), “Os reformatórios, com finalidades sanitárias e educativas, poderiam sarar-lhe o corpo e o espírito, encaminhando-as a uma profissão condigna, onde seriam mais úteis à pátria”. Ao concluir seu texto, Faraco se refere à necessidade de uma educação sexual completa, que “procure orientar os jovens para o matrimônio monogâmico”, pois este será “um dos principais fatores do aprimoramento da raça, que eles deverão construir com a sua *“mens sana in corpore sano”*”.

Entendemos que a subcategoria **corpo** é contemplada no artigo da aluna Olga F. Cardoso publicado na primeira edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1941, nomeado *Importância de uma boa audição escolar*. Este texto se refere aos apontamentos de aula do conteúdo ministrado na cadeira de Biologia.

A autora assevera que para o aluno tenha um bom aproveitamento escolar são necessárias uma boa visão e uma boa audição, por isso, ao iniciar o ano letivo, o professor deveria verificar tais questões em seus alunos, tendo em vista que uma boa assimilação dos conteúdos depende disso. Cardoso (1941, p. 79) informa que “quem não tem um diapasão para verificar a audição do escolar, poderá fazer com um simples relógio de algibeira. Uma audição normal, deve escutar o tic-tac do relógio a 1 metro de distância”. Crianças com alguma dificuldade em ouvir devem ser colocadas na frente, pois quem escuta pouco tende a ser distraído, ouve o professor, mas não o entende, destaca a autora.

Ao se referir ao ouvido, Cardoso explica que este aparelho se divide em: ouvido externo (formado por duas partes – o pavilhão e o conduto auditivo externo); ouvido médio (formado de seis partes), ouvido interno (onde está o labirinto). Temos ainda o tímpano ou membrana

timpânica, que separa o ouvido médio ou a caixa do conduto auditivo externo. A autora alerta que o escolar nunca deve coçar o ouvido com o lápis ou as unhas, pois, além de anti-higiênico, este hábito pode causar-lhe infecções graves. Além disso, comenta que devemos verificar se há cera ou pus nos ouvidos do escolar (otites), que podem se tornar causas de surdez. Há dois tipos de surdez: a surdez de transmissão e a surdez de percepção, explica Cardoso (1941).

Na sequência, Cardoso (1941, p. 81) esclarece que, com “essas noções gerais de anatomia e fisiologia do aparelho auditivo, concluímos pela importância enorme que tem a audição escolar”, informando também da existência de fichários próprios nos modernos estabelecimentos escolares, onde também havia especialistas e clínicos para examinar os alunos.

Na quinta edição da revista Estudos Educacionais do de 1943, encontramos uma publicação de autoria do aluno Aldo João Nunes, intitulada *O valor moral e físico do esporte*, que estabelece conexão com a subcategoria **organização e métodos escolares**.

Nunes (1943, p. 65) se refere ao valor físico e moral que o esporte apresenta, afirmando que se trata de “um complemento da educação integral da mocidade, não uma profissão, mas um processo sadio para a eugenia da raça e para elevar, o mais alto possível, a moral do povo”. Explica que, quando os esportes anglo-saxônicos chegaram ao Brasil, houve um exagero na prática por parte da mocidade (voltada para jogar bola, remar e correr), que deixou de lado a cultura intelectual para se tornar atleta. O aluno ressalta que a educação física pode sim ser estimulada com a prática de jogos e esportes, pois o “esporte pode desenvolver nos indivíduos o espírito da cooperação”. A própria rivalidade pode até existir, desde que ela possibilite o progresso e o desenvolvimento do grupo, ressalta o autor (NUNES, 1943, p. 65).

Para Nunes (1943, p. 66), as vitórias e as derrotas servem para a construção das qualidades morais, mas adverte que não podemos “esquecer que uma vitória técnica alcançada com menosprezo dos princípios éticos, com esquecimento dos deveres de cavalheirismo esportivo e falta de educação moral, é antes um fracasso que um triunfo”. Ao término de sua exposição, o autor registra que “o esporte deve ser praticado afim de preparar os indivíduos para enfrentarem as lutas diárias” (NUNES, 1943, p. 66).

O professor Paulo Samy colabora na sexta edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1946 com o texto denominado *Educação Física, base da intelectual*, que entendemos estabelecer um debate com a subcategoria **organização e métodos escolares**. O autor assevera que a

educação física a cada dia apresenta uma importância maior e que o seu fim é desenvolver o corpo e tornar o ser humano mais resistente, sob o ponto de vista físico e espiritual.

Samy (1946, p. 66) adverte que, “durante séculos, tem-se violado a unidade da educação integral” em favor de uma educação unilateral, mas, felizmente, estava-se remediando a situação. O autor assegura que a educação integral visa ao desenvolvimento, quer das faculdades físicas,

[...] quer das faculdades intelectuais e morais do ser humano, e este deverá ser fisicamente vigoroso, são, refratário à fadiga e, harmoniosamente desenvolvido, para que ela se lhe possa aplicar nas melhores condições possíveis de aproveitamento.

Se houvesse, paralelamente, uma educação do físico, do intelecto e das faculdades morais, teríamos alcançado o ser humano ideal, avalia o autor. Como exemplo, cita a educação dos gregos, com o triângulo equilátero, que desejava a harmonia do conjunto.

De acordo com o autor, não podemos nos esquecer que, inicialmente, o ser humano é afetado no físico, mas, durante o desenvolvimento da vida intelectual, as más condições físicas podem reagir sobre a vida psíquica da criança, portanto temos que corrigir estas condições em tempo útil. Samy (1946, p. 35) descreve os possíveis desajustes desse desequilíbrio: “os retardados mentais, os caracteres violentos, os preguiçosos, elementos esses que representam para as famílias descuidadas, a punição da ignorância das leis imperiosas da natureza humana”. A escola tem sua parcela de responsabilidade, segundo o autor, pois não pode exigir dos(as) alunos(as) um trabalho excessivo, recomendando alternância entre os trabalhos realizados.

A educação física pode ser uma aliada ao descanso intelectual necessário às crianças, segundo Samy (1946, p. 35),

[...] se houver uma alternância de trabalho, isto é, se consagrarmos um tempo racional ao trabalho físico, intercalado nos horários das aulas intelectuais, teremos uma possibilidade maior de aproveitamento, porque a fadiga será retardada pelo descanso relativo dos órgãos.

Ao término de sua exposição, o autor salienta que a educação racional do corpo repercute em benefício do trabalho intelectual, tornando

[...] o cérebro mais disposto, mais receptivo, e permitindo-lhe mais rapidamente transformar em ciência prática as noções recebidas. Ela, como nos demonstra a moderna fisiologia, atua sôbre os centros nervosos e sôbre o cérebro e, por consequência, sôbre a inteligência. (SAMY, 1946, p. 35).

**Quadro 13** – Categoria - Discurso médico e higienista - Revista de Educação

Subcategoria	Textos
CORPO	MACHADO, Ari. Combatemos a cárie dentaria. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano I, n. 1, p. 11, jan.-fev. 1936.
ESPAÇO	LÚCIO, Antônio. O problema do edifício escolar. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, n. 6, p. 22-23, nov.-dez. 1936a.
ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS ESCOLARES	LÚCIO, Antônio. A educação física escolar. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano I, n. 1, p. 24-27, jan.-fev. 1936b; LÚCIO, Antônio. A educação física. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano I, n. 2, p. 21-25, mar.-abr. 1936c; LÚCIO, Antônio. A educação física. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano I, n. 3, p. 16-20, maio-jun. 1936d. LÚCIO, Antônio. A educação física. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano I, n. 4, p. 19-23, jul.-out. 1936e; LÚCIO, Antônio. A educação física. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano II, n. 6, p. 15-18 nov.-dez. 1936 f.

Fonte: elaborado pela autora.

O texto de Ari Machado<sup>131</sup>, *Combatamos a cárie dentária*, publicado na primeira edição da Revista de Educação do ano de 1936, dialoga com a subcategoria **corpo**. Machado adverte que a saúde da boca deve ser cultivada como forma de promover a saúde do povo, pois a cárie dentária contribui sobremaneira para os estados patológicos gerais.

De acordo com o autor, a sociedade moderna deveria se preocupar com a saúde e o tratamento da sua boca e procurar o dentista de seis em seis meses, pois

[...] é sabido que os dentes são órgãos iguais aos demais do organismo, isto é, merecendo mais cuidado ainda, pois sabemos que os dentes são os únicos tecidos do corpo humano que, mesmo com vida possuem a faculdade de se regenerarem. (MACHADO, 1936, p. 11).

Sobre as cáries dentárias, alerta que são “poços de focos de imundices”, pois

[...] nelas se depositam os restos de alimentos, que após duas horas fermentam produzindo o “mau halito” mais ainda torna-se o campo mais favorável para o desenvolvimento da gripe, pneumonia, tuberculose e outras molestias. (MACHADO, 1936, p. 11).

Antônio Lúcio participa da sexta edição da Revista de Educação do ano de 1936 com um texto denominado *O problema do edifício escolar*, que compreendemos dialogar com a subcategoria **espaço**. Nessa publicação, Lúcio (1936a, p. 22) adverte que o problema mais angustiante da instrução pública, principalmente na região rural, se referia aos edifícios escolares, pois mais de 90% das nossas escolas estavam instaladas em casas inadequadas, com salas que muitas vezes nem comportavam vinte alunos. Além disso, mais de 50% das escolas apresentavam falta de pintura e caixilhos, paredes esburacadas e frestas ou buracos enormes.

O autor informa que quando os moradores de uma região solicitam uma escola e se lhes pergunta sobre o local para tanto, quase todos dizem que têm ou arranjam, no entanto, quase sempre, a escola será instalada na

---

<sup>131</sup> No texto há menção à continuação, mas infelizmente não foi possível localizá-la.

pior casa da localidade. Lúcio (1936 a, p. 22) registra que “outras vezes acontece que o proprietário da única casa prestável, impõe condições tais ao professor e quer ter interferência na parte administrativa e até pedagógica da escola, que é de causar pasmo”. O autor ainda destaca que “criada a escola, começa a odisséia do professor [...], temos encontrado escolas instaladas até em cozinhas, servindo-se do fogão como carteira”.

Para resolver essa situação, registra o autor, após reunião realizada em São Paulo, as delegacias regionais solicitaram que as prefeituras investissem 10% da sua receita na edificação de prédios escolares. A sugestão foi bem aceita por uns, e estes já trataram de colocar a proposta em prática. Se a municipalidade aplicasse o valor proposto, Lúcio estima que no fim de um decênio este problema poderia ser resolvido, mas não apenas pelo Estado, deveria ter o auxílio da iniciativa privada, conjugando esforços num mesmo sentido.

Lúcio (1936a), ao término de seu texto, questiona o fato de o colono estrangeiro ter uma escola bem instalada no melhor prédio da região, levantando um edifício sóbrio, elegante, limpo e confortável para a educação de seus filhos, enquanto os brasileiros não gozavam da mesma sorte. No que Lúcio escreve, parece-nos transparecer uma certa rivalidade (ou mesmo aversão) com os colonos estrangeiros, aos quais chama de “alienígenas”, ao mesmo tempo em que julga como exemplar a organização desses estrangeiros, como modelo a ser seguido:

Sou brasileiro! Bem brasileiro: nascido no âmago dêste nosso vasto e querido Brasil, mas não podemos e nem devemos ficar a contemplar uma riqueza, desejando a mesma vida dos nossos antepassados, de tanga e tacape numa choça, enquanto o estrangeiro trabalha, produz e progride ao nosso lado. [...] Ensinemos às novas gerações o trabalho, mas demos-lhes o exemplo, seguindo, e si possível, adiantando-se ao elemento alienígena. [...] Também os interessados na criação de escolas isoladas, podem e devem imitar o exemplo do colono instalando condignamente o estabelecimento onde seus filhos vão se preparar para a vida. (LÚCIO, 1936a, p. 23).

Em cinco edições da Revista de Educação (Ano I, n. 1, 2, 3 e 4; Ano II, n. 6), encontramos textos de Antônio Lúcio, diretor do referido periódico e Inspetor Escolar. O primeiro chama-se *A educação física*

*escolar*, os quatro seguintes, que dão continuidade à discussão, foram nomeados como *Educação Física*, e todos eles estabelecem um debate com a subcategoria **organização e métodos escolares**.

No primeiro texto, o autor afirma que a escola atual não pode prescindir da Educação Física, definindo a sua função e o seu papel nestes termos:

Não devemos entendê-la somente como cultura do físico, com o fim de melhorar as condições de saúde, corrigir defeitos, auxiliar a natureza na sua obra de evolução porque passa o organismo da criança nos diversos períodos de crescimento, mas também como educação moral. (LÚCIO, 1936b, p. 24).

Alerta que, para isso, deve estar baseada na pedagogia, a fim de que se mantenha em harmonia com o desenvolvimento intelectual, moral e social do aluno. Também ressalta as vantagens dos jogos infantis, pois são neles que as crianças têm a oportunidade de pôr em “prática a honestidade, lealdade, o espírito de cooperação, o respeito ao adversário e a obediência as decisões superiores” (LÚCIO, 1936b, p. 24).

O autor cita o nome do tenente Alvaro Veiga Lima, oficial do Exército e grande animador da educação física da juventude, que auxiliou na elaboração de um Programa de Educação Física para as escolas rurais catarinenses com base na psicologia infantil e na fisiologia da criança, de fácil execução, a partir da adaptação do regulamento de Educação Física de Exército. Para as crianças de 4 a 13 anos, por exemplo, o programa recomendava a educação física elementar (pré-pubertana), realizada por meio da educação física higiênica, cuja finalidade é desenvolver as funções respiratórias, circulatórias e articulares, além de educar a coordenação nervosa, sem contudo pretender desenvolver sistematicamente os músculos. A educação física deve atender às peculiaridades de cada gênero, havendo uma feminina e outra masculina. Até os 7 anos permanecem as mesmas, mas depois dos 8 anos começam a aparecer diferenças (a mulher não é constituída para lutar, mas para procriar, no exemplo apresentado pelo autor), adverte Lúcio (1936).

São apontadas também as regras gerais para a aplicação do programa, que são divididas em quatro etapas: 1. Grupamento dos

indivíduos; 2. Adaptação do exercício<sup>132</sup>; 3. Atração do exercício; 4. Verificação periódica. As finalidades de cada uma das etapas são devidamente explicadas, e logo depois Lúcio apresenta a execução do trabalho, a partir do seguinte questionamento: “Como devem ser executados os exercícios físicos do método?” (LÚCIO, 1936c, p. 21)

A resposta aponta, para o caso do ciclo elementar: a) sessões de estudos; b) lições de educação física; estas últimas são “a reunião de exercícios variados e combinados para interessar todos os órgãos e as grandes funções, com o fim de melhorá-las e aperfeiçoá-las”, subdivididas em mais três partes: sessão preparatória, lição propriamente dita e volta à calma; c) sessões de jogos. A execução do método é minuciosamente descrita, com vários exemplos de exercícios. O autor apresenta a direção da lição, apontando como devem ser dispostos os alunos (LÚCIO, 1936c, p. 21).

Lúcio (1936d, p. 16) questiona: “Como devem ser ensinados os exercícios<sup>133</sup>”? A resposta traz instruções para a execução dos exercícios: “1. Enunciar o movimento e mostrar como se executa. 2. Executar, decompondo-o, si fôr possível; 3. Fazer executar o movimento por toda a escola, por imitação, à vóz ‘façam como eu’.”

Quanto a duração da lição, esta poderá variar conforme cada ciclo, sendo de 2/10 do tempo para a “Sessão preparatória”; 7/10 do tempo para a “Lição propriamente dita”; e 1/10 do tempo para a “Volta à calma”. As lições podem ser executadas ao ar livre, em galpões ou pátios cobertos, em caso de chuva, afirma o autor.

A sessão de jogos deve ser variada e ocorrer uma vez por semana. Lúcio (1936d, p. 16) dá alguns exemplos de jogos que poderiam ser ensinados para as crianças, alertando que

As sessões de jogos também exigem uma sessão preparatória resumida em que poderão entrar uma evolução (rodas), um flexionamento de braços, de pernas, de tronco e um de caixa torácica. A volta à calma será um pouco mais demorada si o jogo fôr mais forte.

---

<sup>132</sup> A discussão a partir da adaptação do indivíduo se encontra na edição da Revista de Educação do ano I, n. 2, mar.-abr. de 1936c, no texto intitulado *Educação Física*.

<sup>133</sup> Este questionamento se encontra na edição da Revista de Educação do ano I, n. 2, maio-jun. de 1936d, no texto intitulado *Educação Física* (continuação do n. 2).

Na sequência, Lúcio apresenta as formações, os exercícios de ordem que constituem a evolução e rodas (cantigas de rodas), além de descrever as maneiras de tomar e modificar as distâncias entre os alunos.

Na quarta edição da Revista de Educação do ano de 1936, Lúcio continua a dar exemplos da sessão de jogos, bem como a descrever os exercícios, tais como o flexionamento de braços, pernas e tronco (ilustrados com figuras) e os exercícios com a caixa torácica.

Na sexta edição do ano de 1936, Lúcio volta a apresentar jogos, agora na Sessão de jogos n. 2, em que descreve uma série deles, discriminando o seu ciclo e o tempo de duração, além de transcrever a realização de um acompanhado das respectivas evoluções (flexionamento de pernas, flexão e extensão do tronco, caixa torácica).

Os textos de Lúcio referentes à Educação Física presentes na Revista de Educação são ricos em detalhes e exemplos. Demonstram ser bastante prescritivos, dirigidos para uma prática a ser desenvolvida na escola, que parece visar à saúde e ao desenvolvimento harmônico da criança e, de certa maneira, evidencia que estes objetivos só poderão ser alcançados se o conteúdo exposto for seguido e trabalhado. Além disso, determina uma disciplina, uma sequência de exercícios a ser cumprida.

Na análise da categoria do discurso **médico e higienista**, é possível observar que os textos publicados na Revista de Educação apresentam uma certa diferença na discussão que propõem se comparado aos das demais revistas. Esses discursos que acabamos de apresentar estão voltados para uma prática de educação física que proporcione a saúde do corpo, e parece que a questão da higiene ficou em segundo plano. Já os discursos da outra revista catarinense, a Estudos Educacionais, analisada anteriormente, estavam mais voltados para uma visão médica do cuidado com o corpo, logo com a saúde, bem como para ações higiênicas e discursos eugênicos, assemelhando-se mais aos discursos da primeira revista portuguesa analisada, a Revista Escolar.

É necessário observar também que a revista Estudos Educacionais, ao se referir ao discurso **médico e higienistas**, apresenta uma outra abordagem, voltada para a eugenia, para a biologia e para a puericultura. Quanto ao discurso **médico e higienista** analisado na Revista Escolar, publicação portuguesa, na categoria **espaço**, a questão de maior evidência se refere aos cuidados necessários com os espaços escolares, que por vezes apresenta um caráter de denúncia, enquanto as revistas brasileiras enaltecem as ações governamentais e os investimentos realizados mais do que os denunciam ou criticam; as críticas até aparecem, mas são poucas.

#### 4.2.2 O discurso jurídico e moral na revista *Estudos Educacionais* e na *Revista de Educação*

O discurso **jurídico e moral** a respeito da criança e da infância aparece de modo bem mais discreto nas publicações da revista *Estudos Educacionais* e da *Revista de Educação*, se comparadas às demais, pois em ambas não apresenta tanta visibilidade quanto em outras, embora às vezes se faça presente por meio de publicações e mensagens oficiais, mais assíduas na *Revista de Educação* do que na *Estudos Educacionais*. Contudo, apresentou nuances outras, como veremos a seguir.

A fim de fornecer um panorama melhor da análise da categoria na revista *Estudos Educacionais*, apresentamos suas respectivas subcategorias, bem como seus indicadores e textos no Quadro 14. Na sequência do texto, apresentamos a análise da *Revista de Educação* sobre este mesmo ponto, também acompanha de um quadro.

**Quadro 14** – Categoria - Discurso jurídico e moral - Revista *Estudos Educacionais*

Subcategoria	Textos
CONTROLE SOCIAL	Não foi encontrada nenhuma publicação que dialogasse com essa subcategoria.
DIREITOS E DEVERES	Não foi encontrada nenhuma publicação que dialogasse com essa subcategoria.
INSTITUIÇÃO ESCOLAR	BACHA, Otávio Munir. Desajustamento social. <i>Estudos Educacionais</i> , publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano III, nº 4, p. 47-48, mar. 1943.

Fonte: elaborado pela autora.

O discurso **jurídico e moral** praticamente não foi localizado de forma direta (por meio de textos ou artigos) ou de forma indireta (seções oficiais e mensagens) na revista Estudos Educacionais. Não houve suficiente materialidade empírica para sustentar uma análise mais profunda sobre este discurso. Nas outras duas revistas (Revista Escolar e Revista de Educação), muitas vezes o discurso **jurídico e moral** apareceu de forma indireta, nas chamadas seções oficiais ou em mensagens. Na Estudos Educacionais não havia seção oficial, espaço destinado para divulgação das ações dos dirigentes públicos relacionadas à educação no estado, mesmo assim se podia notar um sentimento de “gratidão”, de reconhecimento e de exaltação por parte dos professores e alunos(as) ao governo do estado e aos dirigentes que pertenciam ao aparelho burocrático estatal nas entrelinhas de seus discursos.

Como já sinalizado, na apresentação da revista Estudos Educacionais ao público, em suas primeiras edições, nota-se um sutil encaminhamento político para a educação catarinense nos textos de seus dirigentes, seja por meio de agradecimentos ao investimento realizado no Instituto de Educação, seja em comentários, por exemplo, sobre o processo de nacionalização do ensino dos imigrantes.

Entendemos que a presença da Sociologia nos textos da revista Estudos Educacionais, que assinalava os problemas sociais, a necessidade da leitura da vida social para assim traçar uma educação eficiente, além do urgente conhecimento a respeito do sujeito social que pretendia se formar, parece ter sido um discurso importante e necessário para esta revista. A Estudos Educacionais investiu na Sociologia, no conhecimento científico aliado ao conhecimento social para sinalizar, talvez, futuras mudanças nos discursos jurídicos e morais hegemônicos, além de ocupar este espaço de divulgação no periódico.

O único texto em que o discurso **jurídico e moral** foi contemplado, o artigo *Desajustamento social*, colaboração do aluno Otávio Munir Bacha, publicado na quarta edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1943, estabelece um diálogo com a subcategoria **instituição escolar**.

O autor é da opinião de que, na vida social, os indivíduos se adaptam uns aos outros e também às instituições, mas nem sempre a adaptação se processa de forma perfeita. Bacha (1943. p. 47) fornece alguns exemplos: há aqueles que “se adaptam às normas morais e que, no entanto, não se adaptam às econômicas: são pessoas pobres e honestas. Outros, por sua vez, não se adaptam aos preceitos legais: são os criminosos”. O desajustamento econômico pode ser compreendido como uma característica da história humana, afinal sempre existiram ricos e

pobres. Mas atualmente vivemos problemas relativos a uma questão social, ou seja, a diferença econômica entre a burguesia e o proletariado (oriunda desde a Revolução Industrial), segundo o autor.

Para Bacha, uma série de inventos e outras descobertas revolucionaram a indústria, e tudo isso alterou a situação do trabalhador, bem como das indústrias domésticas, forçando o pequeno industrial a se submeter ao trabalho nas fábricas para poder sobreviver, sem que lhe fosse possível escolher salários, privando-se assim de sua liberdade. Bacha (1943, p. 47-48) sinaliza que as crises foram inevitáveis, pois “a grande indústria deprime as de menores proporções, e estas não podendo oferecer concorrência, vêm-se coagidas a fechar suas portas”. A crise traz consigo “depressão geral do negócio, baixa de salário, falência, desemprego, emigração e até falência”, explica o autor. O desajustamento mais característico, segundo seu juízo, é o desemprego, que, entre outras complicações (pobreza, crime, roubo), limita o exercício de trabalho remunerado.

Para superar o desemprego, há países criando paliativos e medidas preventivas, como as instituições cooperadas, seguros sociais e agências de recrutamento de trabalhadores, afirma o autor. Para Bacha (1943, p. 48), a greve “é uma cessação coletiva e repentina de trabalho, resultante de uma combinação entre assalariados, no intuito de obter a satisfação de certas pretensões relativas a condições de trabalho”. Cita que, além da greve, existem outras formas de inquietação, como o *lock-out*, o *boycotage*, o *picheting*. Comenta que no Brasil a greve se tornou desnecessária, pois há a justiça do trabalho para resolver as questões entre empregados e empregadores. E, ao finalizar o texto, escreve:

De tudo isso concluímos que as leis imperiosas da necessidade, subordinadas ao fenômeno econômico dirigem soberanamente as atitudes humanas, e, que os aglomerados sociais terão de viver subordinados a leis que obedecem à razão direta de suas reações. (BACHA, 1943, p. 48).

Ora, de certa forma, Bacha expressa um conformismo de comportamento. Esse texto, publicado em uma revista de formação de professores subsidiada financeiramente por uma instituição pública, não poderia ir contra as decisões majoritárias do governo nacional, portanto afirmar que no Brasil não há a necessidade de greve porque temos a justiça trabalhista, ou mesmo que “as leis imperiosas da necessidade,

subordinadas ao fenômeno econômico dirigem soberanamente as atitudes humanas”, são juízos correspondentes ao modelo de homem trabalhador conformado que se pretendia construir para a nação maquiados por um discurso de homem crítico e preparado para os desafios modernos.

**Quadro 15** – Categoria - Discurso jurídico e moral - Revista de Educação

Subcategoria	Textos
CONTROLE SOCIAL	<p>AREÃO, João dos Santos. A bandeira brasileira. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano I, n. 2, p. 8-11, mar.-abr. 1936;</p> <p>SCHLENDER, Griselda Lazaro. O canto nas escolas. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano I, n. 1, p. 38-40, jan.-fev. 1936.</p>
DIREITOS E DEVERES	<p>MIRANDA, Adão. Ensino Profissional. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano II, n. 6, p. 5-7 nov.-dez. 1936.</p>
INSTITUIÇÃO ESCOLAR	<p>Não foi encontrada nenhuma publicação que dialogasse com essa subcategoria.</p>

Fonte: elaborado pela autora

O discurso **jurídico e moral** está presente em várias mensagens de caráter oficial e institucional enviadas para a Revista de Educação, principalmente pelo Departamento de Instrução Pública, as quais não se caracterizam como artigos ou textos. São informações a respeito da localização dos grupos escolares e das escolas normais primárias por meio de mapas; quadros e gráficos de matrículas e frequência dos alunos, das divisões por circunscrições escolares, das receitas, com as respectivas verbas destinadas à educação; demonstrativos do rendimento dos professores; demonstração da caixa escolar e informações similares. Também havia uma seção com notícias sobre nomeações, designações, remoções, promoções, exonerações, novas escolas, galeria de patronos

dos grupos escolares, inspetores escolares, bibliotecas circulantes, gabinete dentário, etc.

As publicações em forma de textos, como ocorreu nas outras categorias pesquisadas, foram muito poucas, dando a impressão que este debate já estava bem amparado por meio das informações oficiais que o periódico publicava, como mencionado acima, as quais não precisavam necessariamente figurar entre as discussões apresentadas por professores e alunos em artigos. Verificamos que o discurso **jurídico e moral** encontrou visibilidade na Revista de Educação em razão das publicações oficiais que enalteciam as conquistas realizadas pelo governo do Estado, referentes à ampliação de escolas e vagas, ao número de professores habilitados, às semanas educacionais de formação, aos grupos agrícolas escolares, etc., mas não fora explorado da mesma forma pela produção teórica, embasada em estudos de pedagogos e pesquisadores que tratavam da questão naquele momento histórico.

A representação do discurso **jurídico e moral** que circulava na Revista de Educação ficava a cargo dos órgãos competentes do governo ou dos dirigentes ligados a eles, que apresentavam afinidade e correspondiam aos ideais difundidos pelo Estado Novo. Daros, Pereira e Bombassaro (2002, p. 2), em trabalho sobre normatização da educação, afirmam que a palavra “do ‘chefe da nação’ era meta para formação dos cidadãos da grande pátria de amanhã. Importante também, era reconhecer o papel da juventude brasileira no novo regime e, portanto, prepará-la adequadamente para sua nobre missão”.

O Estado de Santa Catarina também foi incumbido, após 1930, de construir um projeto de modernização que correspondessem aos anseios da nação civilizada. Assim como em outras regiões brasileiras, essa tarefa foi atribuída às elites, pois os intelectuais acreditavam que o povo brasileiro não estava preparado politicamente para dar bom termo às novas exigências da nação. Os intelectuais ilustrados seriam as pessoas capazes de conduzir socialmente as massas amorfas no caminho de um país moderno, e a escolarização era uma aliada para alcançar tais objetivos. Em terras catarinenses, estes intelectuais foram os mesmos que ocuparam os cargos de comando nas esferas educacionais (como na Revista de Educação) e estavam comprometidos com as ações do executivo estadual. Ao se referir às propostas do poder executivo de Santa Catarina nesse momento histórico, Daros, Pereira e Bombassaro (2002, p. 2-3) relatam:

A construção da cidadania, a modernização do sistema e a nacionalização social e

educacional eram propostas empreendidas também por Nereu Ramos, Interventor do Estado de Santa Catarina que, por meio da educação e da ação educativa dos professores, pretendia conciliar a organização do Estado ao que nacionalmente tinha-se como principais metas, tendo em vista o encaminhamento do Brasil rumo ao progresso e à civilização. Educar o catarinense, construir um cidadão disciplinado, forjar uma identidade nacional, reafirmar a brasilidade, eram as preocupações centrais do projeto político que afirmou-se em 1930 e consolidou-se no Estado Novo.

Exemplos da representação do discurso **jurídico e moral**, já mencionados, podem ser encontrados na Revista de Educação do ano I, n. 2, de março e abril de 1936, edição que parece ser comemorativa, pois há pelo menos três publicações, em forma de texto, parabenizando o 25º aniversário da reorganização do ensino em Santa Catarina, acontecido no dia 19 de abril de 1936 (referente ao decreto n. 585, de 19 de abril de 1911), textos escritos pelo diretor da revista, o professor Antonio Lúcio; pelo sub-diretor de Cultura e Divulgação (Estatística), o sr. João Ambrósio da Silva; e pelo sr. Arlindo Chagas. A sequência desta comemoração também consta na edição da Revista de Educação do ano I, n. 3, de maio e junho de 1936, quando há mais quatro publicações sobre este assunto, o texto de abertura que se refere ao discurso proferido pelo professor Antonio Lúcio a 19 de abril; o texto intitulado “Recordando” escrito pelo professor João dos Santos Areão; o texto nomeado “Trechos de um discurso”, escrito por Adão Miranda e o texto de Emilia Piazza (ex-aluna do Colégio Coração de Jesus).

Sobre a categoria **jurídico e moral**, que constatamos ter sido pouco divulgada na Revista Escolar por meio de artigos ou textos, encontramos, na segunda edição do periódico de 1936, seção “Educação Cívica”, um texto de João dos Santos Areão, intitulado *A bandeira brasileira*”, que entendemos pertencer à subcategoria **controle social**. Areão informa que o texto foi reproduzido na revista devido a várias solicitações de colegas e que se trata de uma aula que ele ministrara nas escolas rurais sobre a bandeira brasileira.

O autor apela às escolas que ainda não tivessem este importante emblema, que simboliza a nossa Pátria, que o providenciassem, pois as orientações cívicas sobre a bandeira devem ser dadas à vista deste

emblema, como a primeira lição de educação patriótica. Areão afirma que, após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a bandeira do velho regime fora substituída pela nova, que manteve as cores verde e amarela. Foi Teixeira Mendes quem idealizou as formas e matizes que formam a Bandeira do Brasil. Sobre as cores da nossa bandeira, Areão (1936, p. 9-10) explica que

No retângulo verde está impressa toda a riqueza das nossas matas, todo o vigor das nossas terras, cuja fertilidade está patente pela quantidade de madeira de lei que alimenta [...] O ouro que anos a fio correu para a Europa, arrancado das terras do Brasil, forneceu a côr amarela para a nossa bandeira e representa a esperança da nossa raça em atingirmos os mais altos degraus da civilização. O losango amarelo é, pois, o símbolo do grande reservatório que possuímos em minérios e pedrarias. O círculo azul, engastado no losango amarelo, representa o horizonte visual celeste em noite límpida. É a côr que evidencia toda a nossa gratidão a Portugal, que, desde 1500 até a nossa completa redenção, muito trabalhou para a prosperidade do Brasil. Cortando o círculo azul, temos uma faixa branca representando o equador celeste. Essa faixa divide em duas partes iguais o círculo, sendo a maior a do sul, visto que o território nacional ocupa essa zona em maior extensão. [...] Ornando o azul do céu, notamos 21 estrêlas. Elas simbolizam, pela sua desigualdade, os estados que formam a nossa confederação, sem a determinação de qual estado cada estrela representa. Por isso a estrela grande acima da faixa, significa que o Brasil possui um território além do equador e não um estado. [...] O dístico que se lê na faixa branca, é a sùmula dos anseios daqueles que batalharam pela República [...].

Além das explicações que transcrevemos na citação acima, há outras que Areão (1936) procura demonstrar, tomando como exemplo as grandezas do nosso país. Para ele, este simbolismo reúne todo o nosso passado, todo o presente e ainda prevê o futuro da pátria. Parece-nos que

cumular informações a respeito da constituição da bandeira cívica poderia elevar os conhecimentos e a cultura dos professores, além de dar condições para que pudessem reproduzir estes ensinamentos aos alunos da classe. Ao finalizar sua exposição sobre a Bandeira do Brasil, Areão (1936) salienta que temos que cumprir o dever cívico que nos compete.

Percebemos que a disciplina e a moral estão presentes em todo o discurso de Areão, e que este respeito à Pátria deveria ser cultivado desde a infância, segundo o autor, pois construir o espírito nacionalista era uma forma de controlar a sociedade e unificar paí, em uma década marcada pela necessidade de desenvolver e difundir o sentimento de nação. Sobre o papel exercido pelo professor nesse compromisso, Daros, Pereira e Bombassaro (2002, p. 3) salientam que:

Nesse âmbito, os professores tinham como função educar de acordo com a política de nacionalização, desenvolvendo o civismo e a integridade física e moral dos alunos. O sentimento cívico devia se multiplicar nas escolas que, de acordo com essa ideologia política, constituíam-se num meio de moralização de costumes. Estas, por meio de rituais, práticas e normas, deveriam produzir corpos saudáveis e mentes disciplinadas - hegemonicamente sintonizadas com os ideais que se pretendia difundir.

Na primeira edição da Revista de Educação do ano de 1936, encontramos o texto de Griselda Lazaro Schlender, nomeado *O canto nas escolas*, (retirado da Revista *A Mascara* de novembro de 1935), o qual também compreendemos pertencer à subcategoria **controle social**. Parece-nos que as finalidades deste texto são muito semelhantes às aquelas apresentadas no texto anterior, sobre a bandeira cívica, escrito por Areão. Ambos apresentam questões relacionadas ao civismo e ao nacionalismo.

O canto é compreendido por Schlender como algo que pode modificar a conduta humana, e ela dá o exemplo de um rapaz criminoso (Fritz, rapaz que desde pequeno já apresentava más qualidades) que ia sendo escoltado por soldados da Guarda Nacional para a cadeia, quando, numa encruzilhada, encontrou um grupo de estudantes que caminhavam na mesma direção, marchando ao som da canção que eles próprios cantavam.

Segundo a autora, ao olhar os estudantes, o rapaz começou a prestar atenção à música, a observar os movimentos dos pés dos estudantes e, em seguida, passou a acompanhá-los. O comandante da

Guarda, no entanto, quase não acreditou no que via, pois aquele rapaz estava a obedecer alguma coisa, então consentiu que ele acompanhasse os estudantes até a escola. Ao chegarem à escola, os estudantes e o rapaz foram recebidos por um professor, que lhes pediu para irem até a sala de música, lugar onde entoaram diversos hinos: o nacional, o da bandeira e o hino ao sol. Depois disso, os estudantes se retiraram disciplinadamente da sala de música, e o professor percebeu que o rapaz chorava, então lhe perguntou o que estava acontecendo. O rapaz respondeu que havia sonhado que estava cantando. O professor perguntou então se ele desejava ser um daqueles estudantes, e a resposta foi positiva. O rapaz explicou ao professor que todos aqueles cantos (da pátria, do trabalho, do sol) o tocaram, mas infelizmente ele não sabia cantar e, por isso, desconhecia os elevados sentimentos, pois nunca havia admirado a pátria, o trabalho e o sol. As palavras ditas em forma de música tocaram a alma do rapaz, e o redimiram.

Schlender (1936, p. 40), ao finalizar seu texto, registra que “Chegado tal acontecimento aos ouvidos do célebre estadista Bismark, este decretou o canto obrigatório nas escolas”. Com esse relato, a autora nos leva a crer que o canto possui a capacidade de salvar as almas perversas. Assim como a bandeira, o canto nas escolas pode desenvolver o civismo e o amor pela pátria. Analisando a história contada por Schlender, somos levados a crer, ao que tudo indica, que a utilização do nome Fritz não foi aleatória, ao contrário, pois seu discurso é carregado de sentidos nacionalistas, embora este fato em particular não tenha sido explicado pela autora.

Na sexta edição da Revista de Educação do ano de 1936, o texto de Adão Miranda, denominado *Ensino Profissional*, presente na seção “Ponto de vista”, estabelece diálogo com a subcategoria **direitos e deveres**. Nessa publicação, o autor menciona que o ensino profissional tem sido uma preocupação para os governos dos estados e um assunto de grande importância para o país.

Miranda (1936, p. 5) informa que os governos dos estados, percebendo a grande demanda por educação, esforçavam-se para impulsioná-la em todos os setores, criando e aparelhando, por exemplo, as escolas profissionais, “onde os que não podem frequentar ginásios ou escolas normais, adquirem conhecimentos úteis para a luta pela vida, contando com profissões especializadas”. Para o autor, o diploma de ginásiano ou de normalista não é suficiente para resolver o problema da educação, principalmente a dos mais pobres. Discorre ele que o Brasil, além de uma mocidade intelectual, precisava de homens para explorar o subsolo e cita a importância da agricultura, bem como a do ensino

profissional para o crescimento do país. Afirma também que o Brasil necessitava de escolas de mecânica, marcenaria, alfaiataria, corte e costura, desenho, taquigrafia, datilografia, etc., ou seja, de profissionais técnicos.

Reforçando a importância do ensino profissional em escolas técnicas, comenta que, em Florianópolis, havia a Escola de Aprendizes Artífices, que, segundo Miranda (1936, p. 6),

[...] vem prestando relevantes serviços aos filhos de operários. Mecânicos, alfaiates, escultores, agricultores, têm saído desse estabelecimento de ensino profissional, aptos para a luta pela vida, capazes de, com a profissão escolhida, trabalharem pelo engrandecimento do Brasil.

O autor também menciona o estado de São Paulo, líder da Federação, que, embora contasse com um grande número de escolas profissionais, continuava a trabalhar para ampliar a quantidade desses centros de instrução profissional.

Ao se referir novamente a Santa Catarina, Miranda (1936, p. 7) comenta os trabalhos realizados pelo Dr. Nereu Ramos, governador do nosso Estado à época, que, em mensagem sobre o ensino profissional proferida na Assembleia Legislativa, informou aos presentes que o Estado possuía apenas uma Escola Profissional Feminina, com o curso de corte e costura, flores e chapéus, cenário em que se tornava “inadiável a criação de curso de desenho e de datilografia e taquigrafia. A existência do primeiro, sobretudo, é de todo injustificável em escola profissional”, sentenciou Nereu Ramos. No entender de Miranda (1936, p. 7), o governador do estado de Santa Catarina forneceu

[...] elementos imprescindíveis à organização do ensino profissional, especialmente o agrícola, dá ao seu povo a esperança de criar essas escolas, com os processos os mais modernos, reservando para a nossa terra dias melhores de melhores venturas.

Concluindo seu texto, Miranda (1936, p. 7) apregoa: “Urge a criação, pois, de escolas profissionais em nosso Estado”, e alerta que “A criação de escolas profissionais, faz-se inadiável, como inadiável deve ser todo o sacrifício em prol do progresso da nossa terra e felicidade da nossa gente!”

Podemos perceber, a partir das análises realizadas, o quanto o discurso **jurídico e moral** difere, nas duas revistas brasileiras (Estudos Educacionais e Revista de Educação), daquele que esteve em circulação em Portugal (Revista Escolar), principalmente no debate que diz respeito ao tempo do trabalho, à formação do jovem e às questões ligadas ao seu comportamento. Em relação ao tom que assume em cada uma das revistas brasileiras analisadas, observa-se que o discurso **jurídico e moral**, na Revista de Educação, está mais voltado para o nacionalismo, enquanto a revista Estudos Educacionais parece não dar ênfase a esta discussão em seus discursos. Em relação aos dois países, Brasil e Portugal, nota-se maior semelhança nos discursos dos respectivos periódicos, no tocante à orientação para o trabalho.

No capítulo 2, quando abordamos “Os discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância no final do século XIX e início do XX”, trouxemos a discussão sobre o discurso jurídico e moral em várias pesquisas de alcance nacional e também nos reportamos a alguns estudos que se debruçaram sobre o estado de Santa Catarina. No final dessa discussão, sinalizamos que havia questões importantes a serem perseguidas, entre as quais estavam: a) quem poderia e deveria ser considerado criança; b) o trabalho como elemento regenerador para crianças e jovens delinquentes; c) o poder do Estado para gerir uma jurisdição para a infância.

Após analisar os discursos representativos sobre as crianças e a infância nas três revistas pedagógicas pesquisadas, dedicamo-nos a fazer algumas ponderações, afinal, quando pensamos nas ações e nos discursos morais e jurídicos, parece-nos que estes estavam voltados para a proteção, assistência e guarda da infância de todas as crianças, mas a análise das fontes que serviram de base para esta investigação nos levaram a encontrar certos vestígios que nos auxiliaram na formulação de algumas hipóteses. Nossa primeira hipótese, após a análise da realidade da época por meio dos discursos, diz respeito à própria consideração sobre quem eram as crianças e ao poder do Estado em gerir uma jurisdição para a infância. As crianças de que os discursos tratavam eram aquelas que tinham condições objetivas de ir à escola, aquelas que deveriam ser educadas e instruídas, mas nem todas as crianças (tampouco suas famílias) tinham condições para tal. Parece que a ideia a respeito das crianças não incluía as que fossem negras, pobres, mendigas, abandonadas, trabalhadoras ou órfãs, embora o discurso também estivesse voltado a elas. Para estas crianças, a proteção e o direito assumiam a forma de controle social, e a educação não era um direito à instrução, mas um certo domínio sobre elas, uma forma de intervenção

jurídica por parte do Estado, que se apresentava como responsável pela tutela das crianças. O argumento jurídico foi a defesa da sociedade e a construção da nação, e para isso foram criados mecanismos disciplinares, controles de costumes e regulações de atitudes voltadas para a infância. Nossa segunda hipótese estabelece relação com o trabalho. A educação, antes de instruir, deveria demonstrar o valor do trabalho. Para isso, a educação voltada para o trabalho era posta em evidência em detrimento da educação intelectual, relegada a segundo plano, afinal, pelo trabalho, as crianças seriam resguardadas; e seus interesses, protegidos.

#### **4.2.3 O discurso pedagógico e psicológico na revista Estudos Educacionais e na Revista de Educação**

O discurso **pedagógico e psicológico** na revista Estudos Educacionais e na Revista de Educação apresentam discussões que externam preocupação com a questão do aprendizado da leitura, da escrita e das noções de aritmética entre as crianças, mesmo porque havia, da parte de professores, inspetores e diretores escolares e dos outros representantes do governo brasileiro (e também do governo português, como já sinalizamos), a intenção de combater o analfabetismo, principalmente entre o público infantil e juvenil, e no Brasil, em particular, havia a necessidade da construção da nacionalidade.

Na revista Estudos Educacionais, encontramos principalmente assuntos referentes à pedagogia, à biologia, à psicologia e à sociologia, talvez devido ao diálogo estabelecido com os fundamentos científicos da educação, segundo os debates da época, especialmente os provenientes da discussão proposta por Lourenço Filho na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Naquele momento, a criança havia se tornado objeto de estudo e interesse de várias ciências, e não apenas da pedagogia e da psicologia. Nesta revista, os textos apresentam um teor formativo de caráter mais técnico e menos informativo.

Na revista Estudos Educacionais, há textos escritos por alunos que enalteciam e referenciavam professores, pedagogos, psicólogos, sociólogos e pesquisadores da educação, nacionais e internacionais, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Spencer, Maria Montessori, John Dewey, Durkheim, Decroly, Piaget, entre outros, muitos deles representantes da Escola Nova. Eram textos que visavam tornar públicos os debates desenvolvidos dentro de uma instituição de formação de professores primários. Importante frisar que alguns destes textos escritos pelos(as) alunos(as), em sua abertura, registravam que

estavam de acordo com a disciplina ou a aula à qual o debate pertencia. Isso parecia legitimar e dar visibilidade a tais publicações.

Na Revista de Educação, encontramos, com mais ênfase, a preocupação com os aspectos metodológicos e técnicos da educação e com a formação continuada dos professores, que ocorria por meio das semanas de educação, além da necessidade de divulgação dos preceitos da Escola Nova como método preferencial a ser adotado. Ao contrário da revista Estudos Educacionais, o teor desta revista é mais informativo e prescritivo, aproximando-se mais do conteúdo discursivo presente na Revista Escolar (revista portuguesa), até mesmo na sua estrutura, com seções específicas e oficiais e também com propagandas.

Nos periódicos catarinenses, encontramos recomendações e indicações acerca da instrução no tocante à questão do método – como já mencionamos, muitas vezes vinculadas à escola ativa e às orientações da escola nova (às vezes apenas denominada escola moderna nas revistas catarinenses) – e sugestões sobre as relações entre professor e aluno, leitura e escrita e também o cálculo e a álgebra, com a utilização de cartilhas, inclusive. Nas páginas das revistas catarinenses, podem ser encontrados debates sobre a didática, a psicologia e as semanas educacionais, sobre a importância do museu escolar, dos laboratórios e das exposições escolares para a construção de um ensino que privilegiasse os interesses das crianças, a partir de um discurso **pedagógico e psicológico** veiculado de forma sistemática no período selecionado para análise.

Seguiremos com a mesma estrutura com que foram apresentadas as outras categorias, trazendo o quadro com as subcategorias e o texto para melhor visualização. Neste momento, apresentamos o discurso pedagógico e psicológico na revista Estudos Educacionais e depois será feito o mesmo com a Revista de Educação, ambos periódicos catarinenses, como já explicado.

**Quadro 16** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Estudos Educacionais (continua)

Subcategoria	Textos
PRÁTICA E MÉTODO	<p>D'AQUINO, Edite Menezes. Causas da Nacionalização da Escola. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, p. 30-32, nov. 1941;</p> <p>LEAL, Nilma. Educação urbana e rural. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, (p. 43-45, nov. 1941;</p> <p>AREÃO, Daura. Maria Montessori. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, p. 49-51, nov. 1941;</p> <p>CASTRO, Maria da Glória. Porque a Pedagogia não é uma Ciência. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, p. 58-59, nov. 1941;</p> <p>STODIECK, Henrique. O espírito indutivo na prática da Escola Nova. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano II, nº 3, p. 36-40, nov. 1942;</p> <p>BAUER, Aurea e REIS, Eusa. Reações infantis às situações sociais. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, p. 12-15 nov. 1941;</p> <p>MÜLLER, Maria Lygia. Psicologia Educacional e o seu contacto com os outros ramos da psicologia. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano II, nº 3, p. 27-28, nov. 1942;</p> <p>SANTOS, J. Alcântara. Psicologia. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano V, nº 6, mar. 1946.</p>

**Quadro 16** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista Estudos Educacionais (conclusão)

Subcategoria	Textos
PRÁTICA E MÉTODO	<p>ALMEIDA, Nilce Lopes de. Métodos em Psicologia. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 1, p. 85-87, ago. 1941;</p> <p>FERRO, Maria M. de Moura. Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, p. 33-37, nov. 1941.</p>
CRIANÇA E ESCOLA	<p>MEIRELES, Ocirema A.; AREÃO, Daura S. A escola é uma instituição social. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano II, nº 3, nov. 1942;</p> <p>FERRO, Maria M. de Moura. A arte colonial e o interesse que apresenta para o ensino primário. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano II, nº 3, p. 41-44, nov. 1942.</p>
INSTRUÇÃO	<p>BASTIDE, Roger. Educação dos educadores. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano III, nº 4, p. 3-20, jun. 1943;</p> <p>DIAS, Francisco B. Apreciação de uma cartilha. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, p. 46-48, nov. 1941;</p> <p>VAZ, Maria Leda. O ensino da leitura. <i>Estudos Educacionais</i>, publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano II, nº 3, p. 68-73, nov. 1942.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Estabelecendo um diálogo com a subcategoria **prática e método**, temos, na segunda edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1941, o texto *Causas da Nacionalização da Escola*, de autoria da aluna

Edite Menezes D’Aquino, que também informa que está “De acordo com as aulas e indicações da cadeira de Pedagogia”.

A autora assinala que as primeiras instituições não tinham o sentimento nacional que hoje tanto se divulga. Informa que, antigamente, um país poderia ter muitas escolas, e isso não significava ter o mesmo sistema educacional, os mesmos métodos, o mesmo ideal. Tal estado de coisas, em sua avaliação, era devido à ausência de direção que orientasse os estabelecimentos educacionais a perseguir objetivos comuns. Segundo D’Aquino (1941, p. 30) “As escolas não visavam educar para a sociedade ou para tornar o indivíduo um cidadão, com orgulho e perfeito conhecimento de sua pátria; tinham a finalidade de formar mentalidades religiosas ou transmitir conhecimentos”. Segundo a autora, deve-se a Pestalozzi a ideia de nacionalizar a educação, pois foi ele quem indicou que os processos de educação deveriam depender do Estado ou de uma entidade da sociedade atual.

De acordo com a autora, o primeiro país a desenvolver um sistema amplo e sólido de educação pública e a submeter todos os seus empreendimentos educacionais privados à regulação e inspeção de um Estado foi a Alemanha. D’Aquino (1941, p. 31) assinala que “a educação transformou-se em uma função cívica que se confundia com a realização de um Estado nacional”. Ao citar Fernando de Azevedo, a autora explica que a

[...] transposição para o Estado da função educacional, essa “passagem em instância política” de atividades exercidas antes quase exclusivamente por outras formas sociais, como a família e a religião, imprimindo a todas o cunho nacional, concorreu assim, em grande escala, para a nacionalização do ensino. (D’AQUINO, 1941, p. 31).

No caso brasileiro, devido às suas tradições e a sua história, essa nacionalidade tem contornos definidos pela língua e pela religião. O componente estrangeiro teve que ser nacionalizado, porquanto a nacionalização em um país de emigração não poderia ficar em segundo plano. O Brasil compreendeu que seria a escola o único meio de alcançar a unidade nacional. E, como medida, fechou as escolas estrangeiras, eliminou os professores que não administrassem todas as disciplinas na língua pátria e abriu escolas brasileiras, com professores brasileiros. O entendimento de que era necessário efetuar o nacionalismo por meio da escola está expresso nas palavras de D’Aquino (1941), quando a autora

externa a opinião de que “É a escola ainda que a todas as crianças incute o mesmo ideal, o amor à pátria. É ela, portanto, um dos principais fatores da nossa unidade nacional” (D’ AQUINO, 1941, p. 32).

Na segunda edição da revista de Estudos Educacionais do ano de 1941, há um texto de Nilma Leal, intitulado *Educação urbana e rural*, que, no nosso entender, estabelece um debate com a subcategoria **prática e método**. Leal esclarece que o texto reúne os apontamentos feitos por ela durante as aulas de Pedagogia e que seu objetivo é verificar se é possível distinguir a educação urbana da educação rural.

A autora adverte que todo trabalho educativo está condicionado pelo meio ou ambiente social em que se processa. Dessa forma, se os ambientes sociais urbano e rural forem diferentes, teremos como consequência uma educação diferente. Por isso, pretender adotar na zona rural os mesmos tipos de escola e os mesmos processos educacionais que há na cidade incorre em um erro pedagógico.

São grandes as diferenças entre a vida nas cidades e a vida no campo. O exemplo pode ser observado na organização da vida familiar, que na zona rural tem maior influência, pois os indivíduos trabalham juntos e se preocupam com as mesmas coisas, estão mais próximos, em suma, enquanto na cidade os pais e os filhos trabalham fora e se encontram poucas horas, ao fim do dia, levando uma vida mais gregária. No trabalho, nos elementos físicos e na prática da religião, as diferenças também são grandes, o que nos leva à conclusão de que também devem ser diferentes as espécies de educação, bem como os seus fins. São ambientes sociais diferentes, e as respectivas escolas também devem ser diferentes.

Os professores primários encontram dificuldades em adotar um só livro para as escolas das zonas rurais e as escolas das zonas urbanas. Leal (1941, p. 44) salienta que “os livros adotados nessas zonas, não podem ser os mesmos, porque temos que jogar com vocabulário que se refira às cousas do ambiente da criança”. Para a autora, há que se ter dois tipos de escolas, as rurais e as urbanas, porém não só as escolas mas também seus respectivos sistemas educacionais devem procurar despertar desejos de vida semelhantes, orientando alunos e alunas para uma vida melhor, no campo ou na cidade.

Para a adoção de livros escolares, a autora recomenda um olhar atento, pois se torna necessário conhecer a realidade social das crianças, considerar as características presentes na região de sua convivência, o que nos faz perceber, de certa forma, a influência da pedagogia deweyana (LEAL, 1941).

O trabalho de Maria Montessori é objeto de análise pela aluna Daura Areão, num texto que leva o seu nome, publicado na segunda edição da revista Estudos Educacionais do ano de nov. 1941, debate que entendemos pertencer à subcategoria **prática e método**. Novamente, antecedendo a exposição, a aluna frisa que o texto está “de acordo com os apontamentos feitos em aulas de Metodologia” (AREÃO, 1941, p. 49).

Em seu texto, Areão apresenta a vida da pedagoga Maria Montessori, que nasceu na Itália, em 1870, e em 1896 foi a primeira mulher do país a se formar em medicina, tendo posteriormente aprofundado os seus estudos na psicologia e na pedagogia da mentalidade anormal. Seguiu os ensinamentos do médico e professor francês É. Seguin. Ao longo de seu trabalho, dedicou-se às crianças mentalmente anormais, inicialmente numa escola nacional em Roma, onde, em um anexo, fez funcionar um internato de meninos. Foi neste internato que adaptou o material já criado por Seguin, voltado principalmente para o ensino da leitura e da escrita às crianças anormais, aplicando-os depois às crianças normais, já em fins de 1900.

Em 1909, os princípios pedagógicos propostos pelas teorias científico-sociais de Montessori já estavam solidificados, assim como a sua prática, e em 1911, ela abriu sua própria escola, reunindo seus primeiros ensinamentos em um livro publicado em 1916. Os três princípios básicos que caracterizam o sistema montessoriano são: liberdade, atividade e personalidade.

Segundo Areão (1941, p. 50), “[...] o Método de Maria Montessori é empregado por todos os adeptos da Escola Nova [...] Os processos de Montessori são particulares. Servem para uma escola, mas em regra geral não servem para todas”. A autora salienta que uma crítica frequente ao trabalho de Montessori é que seu método dá ênfase demasiada à aquisição da cultura, e a instrução é ensinada de forma fragmentada.

Ela quer educação da memória, da vontade, da imaginação, etc. O primeiro defeito, isto é, o de estandartização de processos é facilmente evitável, mas o segundo está fora do caso, devendo neste sentido, ser o sistema Montessori remodelado. (AREÃO, 1941, p. 51).

No término de sua exposição, Areão (1941) faz menção à importância da psicologia infantil nos estudos de Maria Montessori, ao afirmar que “A atitude psicológica fundamental da educação

montessoriana se fundamenta, exclusivamente, quási sem exceção, na moderna psicologia infantil” (AREÃO, 1941, p. 51).

A aluna Maria da Glória Castro participa da revista Estudos Educacionais, na edição do ano I, nº. 2, de novembro de 1941, com o texto *Porque a Pedagogia não é uma Ciência*, discussão que dialoga com subcategoria **prática e método**. A autora descreve que o texto foi organizado a partir dos apontamentos feitos nas aulas da cadeira de Pedagogia e traz ao debate o fato de que vários autores cometem o equívoco de atribuir à Pedagogia o caráter de ciência normativa.

Castro (1941, p. 58) afirma que as regras e as normas de ação estão baseadas em juízos “de valor, ao passo que as ciências formulam juízos de existência. Assim uma ciência normativa, em vez de fatos, teria em vista regras de ação, desprezaria a realidade, não se preocupando em pesquisar-lhe as condições”. A autora apresenta as características de que um estudo deve se revestir para que tenha cunho científico. A primeira se refere ao objeto próprio, a exemplo da Psicologia, cujo objeto são as atividades mentais, ou da Biologia, que explora os fatos vitais, ou ainda da Sociologia, que estuda os fenômenos sociais, ressaltando que a Pedagogia não apresenta um objeto específico, um conjunto de fenômenos que lhe seja particular. A segunda característica, pelos critérios da autora, diz respeito ao estudo desinteressado, que não visa a fins práticos. Ressalta ela que “a ciência é totalmente desinteressada, podendo, entretanto, cooperar e realmente coopera para a solução de problemas práticos; devemos, entretanto, notar que este fato se dá acidentalmente e não por necessidade” (CASTRO, 1941, p. 59).

Ao estabelecer uma comparação entre fatos de um estudo, que apresentam: 1º- um problema de ação; 2º- recursos à ciência; 3º- elaboração de um plano e 4º- execução e constituição de uma nova técnica, Castro (1941, p. 59) demonstra que a Pedagogia é uma

[...] arte porque tem fins práticos em vista, isto é, dirigir a ação educativa exercida sobre os indivíduos, para que seja mais eficiente a adaptação destes à sociedade. Enfim, é ainda uma técnica porque se baseia em fundamentos teóricos colhidos de diversas ciências.

Na terceira edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1942, temos um texto do professor Henrique Stodieck, denominado *O espírito indutivo na prática da Escola Nova*, que estabelece um debate com a subcategoria **prática e método**. Esse texto foi elaborado em forma de

discurso pelo professor Stodieck, paraninfo da turma de alunas mestras de 1940. Cumprimentando as autoridades, os alunos e os colegas, Stodieck externa gratidão pelo convite e relata ter dificuldades de falar para aqueles jovens sobre um assunto que apresente algum aspecto novo à missão de ser professor. Stodieck (1942) opta por falar da rotina, um dos maiores perigos que ameaçam constantemente o professor. O autor menciona que estamos em um século de contínuas mudanças, e a educação não deve ficar estacionada, podendo o professor encontrar uma solução nos estudos sociológicos.

Stodieck (1942, p. 37) destaca que

Educar, na verdade, nada mais é do que socializar. É preciso, portanto, que o bom educador conheça a sociedade à qual deve ser adaptado o educando. Tal conhecimento é necessário, para que a educação não se reduza a simples instrução.

A medida certa de conhecimento só poderá ser determinada quando se conhecer a sociedade na qual se insere o indivíduo, assim “todo sistema pedagógico, como qualquer método de educação, seja o individual ou o coletivo, deve, portanto, partir do conhecimento seguro da sociedade” (STODIECK, 1942, p. 37). A instituição escolar deve estar atenta, para modificar os fins para os quais foi criada quando estes não corresponderem às necessidades sociais. Os educadores modernos, por sua vez, devem incentivar a iniciativa dos alunos, desenvolvendo neles “as capacidades de experimentação de raciocínio e de indução do que, simplesmente, ministrar-lhes disciplinas e conservá-los em situação passiva” (STODIECK, 1942, p. 37).

De acordo com Stodieck (1942, p. 38), “trata-se, de fato, da possibilidade da aplicação dos métodos indutivos aprendidos pelo aluno nas disciplinas da escola aos outros problemas que o aluno encontrará na sociedade”. Assinala então, no mesmo trecho, como vencer a rotina, ao escrever que “Com espírito integrado na orientação experimental e indutiva de nossa civilização, é que deveis enfrentar o perigo da rotina educacional”. Registra ainda que não depende da organização escolar o sucesso da educação nova, depende do espírito do professor, ajustado aos princípios da sociedade moderna. Ao término de seu discurso, Stodieck (1942, p. 38) salienta que espera daqueles jovens professores uma contribuição eficiente na realização de uma educação que leve o Brasil a trilhar um caminho “forte e vitorioso”.

Os textos da subcategoria **prática e método** publicados na revista Estudos Educacionais apontam para a necessidade de transformação das práticas, para o cuidado com a escolha dos métodos e para o conhecimento necessário sobre as crianças, seu espaço social e sua educação. São discursos com ênfase formativa e devidamente embasados, com citação de outros autores ou referências a aulas ministradas por professores. Fairclough (2016) adverte que há limites entre o representador e o representado e que a contextualização do discurso representado pode tomar várias formas. O autor escreve que o uso das aspas, por exemplo, evidencia o uso de uma voz externa:

[...] elas podem ter várias funções mais específicas, como distanciar a si próprio da voz externa, usar sua autoridade para sustentar a própria posição, mostrar um uso para inovar, ou induzir uma palavra nova. De forma semelhante, pode-se usar o discurso direto para construir ou mostrar o discurso representado. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 160-161).

Desse modo, o discurso representado pode tomar várias formas, demarca o autor. Nesse sentido, tendemos que o uso dessa forma de contextualização do discurso ficou evidenciado em vários textos já analisados.

Discorrendo sobre a subcategoria **prática e método**, temos, na segunda edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1941, o texto das alunas Aurea Bauer e Eusa Reis, denominado *Reações infantis às situações sociais*. As alunas informam que o texto está de acordo com indicações da cadeira de Psicologia e mencionam as diferenças do comportamento do homem quando este vive socialmente ou de forma isolada, variações que apresentam no plano físico e também no plano psíquico.

Bauer e Reis (1941) sinalizam que para os cientistas “heredologistas ou biólogos” as diferenças do comportamento humano podem ser ocasionadas por fatores comuns a todos os homens, pois a herança é lei. Para os cientistas “ambientistas”, os fatores são provenientes de condições externas. Ambas as posições apresentam seus obstáculos, e as autoras afirmam que existem psicólogos, como Peters, que, a fim de comprovar se o comportamento das crianças era herança de seus pais, começaram a observar os “dotes escolares” e a “aprendizagem”. (BAUER; REIS, 1941, p. 13). Günther Yüst, outro psicólogo citado pelas

autoras, discorda da opinião de Peters, pois entende que entre pai e filho há mais do que o laço de herança, há também o compartilhamento de um mesmo meio de convívio e, principalmente, a influência da educação. As autoras esclarecem que Allport e Schanck tentaram conciliar as duas ideias, ao registrarem que a origem dos comportamentos, no sentido funcional, é biológica, mas que o ambiente influi invariavelmente sobre este comportamento. Vários cientistas têm estudado o comportamento das crianças em face do fator social, salientam Bauer e Reis (1941).

As alunas ressaltam que “os fatores sociais, educação familiar e social, se baseiam sobre a longa duração da infância, assim como sobre a sugestibilidade e a imitação dos indivíduos” (BAUER; REIS, 1941, p. 13). E informam que, para os psicanalistas, quando começa a se adaptar à vida social, a criança toma instintivamente como modelo o pai ou a mãe. Há então uma influência da família sobre o caráter, mas o meio social se sobrepõe à influência da família no desenvolvimento do indivíduo, pois

É a sociedade exclusivamente que cria nos homens os sentimentos familiares, religiosos, estéticos, enfim, todas as tendências que não são a sede, a fome, a satisfação sexual, ligados diretamente as excitações orgânicas, imediatas. Ela age, entretanto, mesmo sobre estas, transforma-as e socializa-as. Assim o pudor, a fidelidade às promessas, o sentimento do dever e de honra, o respeito à propriedade são produções meramente sociais. (BAUER; REIS, p.1941, p. 14).

Bauer e Reis (1941, p. 15), ao concluir sua exposição, esclarecem que, embora paradoxal ao primeiro exame, há um condicionamento mútuo entre o indivíduo e a sociedade e que “é legítimo dizer-se que o primeiro faz refletir naquela a marca de sua personalidade, ao passo que a sociedade penetra em nossa vida individual, condicionado, ora de modo mais intenso, ora menos, a totalidade de nosso comportamento”.

A aluna Maria Lygia Müller participa da terceira edição da revista *Estudos Educacionais* do ano de 1942 com um texto denominado *Psicologia Educacional e o seu contacto com os outros ramos da psicologia*, que estabelece um debate com a subcategoria **prática e método**. A autora discorre que é partindo da psicologia geral que a psicologia educacional vai buscar elementos para estudar e pesquisar a natureza psicológica dos problemas educacionais e as formas correlatas do crescimento.

Müller (1942, p. 27) afirma que educação

[...] é aquisição de hábitos mentais, motores e morais que são julgados úteis ao indivíduo em sua vida social, sem que sejam perigosos ou prejudiciais à sociedade. Isto, se tivermos em vista uma filosofia individualista da sociedade.

Ressalta que independentemente do ponto de vista, seja ele biológico, psicológico ou sociológico, a educação é um processo de adestramento, pois ao homem cabe “adquirir hábitos e comportamentos adequados, às vezes, a situações imprevisíveis, ou pelo menos, ao que há de complexo e vertiginoso na vida social moderna”(MÜLLER, 1942, p. 27). É aqui que reside a participação da psicologia educacional, que em primeiro plano se relaciona com os problemas do comportamento.

Para auxiliar na resolução dos problemas de comportamento, é preciso ter conhecimento da psicologia da consciência, da biologia e da filosofia, pois teremos que analisar o comportamento “desde o simples reflexo com motivo biológico até o complexo do ato voluntário, mentalmente preparado e dirigido” (MÜLLER, 1942, p. 27).

Müller (1942, p. 28) explica que resulta daí um problema educacional relativo “ao contrôle do comportamento, das emoções e das tendências, sôbre o qual cumpre à psicologia manifestar-se, indicando-nos os meios ou os modos pelo qual se realiza êsse controle, como e quando êle é facilitado ou dificultado, etc.”. Para a autora, outro problema em que a psicologia pode auxiliar diz respeito à questão de saber como o educando reage à situação do aprendizado, o que requer atenção aos motivos referentes aos interesses dominantes em cada idade. Nessa direção, prognostica Müller (1942), é preciso saber como a criança apreende melhor, avaliar sua capacidade receptiva para a melhor execução dos trabalhos, entender como a criança é educável, se há necessidade de transferência de aprendizados que precisam ser exercitados, bem como analisar suas condições e fatores. Além disso, temos a questão das diferenças individuais, que pode levar à classificação dos indivíduos em grupos mais ou menos homogêneos.

Contiando sua exposição, Müller (1942) assegura que, para auxiliar neste trabalho, podem ser utilizados os processos de recessividade, a contribuição da endocrinologia e a psicologia do temperamento, a fim de balizar o processo de agrupamento das crianças. É possível perceber que a autora procura demonstrar os principais

problemas com que a psicologia educacional tem que trabalhar, sem abandonar a natureza dos outros estudos.

Encontramos assunto pertinente à subcategoria **prática e método** no texto de J. Alcântara Santos publicado na sexta edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1946, intitulado *Psicologia*. Nele, o autor versa sobre as leis que constituem o objeto da jovem ciência psicológica, ou seja, as que integram a personalidade.

Santos (1946, p. 19) explica que a personalidade é dotada de uma energia potencial e, ao mesmo tempo,

[...] determinada por um conjunto de característicos herdado, tais como: um certo grau de inteligência; solicitações instintivas; atributos físicos, como a cor dos olhos, da pele, do cabelo, estatura, constituição glandular, mecanismo nervoso e equipamento muscular.

Comenta que os três últimos atributos influem muito no funcionamento da vida mental e que a interação entre as funções destes mecanismos e o ambiente constitui a conduta característica da vida animal. Às modificações das formas de conduta chamamos de aprendizado, e, segundo Santos, “toda conduta se resume num esforço para satisfazer tendências e dar expressão a aptidões. Daí resulta um conjunto de reações emocionais que formam a filosofia da vida”. Complementando o exposto, escreve que

Os estudantes que apresentam melhores resultados são os que sabem para onde se dirigem. Têm um ponto a atingir, um alvo na vida. As dificuldades de conduta escolar ocorrem com mais frequência entre os que não têm um propósito. (SANTOS, 1946, p. 20).

Ao concluir sua exposição, afirma que o educador é uma pessoa capaz de criar as atitudes sadias que poderão motivar a confiança das crianças em suas próprias habilidades, assim como no valor e no prazer de seu trabalho, e isso pode e deve ocorrer na escola, desde a infância (SANTOS, 1946).

Na primeira edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1941, encontramos o texto de Nilce Lopes de Almeida, denominado *Métodos em Psicologia*, que se enquadra na subcategoria **prática e**

**método.** O texto trata de dois métodos fundamentais de observação dos fatos psicológicos: a extrospecção e a introspecção.

Almeida (1941, p. 85) explica que a extrospecção

[...] seria a observação do psiquismo, através das manifestações exteriores ao indivíduo. Constituiria uma observação objetiva. A introspecção, por sua vez não se dirige aos fatos exteriores aos indivíduos, mas aos fatos interiores.

Pela “introspecção nós reconheceríamos os fatos psíquicos em nós mesmos; saberíamos, por ela quando e como pensamos. Neste caso, a observação seria subjetiva”, explica Almeida (1941, p. 85). A autora adverte, na sequência do trecho, sobre as dificuldades destes dois métodos de observação. A introspecção, por ocorrer “enquanto pensamos, sentimos e queremos, não podemos observar”. Já a observação extrospectiva não revela fielmente o que se passa no interior de uma pessoa.

Diante das dificuldades, criou-se o terceiro método de observação psicológica, o método da comparação, uma associação entre os dois primeiros. Segundo Almeida (1941, p. 86), “ligamos a introspecção com a observação do comportamento em nós mesmos. Já aí associamos a ‘introspecção’ com a ‘extrospecção’, porque o comportamento é uma manifestação externa”. Finalizando seu texto, a autora apresenta dois exemplos detalhados sobre a comparação e os resultados resultantes desta observação psicológica como uma explicação aceitável dos fatos da consciência.

Entre as três revistas analisadas, a revista Estudos Educacionais foi a que apresentou o maior número de publicações com discursos referentes à Psicologia, na subcategoria **prática e método**. Talvez pelo compromisso de ser uma revista que representasse o Instituto de Educação, seus professores e alunos e também pelo compromisso técnico e teórico de embasar seus textos com as ciências fontes da educação. A Biologia, a Sociologia e a Psicologia eram as ciências consideradas basilares para o entendimento acerca da função social da escola, para o estudo da sociedade e para obtenção dos conhecimentos a respeito da criança. Novamente, fica evidente a necessidade da contextualização do discurso expressa por Fairclough (2016, p. 161), que registra, por exemplo, que “a escolha do verbo representador, ou do verbo do ‘ato da fala’, é sempre significativa” e que ela “frequentemente marca a força ilocucionária do discurso representado (a natureza da ação realizada na

enunciação de uma forma particular de palavras), o que é uma questão de impor uma interpretação para o discurso representado”. No caso, enunciar o título do texto com a palavra psicologia já indica uma certa notoriedade ao que estava escrito.

O texto de Maria Madalena de Moura Ferro, intitulado *Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir*, publicado na segunda edição da revista Estudos Educacionais de 1941, estabelece um debate com a subcategoria **prática e método**. O referido texto é um resumo de uma aula da professora Maria Madalena de Moura Ferro, que à época ocupava a cátedra de Metodologia e Prática de Ensino.

O primeiro conceito a ser apresentado por Ferro (1941, p. 33) diz respeito à Didática, que, para autora, se trata de uma ciência, por ter caracteres de “conhecimento certo, geral e metódico”. Como ciência, apresenta ainda “sujeito e objeto, ambos materiais e formais”. O sujeito material da didática é a criança, o homem em vias de ser. O sujeito formal, “a razão de aquisição pela criança de hábitos psíquicos que a habilitem à vida”.

A autora afirma que a Didática compreende que a criança está sempre apta a apreender e adquirir hábitos psíquicos. A aprendizagem, por sua vez, é a aquisição de conhecimento que o aluno faz sob orientação do professor, que se manifesta por meio da conduta posterior do aluno, e essa aquisição o habilita ao aperfeiçoamento total e globalizado. Ferro (1941) explica que se houve influência ordenada e guiada do professor, mas não aquisição, então “não se pode falar em ação didática, mas sim em ‘instrução’. Ora, a instrução difere essencialmente do ‘ensino’, assim como o conhecimento diverge da aprendizagem. A aprendizagem é teoria e prática. A instrução é só a teoria” (FERRO, 1941, p. 33).

A autora traz dados históricos a respeito da Didática, recorrendo a Comenius para afirmar que ela é a ciência da aprendizagem. Debate sobre as diferenças existentes entre os conceitos de Didática e Pedagogia, tomando posição sobre a última ser uma ciência de caráter mais geral, pois considera a evolução tríplice da criança – intelectual, moral e física – e nos diz como processar e como praticar a ação educativa para se alcançar a evolução pretendida, ao passo que a primeira é entendida como ciência mais dirigida, colocando a Metodologia como uma ciência auxiliar para as outras duas já citadas.

Resumindo, Ferro (1941, p. 34) escreve que

[...] a Pedagogia é a ciência da educação - estuda, pois, o conjunto de mestre, aluno e

aprendizagem. A Didática é a ciência da direção educativa: estuda a direção da aprendizagem. A Metodologia estuda métodos educativos.

Cada qual apresenta de forma distinta os seus objetivos e suas finalidades. A Psicologia, no entanto, se refere à ação (ou reação) da criança, ela “fornece dados insubstituíveis à Didática, através da Pedagogia” (FERRO, 1941, p. 34). Tudo isso não terá valor se não houver a prática pedagógica, afinal ela é a experimentação das ciências educativas, sentencia a autora.

De acordo com Ferro (1941), a Didática pode ser dividida em geral e especial. A geral diz respeito ao papel orientador do professor na aprendizagem, e a especial refere-se a cada ramo do saber. Ferro (1941, p. 35) fornece um exemplo da didática especial: “ela examina a leitura, em sua análise, em sua finalidade, em sua função e método”, afirmando que ela é doadora de regras práticas na solução do problema da aprendizagem.

Ao discorrer sobre o fim material e o fim formal da Didática, Ferro (1941, p. 35) aponta que “o fim único da didática é habilitar o mestre ao ensino funcional”, mas ressalva que este fim funcional só existe com os estudos preliminares de Pedagogia e Psicologia. Portanto, o fim material da didática “se caracteriza pelos processos que se empregam”; e o fim formal é a “resultante do papel do mestre em cada um desses processos” (FERRO, 1941, p. 35).

Sobre a distinção entre educar e instruir, a autora apresenta o entendimento de que há duas espécies de aquisição do conhecimento. Uma é a aprendizagem chamada funcional, que é organizada e obedece a um plano preestabelecido. A outra é a aprendizagem sem interesse à conduta posterior do aluno, que é abstrata e confusa. Ferro (1941, p. 36) define a educação como “a atividade metódica pela qual um agente adequado, desenvolve o físico, o moral e o intelectual de um paciente, em condições especiais de receptividade elaborativa. Educar é desenvolver o físico, o intelecto e o moral”. As três formas requerem instrução, que “é uma abstração da aprendizagem, um fenômeno consequente ou concomitante a esta, não dá hábitos: dá conhecimento” (FERRO, 1941, p. 37).

E, ao finalizar o debate, Ferro (1941, p. 36) conclui que a instrução significa

[...] superficialidade; educação significa penetração até o âmago da natureza do

educando. Daí a diferença entre a Didática moderna, não já ciência da educação, e sim ciência da direção da aprendizagem – fenômeno específico da educação.

As alunas Ocirema A. Meireles e Daura Areão participaram da terceira edição da revista Estudos Educacionais do ano de 1942 com o texto *A escola é uma instituição social*, que dialoga com a subcategoria **criança e escola**.

Para explicar o fenômeno da educação, observado em todos os grupos sociais (inclusive nas sociedades de tipo primitivo) e também para afirmar que a escola é uma instituição social cujo fim é o de educar por meio da instrução, as autores recorrem ao pensamento de Durkheim, Fernando de Azevedo, Baldwin e Delgado de Carvalho.

Meireles e Areão (1942, p. 54) sentenciam que “a socialização do indivíduo, é, pois, o fim da educação”. Então o problema da educação seria transmitir,

[...] sucessivamente, as gerações os elementos de cultura e da vida *institucional*, dando também liberdade de escolha dos seus objetivos na vida, preparando também os indivíduos para se melhor ajustamento econômico [...] não para determinada profissão, mas para as profissões em geral.

As autoras questionam: “Sendo o fim da escola educar a criança e adaptá-la à sociedade, como conseguir esse fim?” (MEIRELES; AREÃO, 1942, p. 54). Discorrem sobre diferenças entre a mentalidade do adulto e a mentalidade da criança, afirmando ser necessário encontrar um ponto de contato entre as duas mentalidades, para que a socialização a ser efetuada pela escola seja perfeita, ajustando a criança às condições do meio social.

Segundo as autoras, para resolver esse problema é que surgiu a Escola Nova, com ideias como os centros de interesse, criados por Decroly, e o método de projetos, criado por John Dewey, que visam despertar o interesse (ponto de partida para o processo educativo) e o esforço das crianças (seu meio necessário). Ao finalizar o texto, Meireles e Areão (1942, p. 56) concluem que “O interesse e o esforço têm por fim fazer com que as tarefas escolares estejam relacionadas com a vida real da criança de-modo-que ela reconheça que aquilo faz parte de sua vida social”.

A professora Maria Madalena de Moura Ferro, na terceira edição da revista *Estudos Educacionais* do ano de 1942, apresenta um texto sobre a *A arte colonial e o interêsse que apresenta para o ensino primário*, que proporciona um debate com a subcategoria **criança e escola**.

De acordo com Ferro (1942, p. 41) a “escola nova tem por lema educar, e não mais instruir” e compete ao professor fornecer ao educando elementos para o seu aperfeiçoamento pessoal. Afirma que o professor deve ter a preocupação de desenvolver o “espírito de iniciativa e de observação dos educandos. Nada mais educativo do que as excursões feitas a monumentos, igrejas e recantos que lembrem e falem de perto à observação viva da criança e à sua imaginação fértil” (FERRO, 1942, p. 41). A partir dessa afirmação, menciona que o estudo feito por meio da observação, em contato direto com as coisas, inscreve-se na memória de maneira muito mais duradoura do que aquele realizado por meio de livros.

Para a autora, a arte colonial é assunto de grande interesse para as crianças do ensino primário, pois a imaginação delas está sempre voltada para o mistério, o passado e o remoto, e os professores devem aproveitar este interesse para também contar a nossa história, tão rica de poesias e feitos ilustres, sendo ainda mais apreciada se for apresentada revestida dos fatos naturais ligados à vida. Ao estudar, por exemplo, os tempos coloniais, nada mais interessante do que uma visita a um templo de arte colonial, onde se observará “suas linhas, arquitetura, escultura e ornatos, os costumes, vida e civilização do seu tempo” (FERRO, 1942, p. 42). E, por fim, Ferro adverte que, ao visitar as relíquias do passado, poderemos fazer com que as crianças sintam e vivam a nossa história.

Roger Bastide, ilustre sociólogo francês, atualmente professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, participa da revista *Estudos Educacionais*, edição do ano III, nº. 4, de junho de 1943, com um texto denominado *Educação dos educadores*, que entendemos dialogar com a subcategoria **instrução**. O texto é oriundo da conferência inaugural dos cursos do Instituto de Educação (originalmente escrita e lida em francês), ocorrida em 11 de março de 1943.

Bastide (1943, p. 3) ressalta que um “não há progresso possível e douradouro sem uma transformação paralela dos espíritos, isto é de uma educação”. Afirma que o Brasil de amanhã será o que forem suas crianças, logo dependerá muito da educação que elas receberem, e que ele se sente comovido por dirigir palavras aos futuros responsáveis pelo destino da pátria, os professores, mas estes devem se preparar para o seu trabalho, por isso a lição desta aula inaugural apontava para a educação dos educadores.

Para Bastide, o crescimento próprio de cada professor, a educação por ele recebida servirá para a prática de seu ofício, assim ele saberá despertar o espírito crítico e suscitar a curiosidade intelectual de seu aluno, assim como a estratégia a seguir contra os vícios do pensamento ou do caráter. O autor afirma que, no Brasil (pois o processo na França se deu de outra forma, como o autor explica), os jovens de ambos os sexos e de todas as camadas sociais

[...] se voltam ao ensino primário como a um novo apostolado, e onde os Institutos de Educação fazem o seu recrutamento, mais a muído, entre os que saem dos colégios ou dos liceus que, portanto, não são substituídos, mas completados apenas. (BASTIDE, 1943, p. 5).

Para Bastide, a formação dos professores em Institutos de Educação, além de ensinar a respeito de uma profissão, de fornecer o equipamento técnico para desempenhá-la, deve alargar e melhorar a cultura geral e a cultura humana. No entanto, os professores têm o dever de se aperfeiçoar, de abrir os olhos para horizontes outros, de nutrir sua inteligência, de movimentar suas ideias. Segundo Bastide (1943, p. 7), para preparar melhores aulas, sem repetir as lições, “O professor deve ler, trabalhar, escrever, acompanhar o progresso incessante da ciência [...], o importante é o não se limitar às aulas, porque então terminará por não as dar bem”. Ações desse tipo são consequências do gosto pelo trabalho intelectual, que não é um dom,

[...] é granjeado justamente nos Institutos de Educação, seja pela cultura geral, seja, quando se tratar de ciência educacional, pela maneira de o fazer, não exclusivamente de modo utilitário, mas tendo-se cuidado de acender o amor do trabalho pelo trabalho. (BASTIDE, 1943, p. 7).

Bastide (1943, p. 8) menciona que “cada formação deve ter sua técnica própria que é preciso aprender, e de que ao lado do ensino geral, há um ensino profissional necessário, cujo ministério é atribuído ao Instituto de Educação”. A educação dos professores, além de geral, é também uma educação profissional, e o autor apresenta dois exemplos a partir das disciplinas de Psicologia e Sociologia. Com o exemplo da Psicologia, expressa que “só o estudo prévio da psicologia, em sua aplicações à educação, pode permitir ao professor descobrir o limiar de

intervenção” (BASTIDE, 1943, p. 8). Com o exemplo da Sociologia, ressalta que o “progresso social não é realizável senão por esta dupla adaptação, não só do indivíduo ao meio, mas também dêste àquele, adaptação que só o aprendizado da sociologia tornará exequível” (BATISTE, 1943, p. 11).

Aliados à educação geral e à educação profissional, temos ainda a educação moral. Para Bastide (1943, p. 14), o professor deve “criar em seus alunos hábitos éticos, disciplina, obediência, respeito aos seus camaradas”. Assim, segundo o autor, a função de “educador propõe a todo momento problemas morais que implicam a necessidade de um aprendizado da moralidade pelo futuro educador”, porque a educação de “outrem não será realizável senão quando cada um começar por educar-se a si mesmo”. Conjuntamente, precisa cultivar o amor à justiça. Afinal, desejamos adaptar as “gerações a um mundo de valores superiores que elas poderão por sua vez tentar introduzir no mundo dos fatos, e adaptar consequentemente o meio a indivíduos melhores” (BATISTE, 1943, p. 16-17).

Os textos subsequentes ao debate da psicologia demonstram que a revista Estudos Educacionais estava afinada com a discussão sobre a formação de um cidadão moderno. Esse objetivo estava assegurado por fundamentos definidos e legitimados por um discurso científico e racional. Observa-se também que os textos publicados iam ao encontro das proposições da Escola Nova, o que nos faz estabelecer uma relação com a intertextualidade e a historicidade dos discursos dos textos abordadas por Fairclough (2016, p. 119)

O conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente. Isso pode ocorrer de maneira relativamente convencional e normativa: os tipos de discurso tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las. Contudo, pode ocorrer, criativamente, com novas configurações de elementos de ordens do discurso.

Na edição segunda da revista Estudos Educacionais do ano de 1941, há um texto do aluno Francisco B. Dias, nomeado *Apreciação de uma cartilha*, que pertence à subcategoria **instrução**. O autor ressalta a importância do ensino da leitura como o início dos conhecimentos escolares.

De acordo com Dias (1941, p. 46), “lêr bem nada mais é do que a interpretação, sem demora, da forma gráfica do som. No ato de lêr ocorrem dois processos: o fisiológico e o psicológico”. O fisiológico fixa o grupo de letras na retina e daí no cérebro; o psicológico consiste na associação da forma material. Para que a leitura ocorra de forma satisfatória, não basta termos bons processos e boa direção na aprendizagem, é preciso também ter bons livros e cartilhas. Devemos, antes, abolir das escolas os maus livros.

Os livros e as cartilhas, para serem adotados nas escolas primárias, devem apresentar certos requisitos que correspondam à psicologia infantil e às regras de ensino. Para a apreciação de uma cartilha, Dias (1941, p. 46) recomenda anotar “o nome do livro, o autor, o editor, sede da casa editora, número da edição, data da edição, preço, grau a que se destina, data em que foi adotada, etc.” Ainda é preciso verificar a categoria, ou seja, se se trata de um livro para a alfabetização (cartilha) ou para a prática de ensino.

O estado de São Paulo já contava à época com uma comissão nomeada pela diretoria de ensino para realizar esta avaliação dos livros de leitura e cartilhas em quatro pontos fundamentais: material (observando a encadernação, o papel, as linhas, tipo, ilustração); linguagem; exatidão das noções; valor pedagógico. Ao finalizar seu texto, Dias (1941) salienta que estes requisitos devem ser preenchidos pelos bons livros de leitura e pelas cartilhas.

Na edição da revista Estudos Educacionais do ano II, nº. 3, de novembro de 1942, a aluna Maria Leda Vaz apresenta uma discussão sobre *O ensino da leitura* que dialoga com a subcategoria **instrução**. A autora explica que o ensino da leitura é um dos assuntos mais discutidos no currículo escolar e uma das questões de maior importância no trabalho didático.

Ressalta que o aprendizado da nossa língua é importante para a nacionalização do ensino (principalmente por nos sermos um país com muitos imigrantes) e impõe-se como uma medida salvadora. O meio mais pacífico e seguro para se apoderar desse elemento ameaçador (o imigrante) foi dar-lhe, por meio de escolas nossas, o uso fácil e correto da língua pátria. Vaz (1942, p. 68) sentencia: “daí a importância da leitura na escola primária, pois é lendo que se assimila a língua em vocabulário, em gramática, em lógica e estética”.

A autora apresenta um histórico a respeito da leitura e informa que se trata de um ato muito complexo, que contempla dois processos: o

fisiológico e o psicológico.<sup>134</sup> Comunica que foi Javal, um pedagogo francês, quem observou, ao estudar os processos fisiológicos, que durante a leitura os olhos realizam uma sucessão de movimentos rápidos e curtos, cada um de breve pausa, e que nessas pausas, chamadas de fixação, percebemos as formas gráficas das palavras. O processo de Javal foi aperfeiçoado por Dodge, que conseguiu fotografar uma linha luminosa vertical refletida na córnea.

A autora relata que nos últimos 25 anos o ensino de leitura passou por numerosas reformas e, a partir de William Grey, cita e explica as três principais: 1º. Uma compreensão clara da grande variedade de usos da leitura na infância e na vida adulta; 2º. Uma compreensão da importância da interpretação inteligente em todas as atividades que envolvem a leitura; 3º. Um conhecimento generalizado da necessidade de reforma dos métodos de ensinar a leitura.

Para Vaz (1942, p. 70), os métodos tradicionais da leitura eram imperfeitos, “pois não contavam com o desenvolvimento rápido de todas as atitudes, hábitos e habilidades na leitura, o que é essencial”. E a pedagogia moderna, baseada em “dados seguros da psicologia infantil, condena com razão o emprego de qualquer método sintético no curso primário”. A autora avalia que estes métodos (A, B, C, fônico e silábico) não correspondiam às necessidades, aos propósitos e às aspirações das crianças, pois ignoravam o seu “característico sinérgico, começavam o ensino partindo dos elementos mais simples de cada unidade da aprendizagem” (VAZ, 1942, p. 70).

Depois de muitos estudos, observações e pesquisas, os pedagogos constataram que a criança percebia o todo, que era “capaz de reter e fixar com mais facilidade toda a sentença, que representa um pensamento mais completo do que a letra, sílaba ou palavra designada, que exprime uma ideia abstrata” (VAZ, 1942, p. 71). Este método corresponde ao método analítico, criado pelo francês José Jacotot, hoje empregado para o ensino da leitura. Quase finalizando o texto, a autora apresenta algumas considerações sobre o ensino da leitura nos diversos graus primários.

A subcategoria **criança e escola**, tão presente no periódico português, qual seja, a Revista Escolar, não apresentou a mesma predominância e vivacidade na revista Estudos Educacionais, embora os autores citados nos debates e o posicionamento epistemológico convergissem. A análise dos discursos, divulgados em forma de textos,

---

<sup>134</sup> Importante perceber que esta mesma explicação já tinha sido utilizada por Francisco B. Dias no texto nomeado *Apreciação de uma cartilha*, na segunda edição de 1941 da revista Estudos Educacionais, já apresentada.

nos fornecem indícios para concluir que as escolhas realizadas pelos diretores da revista privilegiavam as discussões em torno das Ciências Fontes da Educação, um compromisso científico com a formação dos professores catarinenses.

Seguimos com a análise realizada na Revista de Educação sobre o discurso **pedagógico e psicológico**.

**Quadro 17** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista de Educação (continua)

Subcategoria	Textos
PRÁTICA E MÉTODO	FERRARI, Flavio. Fröbel. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano II, n. 6, p. 2-4, nov.-dez. 1936.
CRIANÇA E ESCOLA	OLIVET, Leonor. As semanas de educação através os relatórios de assistentes. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano I, n. 4 e 5, p. 15-17, jul.-out. 1936; KRIEGER, Olga Terêza de C. Ramos. Semana Pedagógica de Brusque. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano II, n. 6, p. 19-21, nov.-dez. 1936; CARDOSO, Philemon. Semana Educacional – Brusque – Gaspar. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano II, n. 7, p. 2-5, jan.-fev. 1937; PHIPIPI, Pedro Paulo. Frutos da semana de educação: trecho de um relatório. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano II, n. 6, p. 48, nov.-dez. 1937. SOUZA, Augusta Dutra. Uma carta-relatório. <i>Revista de Educação</i> , Florianópolis/SC, Ano II, n. 7, p. 16-17 jan.-fev.1937.

**Quadro 17** – Categoria - Discurso pedagógico e psicológico - Revista de Educação (conclusão)

Subcategoria	Textos
INSTRUÇÃO	<p>TOLEDO, João. A atitude de mestre. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano I, n. 1, jan.-fev. 1936;</p> <p>MOSIMANN, Adriano. A missão do professorado primário. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano I, n. 4 e 5, p. 2-10, jul.-out. 1936;</p> <p>CONGRESSO Nacional contra o analfabetismo. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC Ano I, n. 1, jan.-fev. 1936;</p> <p>METODOLOGIA da leitura e da escrita. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano I, n. 2, p. 33-36, mar.-abr. 1936a;</p> <p>METODOLOGIA da leitura e da escrita. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano I, n. 3, p. 45-47, maio-jun. 1936b;</p> <p>METODOLOGIA da leitura e da escrita. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano I, n. 4 e 5, p. 48-54, jul.-out. 1936c;</p> <p>METODOLOGIA da leitura e da escrita. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano II, n. 6, p. 27-40, nov.-dez. 1936d;</p> <p>METODOLOGIA da Aritmética. <i>Revista de Educação</i>, Florianópolis/SC, Ano II, n. 7, p. 34-41 jan.-fev. 1937.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Na sexta edição da Revista de Educação do ano de 1936, temos um texto de Flavio Ferrari, denominado *Fröbel*, que apresenta um debate com a subcategoria **prática e método**. O texto de Ferrari está devidamente endereçado ao “eminente educacionista Luiz Trindade”.

O autor traz, na abertura de seu texto, dados sobre a vida de Augusto Guilherme Frederico Fröbel, nascido em 21 de abril de 1782, em Obserweissbach, uma humilde aldeia do principado de Schwarzburgo, na Turingia. Perdeu sua mãe antes de completar um ano de vida e seu pai era ministro evangélico. Começou seus estudos numa escola de meninas, e seus estudos consistiam em aprender versículos da bíblia e cantos, quando seu tio Hoffmann foi nomeado como seu tutor e o colocou na escola.

Ferrari (1936, p. 2) discorre que, em companhia de seu tio, Fröbel adquire “uma liberdade que não conhecia, criou cores e sangue, perdeu

maus hábitos e prosperou nos estudos”. Aos 15 anos, foi ser aprendiz de um guarda florestal com quem aprendeu regras de silvicultura, geometria e agrimensura. Dois anos depois, matriculou-se na Universidade de Jena. Tempos depois, perdeu seu pai e seu tio, e por questões financeiras decide seguir a carreira de arquitetura em Frankfurt. Estabeleceu relações com Gruber, diretor de uma escola-modelo sob o método Pestalozzi, local em que aceita ser professor. Esta experiência o fez desejar conhecer pessoalmente Pestalozzi, o primeiro a iniciar o ensino consoante aos métodos naturais.

Fröbel partiu para Yverdum e, segundo Ferrari (1936, p. 3), “voltou maravilhado, e aonde tornou afim de aperceber-se de feição a poder desenvolver e propagar as ideias e os esforços do educador suíço”. Fröbel percebeu que necessitava de conhecimento e entra para a Universidade de Göttingen para estudar línguas orientais. Leciona numa pequena escola de Keilhau. Neste período, casa-se com Guilhermina Hofmeister, enfrentando, logo após, graves problemas financeiros. Segundo Ferrari (1936, p. 3), “Fröbel dá lume as suas ideias; ediciona a ‘Educação do Homem’ e uma gazeta semanal.” Fröbel toma conhecimento dos trabalhos de Comenius sobre a *Shola Materna Gremii*, em que o pedagogo trata da educação da primeira infância.

Em 1936, conta o autor que Fröbel partiu para Berlim e, na pequena cidade de Blackenburgo, criou o “Instituto para criancinhas”, nomeando este estabelecimento de “Jardim de Infância” (*Kindergarten*). Ferrari continua o texto explicando os acontecimentos da vida de Fröbel, entre os quais a admiração da baronesa de Marenholtz pelo seu trabalho, que lhe rendeu a criação de um instituto no Castelo de Mariental, do Duque de Saxe-Meiningen. Ferrari (1936) conclui seu texto informando que a opinião religiosa de Fröbel fora colocada em dúvida, ocasionando-lhe um desgaste, e ele adocece. Em 1852, Fröbel morre, mas a baronesa continua a sua obra.

Algo que nos chamou atenção, diferentemente do que observamos na Revista Escolar, que apresentava a vida e a obra de grandes pedagogos com determinada frequência, principalmente daqueles pertencentes à escola ativa, como verificamos, é que na Revista de Educação, dos seis volumes analisados, Fröbel é o único a ganhar destaque, em um texto que apresenta sua biografia, mas sem aprofundar suas bases teóricas. Mesmo se tratando de uma revista que divulgava os preceitos da escola nova em seus discursos, os editores não utilizaram o periódico para publicar os feitos ou as obras de grandes pedagogos que pertenciam a este movimento. Eles apareciam ou eram citados dentro dos textos publicados.

Compreendemos que a divulgação das Semanas Educacionais ocorridas nas regiões do estado de Santa Catarina corresponde a um debate pertencente à subcategoria **criança e escola**. Nos seis volumes analisados da Revista de Educação, encontramos três textos com este teor, dos quais um se refere à Semana Pedagógica (educacional ou de educação) de São Francisco; e os outros, a Semana realizada na região de Brusque. Há ainda duas pequenas publicações com comentários a respeito das semanas de educação, que também fazem parte da análise.

Na edição n. 4 e 5 da Revista de Educação do ano I, de julho a outubro de 1936, há uma publicação de autoria do professor Leonor Olivet que trata d'*As semanas de educação através os relatórios de assistentes*, debate que compreendemos pertencer à subcategoria **criança e escola**, como já mencionamos. Nesse texto, Olivet relata que, durante a Semana Educacional realizada em São Francisco, ele e outros professores tiveram a oportunidade de ouvir com interesse palestras sobre a escola tradicional e a escola ativa, sobre atividade do professor na escola nova, a organização e as finalidades dos clubes agrícolas escolares, a organização de bibliotecas escolares, a legislação escolar, as aulas globais, excursões escolares e outros assuntos de grande importância.

Sobre a escola tradicional, Olivet (1936) registra que, como escola do 'aprender', não dá ao aluno a educação para a vida, uma educação completa de corpo e alma, pois "transmite às crianças uma infinidade de noções que não são por ela devidamente assimiladas; costuma tratá-las como se fossem seres inertes e passivos e coloca o aluno num ambiente todo artificial" (OLIVET, 1936, p. 15). A partir de Backheuser, o autor salienta que a escola atual tem uma preocupação exagerada com o que supõe que a criança deva aprender e obriga o aluno a estudar. Os professores, por sua vez, registram o autor, são aqueles que preparam alunos para os exames, são os meros repetidores de uma exposição previamente estudada e escolhida. E os alunos são aqueles que estão cheios de conhecimentos de várias áreas, mas que fracassam na vida social, devido ao mau método aplicado na escola atual.

Para Olivet (1936, p. 16), "A escola ativa, a escola do trabalho, é o segredo da educação fecunda. Lutar pela escola ativa, cooperar com os reformadores da educação no nosso Estado, deve ser a deliberação de cada professor". Salienta que a escola nova desperta no aluno o desejo de aprender, pois o mestre oferecerá aos alunos fontes de observação, aproveitará as suas tendências espontâneas, possibilitando que eles relacionem e raciocinem. Ressalta o autor que "Na escola nova os centros de interesse, que devem ser organizados com a colaboração dos alunos,

aguçam a curiosidade da criança aproveitando o professor, habilmente, a oportunidade para entrar no assunto que deseja” (OLIVET, 1936, p. 16).

Sobre os programas, o autor menciona que na escola ativa estes são mais maleáveis, e, dentro de um plano de aula global, o professor pode dar todas as matérias do programa, o que exige mais preparo de sua parte, pois poderá ser interrogado pelos alunos a todo o instante. Citando novamente Backheuser, Olivet (1936, p. 17) conclui seu texto registrando que, na escola ativa,

[...] na maioria dos casos os mestres assumem o papel de sugestionadores, orientadores e coordenadores inteligentes, solícitos e afetuosos das tendências das crianças. Os centros de maior atividade na escola ativa são os clubes agrícolas escolares<sup>135</sup>.

A segunda discussão, presente na sexta edição da Revista Escolar do ano de 1936, em texto escrito por Olga Terêza de C. Ramos Krieger, professora do grupo escolar “Feliciano Pires”, trata da *Semana Pedagógica de Brusque*. O texto dialoga com a subcategoria **criança e escola**, como já citamos. A autora menciona a data em que ocorreu o evento e faz agradecimentos às pessoas presentes, entre as quais professores(as) e autoridades como o Diretor do Departamento de Educação, o professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, responsável pela abertura dos trabalhos.

De acordo com Krieger (1936, p. 19), “diversas palestras foram realizadas sobre: escola tradicional e escola ativa, organização dos clubes agrícolas, jornal, bibliotecas escolares, caixa escolar, legislação escolar, excursões escolares, aulas globais e ensino religioso”. A autora reproduz as palavras do professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade sobre a escola tradicional, que, em sua avaliação “é falha, porque tem só uma finalidade: ‘instruir’. Necessitamos de uma escola que dê à criança uma educação integral”, opinião que vai ao encontro do que pensa Backheuser, para quem “a escola ativa é a única que pôde dar ao Brasil, uma orientação digna” (KRIEGER, 1936, p. 19).

---

<sup>135</sup> Olivet (1936, p. 17) discorre sobre a palestra proferida pelo professor João dos Santos Areão, em que foram explicadas “as vantagens, finalidade e maneiras de organização dos mesmos clubes”. Em tese enviada para os membros da Semana Ruralista de Pernambuco, o professor Areão ressaltou a contribuição que os clubes agrícolas fornecem à educação nas zonas rurais, auxiliando na socialização das crianças e na globalização do ensino.

O papel do professor na escola ativa é abordado pela autora, que comenta que a escola ativa não rouba a força moral do professor na sala de aula, pois nela o professor tem que orientar, guiar o aluno. Krieger (1936, p. 20) registra que “A escola ativa impõe a disciplina pela ordem de trabalho. Na escola ativa, a responsabilidade do professor é maior, pois o professor precisa lêr, estudar as tendências das crianças, guiando-as, animando-as, estimulando-as”. Para isso, o professor precisa levar para a sala de aula motivos de interesse que agucem a curiosidade das crianças e estimulem a sua iniciativa. A autora salienta que um centro de interesse que traz bons resultados é a organização de excursões escolares.

Sobre a organização do trabalho, a autora esclarece que, na escola ativa, os métodos, os programas e os horários são maleáveis, pois visam atender às condições próprias das crianças. O professor deve trabalhar e cooperar com a aluno, ajudando-o a estudar e aprendendo com ele. Krieger (1936, p. 20 e 21) escreve que

O professor, nas aulas globais, formará seu plano de aula, o qual poderá servir para um dia, uma semana, um mês, etc. É recomendável, no princípio organizar planos que sirvam para um só dia de aula. Na escola ativa, a classe poderá trocar idéias sobre assuntos que interessam à sala de aula. A escola ativa, é a escola vibrante de entusiasmo, é a que convem à geração de hoje e à de amanhã. E o próprio nome já nos incita ao trabalho: Ativa! Nova, Renovada!

Ao finalizar seu texto, a autora descreve que confeccionar um relatório sobre as impressões colhidas na semana educativa seria uma tarefa muito difícil, depois de ouvir tantas palavras vibrantes, convencedoras, entusiastas e instrutivas dos palestrantes, mas Krieger (1936, p. 21) externa a sua impressão a respeito da escola ativa, que para ela é a seguinte: “A escola ativa é a escola modelar, a escola de que necessitamos para prepararmos homens dignos do Brasil. É a escola de progresso, de cultura, de incitamento ao trabalho”.

Na sétima edição da Revista de Educação do ano de 1937, temos a terceira discussão sobre Semana Educacional, que dialoga com a subcategoria **criança e escola**, como já mencionamos. Philemon Cardoso apresenta a *Semana Educacional – Brusque – Gaspar*, ocorrida de 26 a 31 de outubro de 1936, tendo como lema a Escola Renovada.

O autor aponta para o trabalho que o Departamento de Educação vinha desenvolvendo nos antecedentes com intenção de sistematizar as

bases solidificantes da Educação Primária barriga-verde, pautadas na escola renovada, mencionando o Diretor do Departamento de Educação, o professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade e seus auxiliares, professores João Areão, Elpídio Barbosa, Barreiros Filho e Paulo Philippi.

Cardoso (1937, p. 2) destaca que, de todas as novas diretrizes do ensino que o Departamento de Educação vinha realizando, o “ponto nevralgico de todas as questões e assuntos abordados, [era] a legenda centralizadora: Escola Ativa. Renovada ou Nova, de acordo com as diferentes opiniões de abalisados educadores”. O autor cita as palavras do professor Luiz Sanches Bezerra da Trindade, que registra: “O que se faz mister saber é que não existe novidade mais velha que a da ‘Escola Nova’”.

Na Escola Renovada, salienta Cardoso (1937, p. 3), “o professor sempre tem em vista que o educando é um sêr em crescimento, em formação, exigindo educação integral, tanto espiritual como corpórea”. Comenta também que todo o estudo deve contemplar o crescimento natural do educando, seus interesses espontâneos. As aulas devem passar das palavras aos atos. Adverte que o mestre determinará o ambiente, o meio necessário para que a criança possa dirigir indiretamente a sua atividade mental.

O autor também discorre sobre os fatores socializadores como parte integrante do movimento renovador educacional e nomeia os caminhos para se alcançar tal propósito, por meio da organização de jornais, bibliotecas, clubes agrícolas e museus, por exemplo, compreendidos por Cardoso (1937, p. 4) como “complementos de máxima vitalidade dentro da Escola Ativa”, entre os quais, para ele, o grupo agrícola era o mais importante de todos. E salienta que, “Socializando a criança, proporcionando-lhe um meio de cordialidade e de trabalho mútuo, o escolar, desde cedo, irá compreendendo a responsabilidade que o homem deve ter perante a sociedade” (CARDOSO, 1937, p. 4). Ao finalizar seu texto, Cardoso ressalta que, depois de uma semana de intensos trabalhos, renovara a confiança no espírito vivo realizador dos educadores catarinenses.

Duas pequenas publicações da Revista de Educação também discorrem sobre a Semana de Educação: a primeira na edição do ano II, n. 6, de novembro a dezembro de 1936, e a segunda na edição do ano II, n. 7, de janeiro a fevereiro de 1937, e ambas dialogam com a subcategoria **criança e escola**.

A primeira publicação é escrita por Pedro Paulo Philippi e se refere à Semana Educacional de Itajaí, local em que o autor pôde verificar um

verdadeiro entusiasmo depois do estímulo que aquela semana originou.. As escolas estavam com um aspecto diferente, relata; havia vasos com folhagens, quadros com recorte e colagem de revistas e jornais (demonstrando o estudo de história, aritmética, etc.), dando-lhe a impressão de que naquele ambiente a escola vive. Um local agradável para as crianças e visitantes, resume Philippi (1937). Juntamente com o cuidado de enfeitar a sala, havia também, segundo Philippi (1937, p. 48), “a preocupação de um asseio correspondente ao aspecto festivo da escola, como ainda ordem na disposição e guarda do material escolar”.

A segunda publicação tem como autora a professora Augusta Dutra de Souza, *Uma carta-relatório* encaminhada aos reformadores do ensino de Santa Catarina em que a professora lhes conta que só se sentiu sensibilizada pela atividade de ensino depois da Semana de Ensino. “O meu espírito”, escreve Souza (1937, p. 16), foi polido

[...] de tal maneira que em poucos dias meus alunos já são outros; a minha sala de aula, que era um verdadeiro cemitério que falaste naquela semana, já é um pequeno centro de atividade. Não foi sem custo que consegui fazê-los de mudo, faladores; de sizudos, risonhos; de medrosos, corajosos e de simplórios, curiosos; já fazem questão de chegar mais cedo para enfeitar as suas classes com flores e folhagens. [...]D’óravante a criança irá marchando de cabeça erguida, para um futuro mais feliz, enquanto que as nossas forças vão definhando no grande esforço que temos feito, para pôr estas avezinhas impluemes no caminho da escola ativa, para que o Brasil possa mais na certa, contar como auxilio de seus filhos. O apelo à escola ativa despertou-me de um sono profundo em que repousava há 17 anos e meio.

Ao finalizar seu texto, a autora explica que, de agora para frente, sabia que poderia formar crianças diferentes, preparadas para lutar, com coragem para vencer as barreiras e as dificuldades da vida. Souza (1937, p. 17) afirma: “doravante meus filhos e alunos irão aprender a andar, não carregados de livros, mas sim de experiência”.

Os textos que apresentamos trazem a importância das Semanas de Educação, sua relação com os preceitos da Escola Nova e a relação de

ambas com a estrutura social. Nesse sentido, o discurso veiculado nas Semanas de Educação está relacionado à nova estrutura social requerida pela Escola Nova, visando a um novo homem, para uma nova sociedade, a partir da educação das crianças. Percebemos a relação dialética entre o discurso e a estrutura social, a partir da abordagem da teoria de Fairclough (2016), que nos explica serem os discursos, ao mesmo tempo, texto, prática discursiva e prática política. Dessa forma, os discursos implicam prática social, e a análise crítica do discurso permite apreender as mudanças sociais, visto que a linguagem é entendida como prática social. A implicação é assim apresentada por Fairclough (2016, p. 95), que percebe uma

[...] relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

A subcategoria **instrução** é observada no texto *A atitude do professor*, de João Toledo, publicado na edição da Revista de Educação ano I, n. 1, de janeiro a fevereiro de 1936, anteriormente publicado na Revista de Ensino, de Belo Horizonte. O autor apresenta um debate sobre a relação de cordialidade, respeito e afeto que deve haver do professor para com os seus alunos.

Toledo (1936) apresenta alguns conselhos, como: a) ser equânime, não ter oscilações de humor; b) não promover castigos e se prometé-los, em casos extremos, aplicá-los com moderação, mas com firmeza; c) não utilizar o quadro negro para anotar o nome de alunos com pior conduta, menor aplicação e menos aproveitamento; d) nunca revelar aos alunos, por meio de palavras ou gestos, desagrado com a vida escolar; e) não demonstrar predileção a um aluno e relativa má vontade para com outro, tratando a todos com a mesma solicitude. A prática dessas atitudes gera confiança nos alunos e depois os laços de amizade, vencendo muitas das dificuldades do seu governo.

Adriano Mosimann participa na Revista de Educação, na edição do ano I, n. 4 e 5, de julho a outubro de 1936<sup>136</sup>, com o texto *A missão do professorado primário*, que dialoga com a subcategoria **instrução**. A publicação se refere à necessidade de nacionalizar e educar a atual geração infantil, segundo autor, por meio de uma “pedagogia nossa, condizente com o estado geral de nossa cultura, com o preparo do nosso professorado e com o ambiente em que nossas escolas têm de cumprir a sua elevada finalidade” (MOSIMANN, 1936, p. 2), tese já apresentada por ele em 1927, na Conferência Estadual de Ensino, realizada em Florianópolis. No texto, Mosimann também se refere a uma série de artigos publicados por ele, bem como à palestra realizada em 1929, no Grupo Escolas Luiz Delfino, em Blumenau, na qual dissertou sobre um vasto e complexo ponto: o papel da escola na formação do cidadão, conferência que transcreveu no texto publicado na Revista de Educação.

Na transcrição da Conferência, Mosimann (1936, p. 3) salientou:

Nosso intuito não é *adestrar* os alunos, inoculando-se maior ou menos soma de conhecimentos livrescos: o fim que temos em vista não é alfabetizar a criança catarinense, mas sim formar cidadãos úteis e prestantes, homens que conheçam e saibam cumprir seus deveres, homens que não abusem de seus direitos. (grifo no original).

Mosimann (1936) também abordou questões sobre o objeto da educação, sobre a educação física, sobre a educação mental, sobre a educação moral e sobre a criança e o ambiente, e logo após introduziu um debate sobre o que é pedagogia e educação.

Para Mosimann (1936, p. 8), “Pedagogia é o conjunto de preceitos que, de acordo com o meio em que vivem os educandos, devem ser observados na educação da infância”. Sobre educação, o autor entende que esta é

[...] a aplicação criteriosa e metódica de tais preceitos, com fim de desenvolver na criança o maior número possível de faculdades e tendências inatas, despertar nela energias latentes e substituir seus mais hábitos, pelas

---

<sup>136</sup> A publicação menciona que tal texto possui continuidade, ou seja, há outra participação de Mosimann sobre o mesmo assunto em outra edição, à qual infelizmente não tivemos acesso pela ausência da fonte.

virtudes correspondentes. (MOSIMANN, 1936, p. 8).

Segundo o autor, a educação começa em casa, e esta educação doméstica “não só deve ser continuada, como também retocada, e corrigida na escola. Daí ressalta a enorme responsabilidade que pésa nos ombros do professor primário” (MOSIMANN, 1936, p. 9).

Sobre a árdua tarefa que o professor tem a cumprir, bem como os seus desafios e obstáculos, Mosimann<sup>137</sup> (1936, p. 9) afirma:

Seja a tua divisa: ‘vencer sem perigo é triunfar sem glória’, pois a tua vida é, e deve ser, uma epopéia de heroísmo moral, heroísmo que não se perpetua em estátuas’, e ao compreender tudo isso, saiba que ‘és mestre na arte de educar e mestre na de viver’. (MOSIMANN, 1936, p. 9).

Na primeira edição da Revista de Educação do ano de 1936, encontramos um texto sobre o Congresso *Nacional contra o analfabetismo*, que não possui autoria, mas cujo teor demonstra que se trata de uma entrevista realizada com o professor Laercio Caldeira de Andrade, representante catarinense na Comissão da C.N.E<sup>138</sup>. A publicação dialoga com a subcategoria **instrução**.

Na abertura do texto, explica-se que tal publicação se refere à participação do professor Laercio Caldeira de Andrade no 1º Congresso Nacional contra o analfabetismo, promovido pela Cruzada Nacional de educação, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro do ano findo. Seu relato registra que o congresso “se processou em moldes inteiramente originais e inéditos para o Brasil” (CONGRESSO..., 1936), e que foram proferidos discursos altamente significativos por parte das forças vivas ali representadas: o Senado, a Câmara, o Exército, a Marinha, os intelectuais, as Classes Conservadoras e a Imprensa.

Na entrevista, Caldeira revela que cada delegação de Estado levou o recado de sua terra, e que Santa Catarina propôs que o governo levantasse como divisa de pejeira da C.N.E. a bandeira da alfabetização do

---

<sup>137</sup> Embora o texto de Mosimann indique a continuação do debate, a publicação não foi localizada devido à ausência de fonte, como já informamos.

<sup>138</sup> Não há explicação no texto sobre o significado da sigla C.N.E. Acreditamos que se refira ao Conselho Nacional de Educação. Também não há explicação sobre a sigla A. C. N. E., que imaginamos ser alguma Associação vinculada ao referido Conselho, mas são apenas suposições.

Brasil nesta geração. Dá conta também da importância da grande obra de Luiz Trindade e seus devotados auxiliares do Departamento de Educação, bem como da de João dos Santos Areão na inspetoria das escolas subvencionadas, compreendendo, em vista disso, por que é elevado o nome catarinense nos meios líderes do ensino na capital da República.

Quanto às conclusões práticas do Congresso, Caldeira registra que o interesse despertado foi muito grande, e uma semana de trabalhos se tornou insuficiente para atender aos vários pedidos de entrevistas. Foram realizadas reuniões especiais com os representantes dos governos estaduais, docentes de estabelecimentos de ensino, líderes trabalhistas, orientadores de corporações classistas, representantes das classes conservadoras, autoridades militares da ativa e da reserva, homens de letras e modestos operários, todos desejosos de carrear a sua parte para a formação da Pátria alfabetizada. Percebeu-se que quase todos clamam por escolas, e que esta é uma ânsia de 30 milhões de brasileiros, salientou o autor (CONGRESSO..., 1936).

Ao concluir a entrevista, Caldeira explica que a A.C.N.E. é o órgão coordenador do alto espírito patriótico da nossa gente na grande obra de auxiliar o governo a levar o alfabeto à grande massa inculta dos nossos patrícios. É cruzada. É de educação. É nacional. E por isso mesmo não tem linhas divisórias que excluam a cooperação de brasileiros de quaisquer credos ou filosofias. É um amplo movimento para integração, na comunhão nacional, dos brasileiros que o analfabetismo transmalha e infelicita. A C.N.E. é um organismo que procura estabelecer o equilíbrio das massas brasileiras, padronizando-as pelo alfabeto. É o movimento máximo do Brasil, avalia Caldeira (CONGRESSO..., 1936).

Na Revista de Educação, edição do ano I, n. 2, de março a abril de 1936a, apresenta-se um texto sobre *Metodologia da leitura e da escrita* que vai ao encontro das discussões da subcategoria **instrução**. O referido texto também não menção de autoria e continua por mais três edições (Ano I, n. 3, maio-jun. 1936b; Ano I, n. 4 e 5, jul.-out. 1936c; Ano II, n. 6, nov.- dez. de 1936d).

O teor é informativo e, de certa forma, prescritivo, inicia com o histórico da leitura e da escrita, no seu ponto 1, em que se registra não haver consenso sobre quando estas duas artes passaram a existir, descrevendo-as nos seguintes termos: “a escrita é a representação material das palavras por meio de sinais convencionais que se chamam letras. A leitura e a reprodução oral das palavras escritas” (METODOLOGIA..., 1936a, p. 33).

O texto apresenta uma contextualização histórica, informando ao leitor que os primeiros povos que cultivaram a escrita foram os da

antiguidade, como os chineses e os egípcios. A escrita em sua origem foi apenas desenho, motivo pelo qual foi denominada escrita ideográfica, posteriormente tornada fonética, produzindo sons. A criação da escrita silábica (com o uso de vogais e consoantes) foi obra dos povos assírios, mas foram os fenícios que inventaram os sinais ou símbolos alfabéticos, e assim a escrita fonética foi transmitida aos judeus, gregos e romanos (povos medievais) e destes aos povos modernos (METODOLOGIA..., 1936a).

Com os povos modernos, ocorreu a invenção da imprensa, juntamente com uma série de transformações, entre as quais estão: criação dos livros impressos; formação de dois alfabetos, um impresso e outro manual; uniformização da metodologia da leitura e da escrita; aparecimento de novos métodos e processos. O texto, depois desta introdução, apresenta o ponto 2, que explica o ensino simultâneo, cuja origem se deu no século XIX, e registra que, após a adoção dos caracteres tipográficos móveis, ocorreu a inserção do ensino da leitura por letras de forma, que fez com que desaparecesse completamente o vínculo metodológico entre leitura e a escrita, isto nos séculos XV e XVI.

O ensino simultâneo terá alguns divulgadores no início do século XIX (Ratich, Cormenio, Trapp), mas, segundo o texto, foi com a obra de Graser que se iniciou uma reforma da nova metodologia da leitura e escrita, com a aparição do método por palavras geradoras e com a ressurreição do ensino simultâneo (meio século depois), que contou com outros defensores, como Harnisch, Schloz, Luber, Jacotot e Vogel (METODOLOGIA..., 1936a).

O ponto III apresenta as vantagens do ensino simultâneo, entre as quais estão: aprende-se a ler e a escrever conjuntamente, o que economiza tempo e trabalho; respeita-se a marcha natural da leitura e da escrita, adquirindo intuitivamente as ideias, representando-as graficamente e expressando-as oralmente; realiza-se o aprendizado por meio da variação dos exercícios e da combinação do trabalho mecânico (a escrita) com o trabalho intelectual (a leitura); ativam-se as funções aquisitivas da inteligência pela relação que o aluno estabelece entre a linguagem oral e a linguagem escrita; e assim o ensino se torna mais atraente e agradável (METODOLOGIA..., 1936a).

O ponto IV apresenta a marcha do ensino, que deve ser gradual e expressiva, informando haver três graus principais de leitura: elementar, corrente e expressiva (ou artística), que são devidamente explicadas. O ponto V descreve os métodos especiais de leitura, que se dividem em três classes principais: método sintético (que se subdivide em método alfabético e o método fônico), o método analítico e o método misto

(analítico-sintético), também chamado de eclético. O ponto VI traz a explicação sobre o método sintético alfabético, que consiste em ensinar primeiro as letras do alfabeto, depois formar sílabas com elas e finalmente palavras. O texto informa que este método é o mais antigo, mas também o mais defeituoso, e que hoje ainda é muito empregado por professores. Explica que “O mestre assinala uma letra, exige dos alunos que a observem detidamente, pronuncia-lhe o nome, e logo faz repetir a cada criança até que se lhe gravem na memória a forma e o som” (METODOLOGIA..., 1936a, p. 36).

Observamos como fica expressa na revista a compreensão e o julgamento sobre o método sintético alfabético, apontando os seus defeitos, dificuldades e, como veremos a seguir, o método mais indicado para ser utilizado pelos professores.

Na segunda parte do texto, presente na terceira do ano de 1936b, encontramos os inconvenientes do método sintético alfabético, que causam confusões no espírito da criança e tornam o ensino mais difícil. Assinala-se que o “melhor método de ensino é o método fonético, pois cada som tem a sua letra e cada letra tem um único som todas as vezes que isso fôr possível” (METODOLOGIA..., 1936b, p. 46). E menciona-se Portugal, a fim de informar que “É de grande alcance pedagógico o método fonético adotado em Portugal para escritura”. Também se registra que “a ortografia hoje é uma verdadeira ciência”, aponta-se que o mais notável dicionarista é Antonio de Moraes Silva e que a verdadeira ortografia é a fonética (METODOLOGIA..., 1936b, p. 47).

Na edição do ano I, n. 4 e 5, de julho a outubro de 1936c, encontramos a terceira parte do texto. É retomado o debate sobre o uso do dicionário visando-se ao aprendizado da ortografia como uma ciência filológica, apresentado no fim da edição passada e continuado nesta, informando que “o melhor dicionário que hoje possuímos para escrevermos palavras, cientificamente casando a etimologia com a fonética, é o Cândido Figueiredo” (METODOLOGIA..., 1936). Explica-se também que foram vários os mestres que tentaram planejar e reformar o método alfabético, entre os quais estão Comenio (que organizou o seu processo em jogos e brinquedos com letras, feitas de massa de vários e diferentes tamanhos), Basedow e Pestalozzi (que, ao invés de utilizar massa, organizou o seu processo com letras de cartão). Estas inovações e reformas melhoraram o método alfabético, no entanto o seu defeito principal, segundo afirma-se no texto (METODOLOGIA..., 1936c, p. 48), foi a “soletração ou deletreamento”, que continuava a subsistir e ainda subsiste.

O ponto VII<sup>139</sup> apresenta o método fônico, método que consiste em ensinar a leitura sem dar importância ao nome das letras, prestando atenção somente ao seu valor fônico. O texto explica que este método se diferencia do alfabético por

1° - Não dar nomes convencionais às letras; cada uma delas se pronuncia reproduzindo o som que representa. 2° - as consoantes conservam o seu valor fonético; não necessitam de uma vogal ou mais de uma para serem proferidas; 3° - não admite a soletração nos seus processos. 4° - na silabação das palavras, cada som se estuda com um só elemento, ainda quando este som é representado por várias letras. (METODOLOGIA..., 1936c, p. 49).

No texto, apresenta-se o histórico do método fônico, informando que seu fundador foi o pedagogo Valentim Iskslsamer, na Alemanha do século XVI, que durante o século XVII o método não prosperou, mas, no início do século XIX, o pedagogo Henrique Stéfani adotou-o em suas experiências e com ele formulou um livro de leitura inicial. Stéfani ensinou como se devem pronunciar as consoantes desacompanhadas de vogais e organizou vários exercícios que despertaram o interesse de seus contemporâneos, entusiasmados com o método, bem como a crítica por parte de seus opositores. Depois de um quarto de século, o método fônico conseguiu se impor, afinal não havia surgido nenhum método melhor para confrontar o método alfabético. Sobre os dois métodos sintéticos, discorre-se sobre as vantagens que o método fônico tem sobre o método alfabético, mas ressalva-se que ele não elimina todos os inconvenientes do anterior.

No ponto VIII, trata-se dos métodos analíticos, explicando-se que estes métodos de leitura ensinam primeiro a palavra ou a oração e depois os seus elementos consecutivos, ou seja, primeiro o todo e depois as partes. Existe o método analítico de palavras soltas e o método analítico de sentenças, e em ambos os casos se ensina a escrita e a leitura simultaneamente. São métodos relativamente novos; sua criação data do fim do século XVII, tendo sido reorganizados depois do século XIX,

---

<sup>139</sup> Trouxemos a sequência dos pontos da mesma forma com que foram apresentados na revista, mas ressaltamos que a sequência não corresponde à sequência numérica crescente, usualmente utilizada. Parece-nos ter sido um erro gráfico.

pelo reitor da Universidade de Berlim, Frederico Gedike. Ele eliminou todo e qualquer método sintético, alfabético e fônico e adotou o método analítico, pois, para ele, o aprendiz deve, desde o princípio, aprender a ler as palavras, e não os sons.

No texto (METODOLOGIA..., 1936c, p. 52), sinaliza-se que, segundo os prognósticos de Frederico Gedike, é observando, escrevendo e lendo as palavras que os “alunos chegarão prontamente a distinguir e aprender os sinais simples (letras) por sua fôrma e por seu som sem que lhes diga o nome deles”. Em 1791, Gedike publicou um “interessante texto de leituras intitulado o livro do menino”. Ao mesmo tempo na França, surgiu a obra “Ensino Universal”, do pedagogo J. J. Jacotot, cujo princípio geral se baseia no “O todo está no todo”. Jacotot assim o descreve:

Eu começo com os exemplos: com o conjunto, como todo, imitando a natureza, pois ela, que é sábia mestra faz o mesmo: sempre cria cousas completas e não feitas em pedaços. O homem também percebe com os seus sentidos as coisas inteiras e não feitas em pedaços. (METODOLOGIA..., 1936c, p. 52).

Para isso, de acordo com o texto (METODOLOGIA..., 1936c, p. 53), utilizou-se da obra de Telêmaco de Fenelon, começando “a leitura com a 1ª frase, que é a seguinte: Calipson não podia consolar-se da partida de Ulisses. Essa frase representa, no seu dizer, o todo, isto é, o pensamento completo”. Sobre as vantagens do método analítico de Jacotot, declara-se não haver dúvidas de que este método supera os métodos sintético alfabético e fônico, porém não está isento de uma crítica racional.

O ponto VII disserta sobre a crítica do método analítico de Jacotot e informa que, depois da morte de sua morte, em 1840, os partidistas de sua reforma na Alemanha, segundo o texto (METODOLOGIA..., 1936c, p. 54), resolveram

1º - Substituir o Telêmaco de Fenelon por séries de sentenças graduais; 2º - Eliminar a deletreação e adotar o processo fonético; 3º - Não limitar a decompor as palavras em sílabas, mas também formar com essas sílabas novas palavras.

Essas mudanças melhoraram o método, mas não eliminaram por completo os inconvenientes, que persistiram: “1º - A gradação artificial geradora das sentenças; 2º - A ilustração deficiente das mesmas” (METODOLOGIA...,1936c, p. 54). De acordo com o texto, estes inconvenientes foram remediados e

[...] os ensaios posteriores feitos por Graffunder, que escolhia sentenças curtas de duas palavras, produziram melhores resultados, no ensino, e surgiram a Kramer Herold e mais tarde a Vogel, a idéia de substituir as proposições por palavras soltas. (METODOLOGIA...,1936c, p. 54).

Dessa forma, os métodos analíticos voltam à fase inicial, composta pelo método de palavras proposto por Gedike, “com a única diferença de que agora as palavras deviam ser geradoras” (METODOLOGIA..., 1936c, p. 54).

A quarta parte do texto encontra-se na edição do ano II, n. 6, de novembro a dezembro de 1936, e reforça as modificações de fundamento ocorridas pela nova reforma no método de Jacotot. De acordo com o texto (METODOLOGIA..., 1936d, p. 27), as mudanças ocorridas foram as seguintes:

1º se renunciava a oração como princípio, 2º as palavras geradoras não apresentavam dificuldades para a sistematização, para a gradação e para a intuição das idéas; 3º se simplificavam com isso o mecanismo técnico analítico.

O ponto IV apresenta o método por palavras, também chamado por outros nomes: método natural; método de palavras normais; método de palavras geradoras; método analítico- sintético; método eclético, etc. No texto (METODOLOGIA..., 1936d, p. 27), ressalta que, assim que apareceu,

[...] o método de palavras foi analítico e mais tarde se tornou analítico-sintético. Era analítico quando se aplicava somente para decompor as palavras em seus elementos constitutivos (sílabas e letras). Assim o aplicavam Krämer, Herold e o próprio Vogel.

A denominação eclética se deu quando a “operação analítica foi contemplada com outra sintética, que consistia em reunir gradualmente os elementos simples da palavra depois de terem sido estudadas separadamente” (METODOLOGIA..., 1936d, p. 27). São apresentados, na sequência, os exercícios de debuxo a serem realizados na aplicação do método eclético de palavras geradoras.

O ponto X<sup>140</sup> versa sobre a aplicação do método eclético de palavras geradoras, que se baseia em três operações fundamentais: a síntese, a análise e a síntese de novo. O texto traz a explicação de cada operação.

O ponto XI trata do processo de leitura, explicando que os dois métodos principais são o analítico e o eclético de palavras geradoras (que são os mais numerosos, podendo ser classificados em sintéticos, analíticos e analíticos-sintéticos). Destes, o processo sintético é o mais importante, formando por uma série de seis exercícios ou passos. O processo analítico é apresentado por cinco passos sucessivos, ao passo que os processos analíticos-sintéticos possuem oito (devidamente explicados).

O ponto XII explica que o ensino simultâneo da leitura e da escrita inicial duram vários meses. No texto (METODOLOGIA..., 1936d, p. 32), adverte-se que “A série de palavras geradoras não deve ser muito longa nem muito curta, porque sendo muito longa requer muito tempo; e sendo muito curta, não abrange todos os elementos fonéticos (sílabas) indispensáveis”. Registra-se também que a série de Herold abrange 17 palavras, a de Vogel 98, a de Framke 31, e a de Plate 100. Salienta-se que, após os exercícios de leitura mecânica, os professores devem iniciar o trabalho com a leitura corrente, com adoção de cadernos especiais para a leitura e o livro de leitura corrente.

O ponto XIII disserta sobre a leitura corrente, que, segundo o texto (METODOLOGIA..., 1936d, p. 33), consiste “em pronunciar com exatidão, clareza, rapidez e justa entoação as palavras reunidas em frases simples”. Enumeram-se vários exercícios e encaminhamentos a serem seguidos, por exemplo:

[...] nas lições subseqüentes, as palavras e as orações devem ser reguladas em ordem a formar parágrafo. Os parágrafos serão relativamente mais curtos e à medida que a lição adianta, serão substituídos por outros

---

<sup>140</sup> Como já mencionamos, há um erro (gráfico, talvez) na sequência dos pontos, que passam do IV para o X.

mais longos até se chegar a leitura de páginas inteiras” (METODOLOGIA..., 1936d, p. 34).

O ponto XIV aborda os exercícios de aperfeiçoamento, que são iniciados depois que os alunos já conseguirem ler páginas inteiras (iniciados no 1º grau até o 4º grau). Devem ser exercícios variados e graduados, facilitando o ensino e evitando o tédio. Os exercícios de aperfeiçoamento são bastante numerosos, e o texto indica uma ordem a ser seguida para sua realização.

O ponto XV apresenta os vícios da leitura corrente, qual sejam: de articulação (subdividido em quatro: ciclo, sigmatismo, tartamodiação e a gagueira), de pronúncia (subdividido em dois: hiperfonia, afonia) e os de pontuação (cuja modulação abrange: a entonação, a ênfase e a acentuação) (METODOLOGIA..., 1936d).

O ponto XVII<sup>141</sup> disserta sobre o mecanismo da aula, propondo que toda leitura expressiva observe a forma expositiva-interrogativa, abrangendo os seguintes passos: 1º apresentação do assunto; 2º explicação do assunto; 3º reprodução sintética do assunto. Cada passo destes apresenta suas características próprias, devidamente contempladas no texto (METODOLOGIA..., 1936d).

O ponto XVIII se refere ao modelo de plano de uma aula, advertindo que nenhuma aula de leitura deve ser improvisada, pois todas as aulas devem ser preparadas conforme as regras estabelecidas pela arte de ensinar e de acordo com a metodologia de cada matéria. Concluindo o assunto, ressalta-se que, por ocasião da preparação da aula, é preciso estar atento: “1º ao significado das palavras; 2º ao conteúdo das frases; 3º as relações estabelecidas entre os vocábulos e as proposições; 4º a compreensibilidade do assunto” (METODOLOGIA..., 1936d, p. 40). E que o modelo do plano pode conter: matéria; grau; método geral; método especial; formas de ensino; e processo. Com o plano organizado, o professor poderá começar aula, primeiro pela introdução, depois com o desenvolvimento do assunto e por último com a recapitulação.

Não sabemos ao certo, devido à ausência de fontes, se as orientações a respeito da Metodologia da Leitura e da Escrita cessaram nesta edição, mas, pela apresentação e sequência do conteúdo, parece-nos que sim. Percebemos, especificamente, que este debate se assemelha com aqueles apresentados pela Revista Escolar, em contexto português, sobre o ensino da leitura e a escrita. Na perspectiva de Fairclough (2016, p. 95),

---

<sup>141</sup> Novamente, observa-se descontinuidade na sequência numérica, talvez por erro gráfico, como já cogitamos.

há uma formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos, e “Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados”.

A subcategoria **instrução** também pôde ser observada na sétima edição da Revista de Educação do ano de 1937, no texto intitulado *Metodologia da Aritmética*. O referido texto, de caráter informativo e prescritivo, não tem menção à autoria e foi organizado em dez lições, mas só apresentaremos quatro delas, em virtude de as outras lições terem continuidade em outra edição, à qual não foi possível ter acesso.

A lição I contempla um resumo histórico, no qual se informa que a aritmética é a mais remota das ciências, provavelmente contemporânea ao próprio homem, descoberta no momento em que houve a necessidade de comparar uma grandeza com outra. Embora a história se refira a Thales de Mileto como o primeiro a se ocupar do estudo da aritmética (640 a.c.), seguido por Pythagoras (550 a.c.), foi estudada por babilônicos, assírios, fenícios, gregos e romanos, mas foram os árabes que nos legaram os sinais que hoje ainda usamos para representar os algarismos, que são I, V, X, L, C, D, M. Os árabes que instituíram os métodos racionais para o ensino do cálculo, mas os métodos racionais e intuitivos foram substituídos por métodos abstratos, difíceis e antipedagógicos.

No texto (METODOLOGIA..., 1937, p. 35), registra-se que “foi a metafísica que levou a aritmética por este caminho errado, quanto à sua metodologia, até aos princípios do século XIX”, e o declínio da metafísica ocorreu durante o século XIX, momento em que a aritmética passou a reagir contra os métodos abstratos e saiu em busca de uma nova orientação, desenvolvendo a sua metodologia. Ao fim, aponta-se a importância da aritmética com um valor triplo: educativo, prático e didático, explicando-se cada um deles.

A lição II apresenta os requisitos do ensino, a saber: 1. É preciso que seja *intuitivo*; 2. *prático*; 3. *raciocinado*; 4. *gradual e progressivo*, cada qual minunciosamente explicado.

A lição II trata do método de ensino da aritmética, que, segundo o texto (METODOLOGIA..., 1937, p. 37), pode ocorrer por meio de dois enfoques: “1. O *abstrato* (dedutivo) – que consiste em ensinar as regras teóricas para depois fazer a aplicação das mesmas. 2. O *concreto* (indutivo) que consiste em partir de exemplos para destes exercícios se poder chegar às regras”. A aplicação do método concreto é feita de duas formas: 1. A *sucessiva*; 2. A *cíclica*. Salienta-se ainda que o método concreto é o mais usado; e o método abstrato, o mais antigo. Além desses,

tem um terceiro o *mixto*, que resulta da combinação entre os dois primeiros. Na sequência, apresentam-se vários exemplos de como aplicar o método de ensino, bem como os materiais a serem utilizados.

A lição IV discorre sobre os processos de ensino, que são os meios que empregamos para aplicar os métodos didáticos, os quais, no ensino da aritmética, utilizam: 1. a *intuição*, 2. os *cálculos (oral e escrito)*, 3. os *problemas (simples e composto)*. Todos os métodos são devidamente apresentados.

Apresentamos a análise da categoria **pedagógica e psicológica** realizadas nas três revistas, Revista Escolar, Estudos Educacionais e Revista de Educação, e percebemos que as semelhanças foram maiores que as diferenças, que a formação de professores, seja inicial ou continuada, era, sem dúvida, uma preocupação nos dois países; e no caso brasileiro, uma preocupação para os dirigentes do estado de Santa Catarina.

Os preceitos da Escola Nova e os conhecimentos científicos a respeito das crianças e da infância estavam também presentes nos discursos, mas há que ser observado que, aqui no Brasil e também no estado catarinense, a Escola Nova integra um projeto governamental, introduzido nas escolas por meio de decreto. No caso brasileiro, a Escola Nova, mesmo sendo um projeto forjado principalmente na política, manteve discursos dirigidos a influenciar a prática pedagógica dos professores, e exemplos não faltaram nos discursos analisados a partir de todas as categorias, mas pudemos constatar sua influência especialmente por meio da categoria psicológica e pedagógica.

Não há dúvidas de que o discurso pedagógico e psicológico foi hegemônico nas revistas investigadas e que as preocupações com a prática e o método, principalmente em como ensinar e adquirir a conquista da leitura e da escrita por meio do método global, eram as orientações predominantes e influenciaram, muito provavelmente, a prática dos professores, bem como seu entendimento sobre as crianças e a infância.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É para a criança que tudo se dirige e dela que tudo se irradia – e só este fio de Ariadna permite ao espírito infantil uma orientação no labirinto infinito das noções que os séculos acumularam. O interêsse da criança é a grande alavanca do ensino. (CORREIA, 1927, p. 339).*

O objetivo central desta pesquisa foi investigar os discursos sobre as representações de crianças e infância em revistas pedagógicas dirigidas à formação de professores no recorte temporal de 1920 a 1940, em três periódicos, um português, a Revista Escolar, e dois brasileiros/catarinenses, a revista Estudos Educacionais e a Revista de Educação, em busca de vestígios sobre os discursos **médico e higienista, jurídico e moral e pedagógico e psicológico**. Acreditamos que as palavras divulgadas no discurso de Correia (1927), inscritas na epígrafe acima, demonstram os indícios do que a investigação encontrou nos discursos sobre as crianças e a infância, afinal os discursos foram proferidos para elas e por elas e ainda hoje permanecem e ecoam na atividade docente.

A análise da produção apresentada decorreu de pesquisas e trabalhos da área da História da Educação e Educação e Infância e nos forneceu indícios para formular uma categorização sobre as representações acerca dos discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância presentes no final do século XIX e início do século, no Brasil e em Portugal. Esta categorização contemplou a hegemonia dos discursos médico e higienista, jurídico e moral e pedagógico e psicológico nos saberes produzidos, saberes estes que eram destinados a toda a sociedade, mas que orientaram e estabeleceram ações, de forma muito incisiva, no trabalho do professor primário e no processo de sua formação em escolas normais por meio de determinações e regulamentações da educação nos dois países.

Ao analisar os discursos que circulavam nos periódicos voltados à formação inicial e continuada de professores naquele momento histórico, apresentados no capítulo IV, observou-se que alguns desses discursos se apresentavam como hegemônicos, ou seja, apresentavam uma dominação em forma de alianças, incorporando determinados grupos em certas subordinações e consentimentos. Por outro lado, as instabilidades geradas davam margem a algumas tensões. Estas tensões ocorriam entre os

próprios indivíduos que se mostravam legitimadores de um conhecimento a respeito das crianças e da infância, representados por médicos, higienistas, juristas, delegados, policiais, professores e psicólogos, pois era um momento em que as crianças haviam se tornado objeto de estudo de várias ciências, e estes indivíduos se apresentavam como possuidores de um cabedal científico capaz de intervir a favor da saúde e da educação cívica, moral e intelectual das crianças. Havia um conflito também instável entre eles, se aliavam sempre que necessário, em torno de interesses comuns, como por exemplo, educar a criança dentro dos preceitos modernos, embora nesse campo de dominação ocorressem negociações internas pela hegemonia, ora para perpetuarem as ideologias, ora para modificá-las. As representações (CHARTIER, 1990) são componentes inerentes do discurso, por isso não existe neutralidade nos discursos, estes produzem estratégias e práticas propensas a impor uma autoridade, uma certa importância, e mesmo a validação de escolhas.

Médicos, higienistas, juristas, moralistas, psicólogos e professores, num diálogo nem sempre unânime, mas permeado por disputas pela hegemonia do discurso, produziram saberes, fazeres e representações sobre as crianças e a infância, principalmente nos assuntos que envolviam a escolarização/educabilidade/socialização das crianças e dos jovens. Esta escolarização/educabilidade/socialização deveria ocorrer em espaços institucionalizados - as escolas -, espaços adequados conforme padrões pré-estabelecidos e que previam a seleção de finalidades, procedimentos, metodologias e conteúdos; o controle de tempo, horários e da organização espacial; a avaliação por desempenho individual, materiais escolares, entre outras questões. Para alcançar os objetivos propostos, os professores deveriam estar habilitados e de posse de um discurso apropriado, que visava formar um cidadão de valor, com moral e bons costumes – cívicos e higiênicos –, possuidor de conhecimentos que envolviam o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Destarte, os discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância veiculados nas revistas pedagógicas podem ter colaborado para a construção de uma prática pedagógica de professores, principalmente os primários, possível de ser verificada por meio de orientações, encaminhamentos, instruções, tanto no periódico de Portugal, a Revista Escolar, como nos periódicos de Santa Catarina/Brasil, Estudos Educacionais e Revista de Educação, cumprindo desta forma com o objetivo para o qual as revistas foram criadas: ser um canal de informação, de aperfeiçoamento, de capacitação de professores. Em que medida os discursos dessas revistas atingiram e modificaram as práticas pedagógicas dos professores que liam as revistas é algo que esta pesquisa não pôde

constatar, pois seria necessário o cruzamento de outras fontes e a contribuição dos estudos da cultura escolar para tal intento, no entanto esses encaminhamentos representam futuras possibilidades de ampliação da pesquisa que ora se apresenta.

Havia a intenção por parte dos discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância de instrumentalizar a formação inicial e continuada de professores, observada na divulgação e propagação dos métodos de ensino; na construção de sentimentos cívicos; na incorporação de hábitos de higiene e cuidados corporais; na superação de formas tradicionais de educar, bem como nas formas de conceber a criança; nas informações sobre as atualidades teóricas e metodológicas do panorama educacional nacional e internacional; na indicação de livros e materiais pedagógicos; na necessidade de estrutura física apropriada para a oferta da educação; entre outras ações correlatas. Dessa maneira, seria possível difundir uma nova pedagogia científica entre os professores, profissionais conhecedores do desenvolvimento integral das crianças, bem como da sua realidade social.

Os discursos veiculados evidenciavam uma representação sobre as crianças. Para que a criança pudesse “vir a ser” este homem acabado, capaz de enfrentar os desafios da vida, era necessário, primeiro, munir os professores de conhecimentos advindos da medicina, da higiene, da eugenia, da puericultura, da moral e do civismo, da psicologia e da pedagogia, para que este professor estivesse preparado para atuar na sua profissão de maneira eficiente, transmitindo aquilo que elevasse a formação da criança, pois assim ela se tornaria um sujeito íntegro, civilizado e trabalhador. As revistas pedagógicas, por meio dos discursos, serviram de atualização aos professores, e os discursos demonstraram que, naquele momento, a criança era representada com a contribuição dos conhecimentos de várias áreas, que versavam sobre o seu desenvolvimento intelectual, moral, social, emocional, afetivo, cognitivo, mental e corporal, os quais envolviam os estudos das ciências biológicas, psicológicas e sociais.

Não podemos afirmar que algum discurso tenha se mostrado mais importante do que outro, pois todos estavam presentes na realidade social da época de modo equânime, muitas vezes permeados entre si na representação dos educadores, e confluíam para os mesmos interesses. Embora apresentassem suas particularidades, seus limites não estavam bem demarcados; apenas o objetivo estava definido e se referia ao conhecimento e controle sobre a criança.

Ao analisar as revistas pedagógicas, percebemos que o discurso pedagógico e psicológico se mostrou com mais evidência, aparentemente

o mais predominante. Talvez sua hegemonia resultasse da necessidade premente de instrução verificada nas duas realidades pesquisadas, e seu domínio e persuasão perante os professores estivesse relacionado às possibilidades que o conhecimento sobre a criança e os métodos de ensino significavam para as mudanças esperadas.

Os textos identificados na categoria médico e higienista apresentaram várias aproximações nas três revistas pedagógicas. Portanto, ao analisarmos este discurso a partir da produção teórica selecionada, encontramos evidências sobre as relações intrínsecas entre saúde, higiene e educação, e sobre como as práticas discursivas e institucionais tomaram a infância como objeto de intervenção médica, higiênica e disciplinar. Além disso, encontramos outros assuntos de caráter similar, presentes naquele momento histórico, como os estudos da puericultura e da eugenia que acontecem paralelamente aos discursos em questão, discussões que foram associadas e incorporadas, neste trabalho, ao discurso médico e higienista. Também inclui, nos espaços escolares, a garantia da educação física como uma aliada do tão desejado aperfeiçoamento físico, da resistência necessária e do preparo da herança biológica do homem, cuja prática deveria se dar pela reunião de exercícios de forma metódica e racional, juntamente com o desenvolvimento intelectual e moral.

Verificamos que foi ao final do século XIX e início do século XX, momento em que o estudo científico e positivista já estava em pauta, que surgiram as primeiras referências sobre a infância no discurso médico e higienista. Muitas vezes, estes discursos se relacionavam à própria sobrevivência da criança, e estas referências foram encontradas primeiro em textos e teses dos profissionais da área médica. Constatamos, a partir dos estudos eleitos, o quanto as teses médicas estavam imbricadas com os discursos educacionais, demonstrando e, por vezes, denunciando os problemas a serem sanados. Ao analisar as fontes selecionadas, percebemos uma ampliação na divulgação do discurso médico e higienista, sendo estes divulgados também em revistas de formação de professores presentes no recorte temporal da pesquisa.

Portadores de conhecimentos objetivos de base científica, os médicos e higienistas pareciam ser representantes legítimos para intervir no desenvolvimento da criança por meio do discurso de proteção da infância, afinal a medicina se constituía cada vez mais em um saber autorizado, com um caráter zelador, pois a intervenção da medicina na infância ajudaria a criança a se tornar saudável, apta para o trabalho e para o engrandecimento da pátria. Para desempenhar a proteção da infância, a higiene social se apresentava como aliada das ações médicas.

A fim de atingir a todas as crianças, pois se entendia que somente a família não conseguiria salvaguardar os objetivos desejados no combate à elevada mortalidade das crianças, a higiene recebeu apoio público, como forma de melhorar, prevenir e defender a sociedade, e estas ações se deram no espaço escolar, cujas orientações são possíveis de serem verificadas nos periódicos pesquisados. Nos discursos presentes nas revistas, verifica-se o quanto a higiene esteve atrelada às questões da prevenção, e que a constituição da higiene, como poder disciplinarizador, contava com políticas educacionais que atrelaram os interesses sanitários e higienistas ao progresso e à ciência moderna.

Os discursos médicos e higienistas presentes nas revistas orientavam os professores a executar ações que visassem ao pleno desenvolvimento físico, mental, intelectual e moral, com procedimentos para evitar a fadiga, respeitando-se a questão biológica e o desenvolvimento do espírito. Juntamente com essas orientações, sinalizava para o controle como forma de assegurar a moral, a saúde, o domínio de doenças e a limpeza do corpo. No tocante ao desenvolvimento mental e intelectual, os exercícios físicos eram considerados aliados do trabalho a ser desenvolvido pelos professores, por isso enfatizavam a necessidade de uma postura correta, de limpeza, de mobiliário condizente, das instalações e de estrutura física apropriada. Além disso, orientavam para o trabalho infantil, para os cuidados na gravidez e para com as crianças recém-nascidas, além de alertarem para problemas relacionados ao casamento.

Nos discursos jurídicos e morais presentes nas revistas pesquisadas, encontramos referência ao trabalho, pois o trabalho se revestia de um caráter educativo. Com a intenção de controle social e de formação de uma força de trabalho para a nação, a educação, ou melhor dizendo, a educação das massas passa a ser oferecida às crianças e aos jovens. Além de instruir e introduzir o código moral, a educação deveria demonstrar o valor do trabalho, fortalecer a ética do trabalho, afinal este se apresentava como um regenerador de qualquer transgressão social. Juristas e moralistas acreditavam que as crianças e os jovens poderiam ser regenerados e recuperados, e os educadores, em certa medida, irão comungar destas ideias, que foram veiculadas por eles em alguns discursos.

Verificamos que o discurso jurídico e moral sobre a criança e a infância foi bastante evidente na Revista Escolar, em textos que salientavam a preparação para o trabalho e as reflexões sobre experiências a serem desenvolvidas por seus professores. Com uma tônica diferente, e sem a mesma evidência, as revistas catarinenses Estudos Educacionais e

Revista de Educação apresentaram outras nuances: estavam afinadas com os interesses governamentais, no sentido de divulgar as conquistas do estado no campo educacional e de controlar as ações morais e cívicas da sociedade por meio dos discursos divulgados.

O discurso pedagógico e psicológico esteve presente nas três revistas pedagógicas de forma aparentemente hegemônica, observando-se aproximações entre as revistas, no sentido de apresentar textos de pensadores, psicólogos e pedagogos importantes mundialmente. Talvez esse tenha sido o discurso mais instrumentalizador para a formação inicial e continuada, principalmente quanto aos métodos, às formas de ensinar a ler e escrever e ao conhecimento necessário sobre a criança. Foi possível verificar a ênfase no pensamento de Decroly e a grande influência do seu método global nas orientações dirigidas aos professores.

Ovídio Decroly foi o pensador mais citado nos discursos analisados por esta pesquisa. As contribuições deste médico belga se fazem notar no discurso jurídico e moral e no discurso pedagógico e psicológico da publicação portuguesa, a Revista Escolar, com bastante ênfase, inclusive com textos de sua autoria. Nas revistas brasileiras/catarinenses, Estudos Educacionais e Revista de Educação, Decroly é citado e referendado no discurso pedagógico e psicológico.

Tentamos dialogar com os textos que apresentaram o discurso a respeito de Decroly e seu método, estabelecendo aproximações com as orientações de sua própria teoria. Demonstramos as prováveis evidências e interesses de que se utilizava Decroly em seus discursos. Várias foram as tentativas de aplicar o método de Decroly, e estas constam na Revista Escolar: Louis Dalhem escreve sobre a definição e os princípios do método de Decroly em várias edições; François Bassleer, no texto *Dr. Ovídio Decroly*, menciona a experiência do método em escolas espanholas; Manoel Subtil, no texto *Dr. Jacobo Orellana*, apresenta a experiência do professor Orellana na utilização do método Decroly aplicado ao ensino de “surdos e mudos”; Olinda Tavares Santos apresenta os *Jogos de leitura e escrita a metódica global de Decroly*, em que destaca todos os encaminhamentos para a construção dos jogos; Antunes M. Amor expõe a evolução das ideias pedagógicas do método global. Na revista Estudos Educacionais, Oricema A. Meireles e Daura Areão, no texto *A escola é uma instituição social*, descrevem a importância dos centros de interesse de Decroly.

Observa-se que a divulgação sobre o emprego do método de Decroly teve parte nas três revistas pesquisadas. No entanto, embora as obras dos colaboradores desse pensador tenham visado à difusão de suas principais ideias, Lourenço Filho (1978) adverte sobre o cuidado com a

cópia das fórmulas de um sistema e, por consequência, com a falsa noção do que seja um sistema, afinal a narração realizada pelos(as) professores(as) apresenta o que eles(as) fizeram em suas escolas, em determinadas condições de meio e de tempo. Para Lourenço Filho (1978, p. 187), “Copiar simplesmente essas fórmulas não será praticar o sistema. Uma escola Decroly não será simplesmente uma escola com programas de centros de interesses. Convirá insistir neste ponto, como nele insistia Decroly”. Indo ao encontro das ideias de Lourenço Filho, apresentamos algumas contribuições de Norman Fairclough na análise dos discursos expostos e suas representações.

Os discursos que se referiam a Decroly e seu método publicados nas três revistas pedagógicas analisadas eram muito esclarecedores, bem fundamentados e pareciam condizer com a teoria desenvolvida pelo autor. Até mesmo as adaptações e os exemplos demonstravam a busca para alcançar a eficiência do método com as crianças. A ênfase nesse pensador provavelmente ocorreu devido ao seu caráter prático, diante da necessidade, frequentemente manifestada naquele momento histórico, de alfabetizar a criança tomando como ponto de partida seu interesse e considerando os seus conhecimentos, conforme apontavam os estudos da psicologia e da pedagogia da época.

Os discursos pedagógicos e psicológicos, mesmo com suas questões específicas, foram ao encontro do que desejavam médicos, higienistas, juristas e moralistas, no sentido de formarem uma sociedade moderna e civilizada, afinal os professores e psicólogos representavam os porta-vozes da educação, da instrução e disciplina necessária às crianças e aos jovens. A criança tornou-se objeto de estudo e de interesse destes profissionais. Compreender a forma com que as crianças e os jovens aprendiam, o que deveria ser ensinado, como e quando, bem como o melhor método para ensiná-las visando à conquista da leitura, da escrita e do cálculo eram objetivos primordiais a serem alcançados naquele momento histórico. Além disso, verifica-se que havia uma grande preocupação com a formação dos professores, pois os seus trabalhos deveriam assegurar a tão desejada cidadania e instrução às crianças e aos jovens, além de contribuir para a produção de representações sobre a infância.

Podemos dizer que, embora houvesse iniciativas distintas, formada por sujeitos com interesses peculiares e particulares, a junção dos discursos médico e higienista, jurídico e moral, pedagógico e psicológico formou um corpo representativo e mobilizado para sanar os problemas que afetavam a construção da tão esperada nação civilizada: a falta de saúde, de higiene, de disciplina, de educação e instrução, de normas de

conduta, de hábitos e regras sociais, entre outros. Ao afirmar a existência de certas junções entre os discursos, não estamos desconsiderando a faceta dos interesses específicos de cada um deles, mas apenas sinalizando que a análise deve ser pensada em conjunto, percebendo suas fusões, articulações, entrelaçamentos e emaranhamentos.

Dessa forma, ao analisar as pesquisas nacionais, foi possível verificar o quanto os conhecimentos sobre o tema correspondiam a ideias mundiais e suas respectivas teorias científicas, principalmente oriundas da Europa e América do Norte – ideias positivistas e as teorias evolucionistas –, que envolviam os discursos sobre a criança e a infância em questão, além de seus desmembramentos. Assim, formando um panorama nacional, resolvemos observar o que as pesquisas estaduais nos apontavam, tendo sido possível verificar que o cenário catarinense correspondia satisfatoriamente aos anseios do cenário nacional. Muitas vezes incorporando experiências de outros estados brasileiros, Santa Catarina correspondia às expectativas de investimentos e crescimento da sua rede educacional, além de introduzir a discussão teórica, compreendidas como necessária para a formação de seus(suas) professores(as).

Verificamos que tanto em Portugal quanto no Brasil, no início do século XX, desejava-se acabar com o analfabetismo, garantindo a educação primária gratuita a toda a população, bem como a formação de professores para atuarem no ensino primário, em escolas normais. Os processos educacionais nos dois países não foram lineares e contínuos, foram marcados por transformações e descontinuidades de ordem política, administrativa, governamental e também ideológica, com alguns momentos de avanço e outros de retrocesso.

Afirmamos que a formação de professores para a educação primária - ou elementar - é o que interliga as análises realizadas nos dois países, tema também evidente nas revistas pedagógicas estudadas. Exemplo disso pode ser constatado no momento em que os dois países vivenciam seus projetos republicanos (no Brasil, a primeira República durou de 1889 até 1930; e em Portugal, de 1910 a 1926), período em que a educação se tornou a “pedra de toque” do desenvolvimento, pois ambos os países desejavam alcançar a modernização por meio da educação, logo apresentavam a necessidade de expandir seus sistemas educacionais, a qualificar seus professores e renovar a educação, embora não tenham chegado à solução definitiva para estas questões.

Importante registrar que a proximidade entre os ideários republicanos dos dois países, ao aspirarem a formação de professores sustentada em conhecimentos científicos, ações que correspondiam às

concepções do movimento da escola nova, que, entre outras questões, criticava a escola tradicional e desejava a construção de uma escola laica, única e acessível a todos.

Mesmo sabendo que há discursos hegemonicamente construídos, que parecem apresentar uma força elucidativa, capaz até de alterar a realidade, constata-se que muitas das necessidades consideradas essenciais e primordiais à formação das crianças naquela época mantêm-se até hoje como necessidades, embora continuem pendentes de resolução, tanto no Brasil como em Portugal. Afinal, ainda não solucionamos “velhas questões”, a saber: o analfabetismo, a superação da escola tradicional, a melhoria da estrutura física das escolas, a garantia dos investimentos suficientes à educação, a efetivação de constantes formações docentes, o trabalho infantil, o método mais adequado para o ensino e aprendizagem, entre outras. Isso se deve menos às possibilidades técnicas propostas pelas teorias e mais à natureza dialética das condições existentes na sociedade e representadas pelos discursos. Fairclough (2016) permitiu compreender a natureza social e dialética dos discursos, ou seja, por um lado, o discurso constitui a realidade social e, por outro, ele é constituído por ela. Dessa forma, poderá promover mudanças, mas também conviverá com as permanências.

A representação esteve presente nos discursos publicados nas revistas, pois os educadores escreviam para serem lidos, aceitos ou questionados. Para perceber as formas de representação, foi necessário adotar uma visão crítica, capaz de entender a organização utilizada por diferentes autores, bem como o interesse de tornar seus discursos hegemônicos.

A corrente teórica mais hegemônica nos discursos sobre as crianças e a infância, naquele momento histórico, foi a Escola Ativa, representada pelos adeptos do movimento da Escola Nova. Monarcha (2009, p. 57) apresenta a contribuição de Ferrière, ao salientar que “‘O movimento em favor da Escola Ativa estende ramificações e abraça o planeta’ (Ferrière, 1932, p. 182); e, de fato, assistia-se ao nascimento de um saber experimental de alcance mundial”. Mesmo considerando as características presentes em cada país (Portugal e Brasil/Santa Catarina) na veiculação e implantação das políticas associadas ao Movimento da Escola Nova, nas três revistas os discursos buscavam mobilizar educadores em torno de um projeto de educação moderna, que se legitimou como necessário ao futuro das crianças e mostrou-se contrário à escola tradicional.

Investigar os discursos hegemônicos sobre as crianças e a infância em três revistas pedagógicas dirigidas à formação de professores, em dois

países culturalmente diferentes, foi um grande desafio e uma enorme satisfação. Ter contato com discursos jamais lidos, realizar o exercício de estabelecer aproximações e distanciamentos a partir da análise dos discursos hegemônicos foi muito instigante e prazeroso. Vislumbro, a partir desta pesquisa, vários desdobramentos, várias mixagens, caminhos promissores, sei que o trabalho continuará!

## REFERÊNCIAS

ADÃO, A. C.; LEOTE, M. I. (2006). **A Escola em Meio Rural do Estado Novo**. A Formação dos seus Professores no(s) Discurso(s) do Poder (1933-1956), p. 77-89, 2006. Disponível em <<https://bit.ly/2AelUZO>>. Acesso em: 1º dez. 2016.

AGUDO, J. D. **A criação e a educação**: Como devem as democracias encarar o problema educativo. Lisboa, Editorial Gleba, 1945.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de F.; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008.

AREND, S. M. F. **Filhos de criação**: uma história dos menores abandonados no Brasil (década de 1930). 2005. 540f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, M. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1. Brasília, 1994. **Anais...** Brasília: MEC, 1994, p. 88-92. Disponível em: <<https://bit.ly/2Erqxnq>>. Acesso em: 1º jan. 2017.

AZEVEDO, F. V. de. **Discurso intelectual e políticas educacionais**: Orestes Guimarães e a questão da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AZEVEDO, F. V. de; BOMBASSARO, T.; VAZ, A. F. Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 302-315, maio/ago. 2011.

AZEVEDO, F. de. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

AURAS, G. M. T. A República e a Escola Normal: pelega para produzir cidadãos. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 1. Braga, Portugal, 2002. **Anais...** Portugal: Universidade do Minho e Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. p. 235-239

BASTOS, A. C. do C. L.; KUHLMANN JR, M. Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança Paulista-SP, 1871-1900). **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 41-68. jan./abr. 2009.

BASTOS, M. H. C. A imprensa periódica educacional no Brasil (1808 - 1944). In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em revista: A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 173-187.

BAZILIO, L. C. Infância “rude” no Brasil: alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2002. p. 45-59.

BECCHI, E. Retórica de infância. **Perspectiva**, Florianópolis: n. 22, p. 36-96, ago./dez 1994.

BERTUCCI, L. M.; SILVA, S. C. H. P. da. A gripe, os órfãos e a educação para o trabalho no asilo São Luiz de Curitiba (1918-1937). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 103-133, maio/ago. 2014.

BOMBASSARO, T. Semanas Educacionais: a formação docente para além dos Institutos de Educação. In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Orgs.). **Professores para a Escola Catarinense: Contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis/SC: UFSC 2005. p. 87-107.

BOMBASSARO, T. **Semanas Educacionais: A arquitetura do poder sob a celebração da didática**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOMBASSARO, T. Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação: por uma Escola Nova barriga-verde. **Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 137-173, 2007.

BOMBASSARO, T. O movimento pela escola nova em Santa Catarina formação docente e modernização do ensino (1930). **Cadernos de História da Educação**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 221-232, jan./jun. 2009.

BOTO, C. J. M. C. dos R. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. 1997. 606f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr, M. (Orgs.) Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

BOTO, C. A civilização escolar nas letras de um roteiro de pedagogia: formação impressa de professores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16. Campinas, SP, 10 a 13 de julho de 2007. **Anais eletrônicos...** Campinas: ABL, 2007. p. 1-11. Disponível em: <<https://bit.ly/2COuXD4>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BOTO, C. Os métodos de ensino na escola portuguesa: a Revista Escolar (1923-1926). **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 385-401, set./dez. 2012.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplo. **História da Educação (online)**, Porto Alegre. v. 18 n. 44 Set./dez. 2014 p. 99-127. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/45765>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de janeiro de 1946, Seção 1, p. 116. Disponível em: <<https://bit.ly/2OvsljG>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRANT, P. R. S. de S. **Do perfil desejado** – A invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de ensino de Florianópolis (1976-1980). 2013. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CABRAL, O. R. **Problemas educacionaes de hygiene**. 1929. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Medicina) – Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 1929.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CANDEIAS, A.; NÓVOA, A.; FIGUEIRA, M. H. **Sobre Educação Nova**: Cartas de Adolfo Lima e Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa, PT: Educa, 1995.

CARDOSO, J. A. N. A Formação do Normalista na escola Catarinense nos anos de 1910. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP, 2002. p. 153-164.

CARVALHO, D. C. de; DAROS, M. das. D.; SGANDERLA, A. P. Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930. **Rev. Bras. Educ. [online]**, [S.l.], v.17, n. 51, p. 675-692, 2012.

CARVALHO, L. M.; CORDEIRO, J. **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**: um estudo histórico-comparado de publicações de educação. Lisboa, PT: Educa, 2002. (Cadernos Prestige nº 9).

CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. M. C. Educação e políticas nos anos 20; a desilusão com a República e o entusiasmo com a educação. In: LORENZO, H.C; COSTA, W. P. (Orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Unesp, 1997a. p. 115-132.

CARVALHO, M. M. C. de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998a. p. 31-40.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). São Paulo: USF, 1998b.

CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 269-287.

CARVALHO, M. M. C. de. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

CARVALHO, M. M. C. 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: USP, 2002a. p. 137-168.

CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. de; KULLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 373-408.

CARVALHO, M. M. C.; TOLEDO, M. R. A. A Coleção como estratégia de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. Curitiba, novembro de 2004. **Anais...** Curitiba: SBHE, 2004. p. 1-13.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de e TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-110.

CARVALHO, M. M. Chagas de. PINTASSILGO, J. (Orgs). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, Instituições Educacionais**: Brasil e Portugal. Histórias conectadas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

CATANI, D. B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. 1994. 167f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. (mimeo).

CHARTIER, R. Textos, impressões, leituras. In: Hunt, L. (Org.) **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. v. 6, p. 211-238.

COELHO, J. M. dos S. O ensino primário no Estado Novo português. **Aurora**, São Paulo, V.8. n.22. p. 20-37 – fev. maio, 2015.

COSTA, J. M. da. **Análise de artigo da Revista de Educação de Santa Catarina, 1937: Uma contribuição para a história da metodologia de ensino de aritmética**. 2015. 48f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COSTA, J. F. **Ordem Médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CUNHA, M. V. da. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 179-207.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, N. (Org.) **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DANIEL, L. S.; DAROS, M. das D. **A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40 entre o discurso da missão e o centralismo burocrático**. 1999. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 1999.

DANIEL, L. S. **Por uma psico-sociologia educacional**: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de construção científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DANIEL, L. S. Destinatário: João Roberto Moreira. As relações constituídas por esse intelectual-educador em terras catarinenses (décadas de 1930 e 1940). In: DAROS, M. das D.; SILVA, A. C. da; DANIEL, L. S. (Orgs.). **Fontes Históricas**: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: Núcleo de Publicações CED/UFSC, 2005, p. 77-98.

DAROS, M. das D. **Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação**. 1984. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1984.

DAROS, M. das D. A Sociologia na Formação dos Professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. (Orgs.) **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 34-52.

DAROS, M. das D.; PEREIRA, E. A. T.; BOMBASSARO, T. A Revista de Educação: a imprensa pedagógica como mecanismos de remodelação da prática dos professores catarinenses. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4. Florianópolis, 2002 **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2002.

DAROS, M. das D. DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. da. **Fontes Históricas**: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). In: DAROS, M. das D.; SILVA, A. C.; DANIEL, L. S.

Fontes históricas: contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: UFSC, 2005. p. 23-38.

DAROS, M. das D.; DANIEL, L. S. O Curso Normal em Santa Catarina: o processo de construção de um projeto de formação de professores coadunado com os ideais de nacionalização e “cientificização” do ensino. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

ESCOLANO BENITO, A. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Orgs.) **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FAVARIN, T. C. **Aos professores esta página**: práticas e representações na revista de educação (Santa Catarina 1936-1937). 2013. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de (Orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Lisboa, PT: Campo das letras, 2006.

FERREIRA, A. G. **Três propostas pedagógicas de finais de seiscentos**: Gusmão, Fenelón e Locke. Coimbra, PT: Universidade de Coimbra, 1988.

FERREIRA, A. G. **A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 167-196.

FERREIRA, A. G. **Gerar Criar Educar**: a criança no Portugal do Antigo Regime. Coimbra, PT: Quarteto, 2000.

FERREIRA, A. G. Higiene e o investimento médico na educação da infância. In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2002.

FERREIRA, A. G. *Higiene e controlo médico da infância e da escola*. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 9-24, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

FERREIRA, A. G., GONDRA, J. G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19) **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, A. G. A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (séculos XVIII a XX). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 215-234, abr. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2PACaJE>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FERREIRA, A. G.; DANIEL, L. S. Ideias sobre a educação para o desenvolvimento em Portugal e no Brasil em meados do século XX. **Educação e Filosofia**, [S.l], v. 24, n. 47, 153-170, 2010.

FERREIRA, A. G.; MOTA, L. A formação de professores do ensino liceal: a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930). **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l], v. 26, n. 2, p. 85-109, 2013.

FERREIRA, A. G.; MOTA, L. Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. **Exedra**, p. 69-90, jun. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2IXT5DM>>. Acesso em: 1º dez. 2016.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores; aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**. 2. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, M. C. de. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GEPIEE. **Pressupostos**. Florianópolis, 2007. Disponível em: <[www.gepiee.ufsc.br/pressupostos](http://www.gepiee.ufsc.br/pressupostos)>. Acesso em: 4 fev. 2016.

GOMES, J. F. A educação infantil em Portugal. 2. ed. Coimbra, PT: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 1986.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GONDRA, J. G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2002a.

GONDRA, J. G. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002b, p. 107-130.

GONDRA, J. G. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 25-38, abr. 2003.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, J. G. **Artes de Civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22. João Pessoa, Londrina, PR, 2005. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://bit.ly/2PzLptH>>. Acesso em 29/01/15.

HOELLER, S. A. de O. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). 2009. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HOELLER, S. A. de O. As Conferências Educacionais: Projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 – Brasil. 2014. 480f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

KUHLMANN Jr., M. Infância, história e educação. In: \_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998 b. p. 15-42.

KUHLMANN Jr. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A. L.G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN Jr., M. **As Grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

KUHLMANN Jr., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In: MONARCHA. C. (Org.). **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

KUHLMANN Jr., M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

KULESZA. W. A. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. Rev. bras. **Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio./ago. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2PCsDSC>>. Acesso em: 08 maio 2015.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO, F. M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCIANO, F. L. **Gênese e expansão do magistério público na província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889**. 2001. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

MAGALDI, A. M. B. de Mello. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2002. p. 60-80.

MARANGON, A. C. R. **Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil.** 2010. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODDO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MOGARRO, M. J. **História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930).** In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. Uberlândia, MG, 17 a 20 de abril de 2006. **Anais eletrônicos...** Lisboa, PT: UL, 2006. p. 320-333. Disponível em: <<https://bit.ly/2Eydelk>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MOGARRO, M. J. O tempo de formação, ritmos da profissão: o tempo nas escolas normais em Portugal. In: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **O tempo na escola.** 1. ed. Porto, PT: Profedições, 2008. p. 171-189.

MOGARRO, M. J. República e Ensino Normal: sob o signo da Pedagogia da Escola Nova. In: ÁDÃO, A.; SILVA, C.; PINTASSILGO, J. (Orgs.). **O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 45-62.

MOGARRO, M. J.; NAMORA, A. Currículos de formação de professores em Portugal. In: ESTRELA, M. T. (Ed.). **XIX Colóquio AFIRSE** “Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?”. Lisboa: IEUL, 2012. p. 967-977.

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

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas, SP: Unicamp, 1999.

MÓNICA, M. F. Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. **Revista Análise Social**, Lisboa, PT, v. X, n. 39, p. 478-493, 1973.

MÓNICA, M. F. Deve-se ensinar o povo a ler? – A questão do analfabetismo (1926-1939). **Revista Análise Social**, Lisboa, PT, v. XIII, n. 50, p. 321-353, 1977.

MÓNICA, M. F. **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. (A Escola Primária Salazarista 1926-1939). Lisboa: Presença-Gis, 1978.

MONTEIRO, A. R. **História da Educação uma perspectiva**. Porto, Porto Editora. 2005.

MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina**: Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão do sistema estadual de ensino. Rio de Janeiro: Inep, 1954.

MOSSIMANN, A. **Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação, apresentado ao excelentíssimo Senhor General Ptolomeu de Assis Brasil, digníssimo Interventor do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 1931. (mimeo).

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NÓBREGA, P. de. **Ensino Público, Nacionalidade e Controle Social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900-1922**. 2000. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

NÓBREGA, P. **Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público: modernização do ensino primário em Santa Catarina (1910-1930)**. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NÓVOA, A. **Do Mestre-escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Sécs. XVI-XX)**. Lisboa: Universidade Técnica, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. (Org.). **A Imprensa de Educação e Ensino**: Repertório analítico (séculos XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993, p. 794-798.

NÓVOA, A. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a História da Educação, São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-32.

NUNES, C. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**: Revista da Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, J. V. T. de. **Determinando preceitos, educando condutas**: a higiene prescrita para e pelos grupos escolares e a sociedade catarinense nos anos 10. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PEDRO, J. M. **Mulheres honestas e mulheres faladas**: uma questão de classe. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1998.

PEREIRA, I. **Crianças e adolescentes pobres à sombra da delinquência e da desvalia**: Florianópolis - 1900/1940. 2006. 247f. Tese (Doutorado História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PEREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. **Antônio Aurélio da Costa Ferreira**: Um educador na primeira república. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 1999.

PEREIRA, M. A escola portuguesa ao serviço do estado novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo. **Da Investigação às práticas**, Lisboa, PT, v. 4, n. 1, p. 63-85, 2013.

PIACENTINI, T. M. O Ensino em Santa Catarina na 1ª República (1889 – 1930). **Cadernos do CED**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 15-46, 1983.

PINTASSILGO, J. 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: <<https://bit.ly/2CiXoYW>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PINTASSILGO, J.; FREITAS, M. C. de.; MOGARRO, M.; CARVALHO, M. M. Chagas de. (Orgs.). **História da Escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Colibri, 2006.

PINTASSILGO, J. 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: Universidade de Lisboa, 2008. p. 1-11 (1 CD-ROM).

PINTASSILGO, J. Introdução – História e Historiografia das Escolas Normais em Portugal. In: PINTASSILGO, J.; SERRAZINA, L. (Org.). **A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores** – Arquivo, História e Memória, Lisboa: Colibri, 2009.

PINTASSILGO, J., MOGARRO, M. J., & HENRIQUES, R. P. (Coord). **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Colibri, 2010.

PINTASSILGO, J. A. de S.; MOGARRO, M. J. A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da histórica formação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 28-41, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2RRzJE9>>. Acesso em: 1º dez. 2016.

PINTO, F. M. M. Escola Pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política. 2001. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PINTO, F. M. M.; DAROS, M. das D.; MUNARIM, A. Escola Pública em Lages no contexto do coronelismo. In: JANTASCH, A. P.; ERN, E.; BIACHETTI, L.; DAROS, M. das D. **Mestrado em Educação**:

Experiências Interinstitucionais na Região Sul. Lages: Uniplac, 2005. p. 70-83.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal- Bezerra Editora, 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2xi49ES>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J.(Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Bezerra, 1997. p. 33-73. Disponível em: <<https://bit.ly/2QUrOVw>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PRIORE, M. del (Org.). **História da criança no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercendo os direitos da criança na escola**. Brasília, DF: Capes, 2007.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, H. H. P.; GONDRA, J. G. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 493-512, 2002.

ROCHA, H. H. P.; MARQUES, V. R. B. A produção do aluno higienizado. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. Uberlândia, MG, 17 a 20 de abril de 2006. **Anais eletrônicos...** Lisboa, PT: UL, 2006. p. 4549-4547. Disponível em Anais. Disponível em: <<https://bit.ly/2yIESpt>>. Acesso em: 4 maio 2015.

ROCHA, H. H. P. Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária paulista. In: VIDAL, D. G.; SCHWART, C. M. (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010a. p. 159-195.

ROCHA, H. H. P. A educação da infância: entre a família, a escola e a medicina. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 235-262, abr. 2010b.

SCHAFFRATH, M. dos A. S. **A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento**. 1999. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHAFFRATH, M. A. S. A proposta curricular da Escola Normal Catharinense de 1892. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP, 2002. p. 93-111.

SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP, 2002.

SCHNEIDER, J.; TRIDAPALLI, A. L. Normatização de condutas: a escola normal em Santa Catarina de 1880 a 1969. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7. Itajaí, SC, 22 a 25 junho 2008. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<https://bit.ly/2CMJlvx>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SCHUELER, A. F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84. set. 1999.

SCHUELER, A. F. M.; Magaldi, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, RJ, v. 26, p. 32-55, 2009.

SGANDERLA, A. P. **A Psicologia na constituição do Campo educacional brasileiro**: a defesa de uma base científica da organização escolar. 2007. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SGANDERLA, A. P. **O ensino de Psicologia na escola Normal em Santa Catarina**. 2015. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, A. C. da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 177f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003a.

SILVA, A. C. da; DANIEL, L. S.; DAROS, M. das D. A reforma curricular dos cursos de formação de professor em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, M. das D.; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. da. **Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 23-38.

SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 6, p. 29-58, 2003b.

SILVA, V. B. da; GALLEGU, R. de C. Construções da ideia de criança “normal” nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX. **Cadernos de História da Educação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 327-339, jul./dez. 2011.

SILVA, V. B. da; GALLEGU, R. de C. Aprendendo a ensinar através dos livros: notas sobre a natureza e a produção dos manuais para professores (Brasil e Portugal - 1870-1970). **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.l.], v. 4, p. 130-145, 2014.

SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUSA, C. P. de. **Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno, em Portugal e no Brasil (1880-1960)**. Lisboa: Educa, 2004, (Série Cadernos Prestige).

SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. F. de S. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (Orgs.). **Educação comparada**: Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009b.

STEPHANOU, M. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século 20. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

STEPHANOU, M. Saúde pela Educação: escolarização e didatização de saberes médicos na primeira metade do século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. Rio de Janeiro, 6 a 9 de novembro de 2000.. **Anais eletrônicos...** Campinas, SP: SBHE, 2000. p. 1-12. Disponível em: <<https://bit.ly/2RRTWtD>>. Acesso em: 28 março 2015.

REGULAMENTO da Escola Normal Catarinense. Florianópolis, 1892.

TANURI, L. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo**: 1890-1930. São Paulo: USP, 1979. (Col. Estudos e Documentos).

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação**, [S.l.], n. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). 2005. 290f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

TEIVE G. M. G.; OLIVEIRA, J. V. T. Higienizando corpos, mentes e hábitos: Análise comparativa da disciplina Higiene nos grupos escolares catarinenses nas reformas Orestes Guimarães (1911-1935) e Elpídio Barbosa (1946-1969). **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l], v. 9, n. 2, p. 548-570, mai./ago. 2014.

VIANNA, A. de. R. B. Intervenção e domesticidade: caminhos para a gestão da infância na primeira república. In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, infância e escolarização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2002.

VIEIRA, K. S. **No compasso do moderno**: o curso normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (anos de 1960). 2014. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, 2014.

VINCENT, G. **L'école primaire française**. Paris: Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, 1980.

VIDAL, D. G; SOUZA, M. C. C de. **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

VIDAL, D. G. (Org.) **Grupos escolares**: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, D. G.; SCHWART, C. M. (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Edufes, 2010.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 100-101, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Currículo, Espaço e Subjetividade**. A Arquitetura Como Programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

WARDE, M. J. Para Uma História Disciplinar: Psicologia, Criança e Pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 289-310.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**. Bragança paulista: USF, 1999.

XAVIER, L. A república e o movimento da educação nova no Brasil e em Portugal. In: MOURÃO, A.; GOMES, A. de C. G. **A experiência da primeira República no Brasil e em Portugal**. Coimbra, PT: Universidade de Coimbra, 2014.

## REVISTA ESCOLAR

AGUDO, Dias. O professorado perante os novos métodos de ensino. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, nº 10, p. 409-412 ano 5, dez. 1925.

AGUDO, Dias. Educação Latina e educação americana. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, nº 8, p. 323-325, out. 1926.

AGUDO, Dias. Ler, escrever, contar. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 5, 266-271, maio 1932.

ALBERTY, Ricardo Rosa y. Pestalozzi. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 2, p. 49-56, fev. 1927a.

ALBERTY, Ricardo Rosa y. João de Deus. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, n. 3, p. 81-87, mar. 1927b.

AMOR, M. Antunes. Ensino inicial da leitura e da escrita – Evolução das ideias pedagógicas sobre o “Método Global”. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 13, nº 7, p. 419-426, jul. 1933.

ARTUR, Faria. Os livros na escola. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 10, p. 406-408, dez. 1925.

BALLESTEROS, F. Pedagogia Prática: o ensino da leitura e da escrita. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, nº 8, p. 335-338, out. 1926.

BASSLEER, François. A metodologia da educação cívica. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 14, nº 3, p. 113-118, mar. 1934.

BASSLEER, François. A estrutura da Nova Pedagogia. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 15, nº 3, p. 113-115, mar. 1935.

BASSLEER, François. Dr. Ovídio Decroly. Tradução: Joaquim Tomaz). **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 8, p. 435-438, out. 1932.

BASSLEER, François. A higiene na escola primária. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 14, nº 7, p. 339-343, fev. 1934.

CABRAL, Fernando Costa. A Educação Física na escola primária. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, nº 5, p. 179-184, maio 1926a.

CABRAL, Fernando Costa. A Educação Física na escola primária. (Continuação) **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, nº 6, p. 225-237, junho de 1926b.

COELHO, Furtado. Educação Física. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 8, p. 331-339, out. 1925.

CONGRESSO Pedagógico. **Revista Escolar**, Lisboa, julho de 1926, ano 6, nº 7, p. 294 a 296.

CORREDOR, F. Pedagogia Prática – O ensino inicial da língua materna. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 2, p. 63 a 68, fev. 1927.

CORREIA, J. da S. Livros primários de leitura. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 8, p. 307-328, out. 1925a.

CORREIA, J. da S. Livros primários de leitura. (Continuação) **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 9, p. 367-382, nov. 1925b.

CORREIA, J. da S. A difícil função de ser professor em Portugal. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, nº 7, p. 257-277, jun. 1926.

CORREIA, J. da S. A propósito de uma visita ao grande psicólogo Dr. Ovídio Decroly. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 9, p. 337 a 342, nov. 1927.

COUSINET, R. O automatismo pedagógico. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 3, p. 99-104, mar. 1927.

DALHEM, Louis. Definição e princípios do Método Decroly. Tradução de Cruz Felipe. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 2, p. 71-75, fev. 1932a.

DALHEM, L. Definição e princípios do Método Decroly. (Continuação). Tradução de Cruz Felipe. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 3, p. 129-133, mar. 1932b.

DALHEM, L. Definição e princípios do Método Decroly (Continuação). Tradução de Cruz Felipe. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 5, p. 245-259, maio 1932c.

DECROLY, O. Jardins escolares. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 8, p. 347-348, out. 1925.

DECROLY, O. Iniciação na leitura e na escrita. Tradução de Joaquim Tomaz. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 2, p. 65-70, fev. 1932.

DEWEY, J. Para que ter escolas progressivas? **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 13, nº 8, p. 469-480, out. 1933.

DEWEY, J. O meu credo pedagógico. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 15, nº 6, p. 289-294, jun. 1935.

DIAS, C. A escola ao ar livre. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 13, nº 2, p. 95-97, fev. 1933.

DOTTRENS, R. A função social da educação - os fins da educação. Tradução de Joaquim Tomaz. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 10 (p. 525-533) dezembro de 1932.

DOTTRENS, R. A função social da educação - os meios da educação. Tradução de Joaquim Tomaz. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 13, nº 1, p. 10-16, jan. 1933a.

DOTTRENS, R. A função social da educação – A educação nova como educação normal. Tradução de Joaquim Tomaz. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 13, nº 2, p. 78-84, fev. 1933b.

FERRIÈRE, A. *A escola por medida à medida do professor*. Lisboa, **Revista Escolar**, janeiro de 1932, ano 12, nº 1 (p. 01 a 09).

FERRIÈRE, A. A técnica da escola activa. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 13, nº 3, p. 113-140, mar. 1933.

FERRIÈRE, A. O papel do professor na escola activa. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 15, nº 1, p. 26-30, jan. 1935.

FRAGOSO, A. G. N. Edifícios Escolares. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 4, 153-156, abr. 1927.

HUGUENIN, E. A prática da Escola Activa. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 4, p. 147-152, abr. 1927.

JÚNIOR, C. A aprendizagem da leitura pelo método global. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 5, p. 225-240, maio 1932.

LISBOA, I.; MOREIRA, I. Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, nº 7, p. 278-283, jun. 1926.

LISBOA, I.; MOREIRA, I. Vida escolar de crianças de cinco anos e meio a sete. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 2, p. 69-74, fev. 1927.

LISBOA, I. A escola atraente. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, dezembro de 1926, ano 6, nº 10 (p. 405 a 419).

MANAÇAS, A. A escola, centro primaricial da luta antituberculosa. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 6, p. 273, jun. 1925.

MÉTODO Decroly – Programa. *Revista Escolar*, Lisboa, ano 6, nº 5, p. 197-213, maio de 1926.

MÉNAGER, V. Como manejar diferentes classes numa escola de um só professor. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 6, n. 8, p. 315-319, out. 1926.

MONTESSORI, Maria. A educação – problema social. Tradução de Camilo Dias. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 12, n. 10, p. 538-542, dez. 1932.

MONTESSORI, Maria. Duas Vidas. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 11, n. 9, p. 503-506, nov. 1931.

NOBRE, José Barros. Analfabetismo. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 6, n. 10, p. 401-404, dez. 1926.

O TERCEIRO Congresso Internacional de “Educação Nova”. *Revista Escolar*, Lisboa, ano 7, n. 3, p. 113 a 122, mar. 1927.

PEQUITO, A. Alves. Como entendemos a escola. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 6, n. 9, p. 367-369, nov. 1926.

RIBEIRO, L. B. Educar e Instruir. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 7, n. 1, p. 17-19, jan. 1927.

SANTOS, O. T. Jogos de leitura e escrita a metódica global de Decroly. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 12, nº 3, p. 113-128, mar. 1932.

SIMON, T. Pedagogia Prática: o ensino da leitura. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 6, nº 6, p. 239-241, jun. 1926.

SILVA, M. da. O ensino deve ser livre ou obrigatório? *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 7, nº 3, p. 105 a 108, mar. 1927.

SILVA, B. da. A disciplina. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 13, n. 9, p. 536-541, nov. 1933.

SILVA, B. da. Os Castigos físicos. *Revista Escolar*, Lisboa, PT, ano 14, n. 7, p. 350-354, jun. 1934.

SUBTIL, M. D. J. O.. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, n. 8, out. 1927. Não paginado.

TOMÁS, J. As condições materiais das escolas primárias. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, n. 9, p. 353-357, nov. 1926.

TOMAZ, J. Escola passiva e escola activa. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 11, n. 9, p. 529-537, nov. 1931.

TOMAZ, J. A escola ao ar livre na Itália. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 5, p. 318-319, maio 1932.

TOMAZ, J. Castigos Corporais. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 14, nº 1, p. 1-9, jan. 1934.

VASCONCELOS, F. de. Revista Escolar. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 8, p. 305-306, out. 1925.

VASCONCELOS, F. de. Instituto de Orientação Profissional. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 8, p. 340-343, out. 1925a.

VASCONCELOS, F. de. O “*self-government*” na escola. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 9, p. 353-365, nov. 1925c.

VASCONCELOS, F. de. O trabalho prematuro das crianças e dos adolescentes. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 5, nº 10, p. 401 a 405, dez. 1925b.

VASCONCELOS, F. de. Instituto de Orientação Profissional “Maria Luísa Barbosa de Carvalho”. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 6, nº 8, p. 305-314, out. 1926.

VASCONCELOS, F. de. Os trabalhos manuais nas escolas da Assistência. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 8, out. 1927a. Não paginado.

VASCONCELOS, F. de. Educação Física. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 7, nº 9, p. 346-348, nov. 1927b.

UMA CAMPANHA Nacional Pró-infância. **Revista Escolar**, Lisboa, PT, ano 12, nº 10, p. 543 a 548, dezembro de 1932.

**REVISTA ESTUDOS EDUCACIONAIS**

ALMEIDA, N. L. de. Métodos em Psicologia. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 1, p. 85-87, ago. 1941.

ANDRADA, F. Caldeira de. Educação Física. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 1, p. 71-77, ago. 1941.

AREÃO, Daura. Maria Montessori. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 2, p. 49-50, nov. 1941.

BACHA, O. M. Desajustamento social. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano III, nº. 4, p. 47-48, mar. 1943.

BASTIDE, R. Educação dos educadores. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano III, nº 4, p. 3-20, jun. 1943.

BAUER, A.; REIS, E. Reações infantis às situações sociais. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 2, p. 12-15, nov. 1941.

CARDOSO. O. F. Importância de uma boa audição escolar. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº 1, p. 79-82, ago. 1941.

CASTRO, M. da G. Porque a Pedagogia não é uma Ciência. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 2, p. 58-59, nov. 1941.

D'AQUINO, E. M. Causas da Nacionalização da Escola. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC, ano I, nº. 2, p. 30-32, nov. 1941.

DIAS, F. B. Apreciação de uma cartilha. *Estudos Educacionais*, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano I, nº. 2, p. 46-48, nov. 1941.

FAISCA, A. Os desvios da coluna vertebral nos escolares. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, nº. 3, p. 58 a 61, nov. 1942.

FARACO, B. Sífilis e exame pré-nupcial. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano V, nº. 6, p. 3-6, mar. 1946.

FERRO, M. M. de M. Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano I, nº. 2, p. 33-37, nov. 1941.

FERRO, M. M. de M. A arte colonial e o interêsse que apresenta para o ensino primário. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano II, n. 3, p. 41-44, nov. 1942.

LEAL, N. Educação urbana e rural. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano I, n. 2, p. 43-45, nov. 1941.

MEIRELES, O. A.; AREÃO, D. S. A escola é uma instituição social. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano II, nº. 3, nov. 1942. Não paginado.

MOREIRA, J. R. Do caráter empírico das aplicações pedagógicas. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano I, n. 1, p. 3, ago. 1941.

MÜLLER, M. L. Psicologia Educacional e o seu contacto com os outros ramos da psicologia. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano II, nº. 3, p. 27-28, nov. 1942.

NUNES, A. J. O valor moral e físico do esporte. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano III, nº. 5, p. 65-66, mar. 1943.

SAMY, P. Educação Física, base da intelectual. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano V, nº. 6, p. 33-36, mar. 1946.

SANTOS, J. A. Psicologia. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano V, nº. 6, mar. 1946. Não paginado.

STODIECK, H. O espírito indutivo na prática da Escola Nova. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano II, n. 3, p. 36-40, nov. 1942.

TAVARES, A. Importância do aleitamento materno. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano I, n. 1, p. 33-38, ago. 1941a.

TAVARES, A. Sobre o recém-nascido. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano I, n. 2, p. 08-11, nov. 1941b.

TAVARES, A. Professora, a difteria é um poderoso inimigo do teu pequenino aluno! **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano II, n. 3, p. 74-77, nov. 1942.

VAZ, M. L. O ensino da leitura. **Estudos Educacionais**, Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis, ano II, nº. 3, p. 68-73, nov. 1942.

### REVISTA DE EDUCAÇÃO

AREÃO, J. dos S. A bandeira brasileira. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 2, p. 8-11, mar./abr. 1936.

CARDOSO, P. Semana Educacional – Brusque – Gaspar. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 7, p. 2-5, jan./fev. de 1937.

CONGRESSO Nacional Contra o Analfabetismo. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 1, jan./fev. de 1936.

FERRARI, F. *Fröbel*. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 6, p. 2-4, nov./dez. 1936.

KRIEGER, O. T. de C. R. Semana Pedagógica de Brusque. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 6, p. 19-21, nov./dez. 1936.

LÚCIO, A. O problema do edifício escolar. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 6, p. 22-23, nov./dez. 1936.

LÚCIO, A. A educação física escolar. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 1, p. 24-27, jan./fev. 1936a.

LÚCIO, A. A educação física. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 2, p. 21-25, mar./abr. 1936b.

LÚCIO, A. A educação física. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 3, p. 16-20, maio/jun. 1936c.

LÚCIO, A. A educação física. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 4 e 5, p. 19-23, jul./out. 1936d.

LÚCIO, A. A educação física. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 6, p. 15-18, nov./dez. 1936e.

MACHADO, A. Combatemos a cárie dentária. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, nº 1, p. 11, jan-fev. 1936.

MIRANDA, A. Ensino Profissional. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 6, p. 5-7, nov./dez. 1936.

METODOLOGIA da leitura e da escrita. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 2, p. 33-36, mar./abr. 1936a.

METODOLOGIA da leitura e da escrita. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 3, p. 45-47, maio/jun. 1936b.

METODOLOGIA da leitura e da escrita. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 4 e 5, p. 48-54, jul./out. 1936c.

METODOLOGIA da leitura e da escrita. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 6, p. 27-40, nov./dez. 1936d.

METODOLOGIA da Aritmética. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 7, p. 34-41, jan./fev. 1937.

MOSIMANN, A. A missão do professorado primário. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 4 e 5, p. 2-10, jul./out. 1936.

OLIVET, L. As semanas de educação através os relatórios de assistentes. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 4 e 5, p. 15-17, jul./out. 1936.

PHIPIPI, P. P. Frutos da semana de educação: trecho de um relatório. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 6, p. 48, nov./dez. 1937.

SCHLENDER, G. L. O canto nas escolas. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 1, p. 38-40, jan./fev. 1936.

SOUZA, A. D. Uma carta-relatório. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano II, n. 7, p. 16-17, jan./fev. 1937.

TOLEDO, J. A atitude de mestre. **Revista de Educação**, Florianópolis, Ano I, n. 1, jan./fev. 1936.

SANTA CATARINA. Fala com que o exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1ª sessão da 21ª legislatura da Assembleia Legislativa da província de Santa Catarina em 1º de março de 1876. Cidade do Desterro: Typ. de J.J. Lopes, 1876.

SANTA CATARINA. **Lei nº 898, de 1 de abril de 1880**. Autoriza o presidente da província a reorganizar a instrução pública, o bacharel Antônio de Almeida de Oliveira, presidente da província de Santa Catarina. Florianópolis, 1880. (mimeo).

SANTA CATARINA. Em execução à Lei nº 1.029, de 29 de maio de 1883, o presidente da província Theodoro Carlos de Farias Souto expediu o seguinte regulamento. Florianópolis, Palácio da Presidência, 14 de agosto de 1883, p. 749-763.

SANTA CATARINA. Reforma a Instrução Pública do Estado. Decreto nº155, de 10 de junho de 1892. Florianópolis: Gabinete da Typographia d'O Dia, 1892.

REGULAMENTO GERAL. Expede Regulamento Para a Instrução Pública do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1908.

SANTA CATARINA. Escola Normal Catharinense. Programa de Admissão. Decreto nº 572, de 25 de janeiro de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. **Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina.** Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911a.

SANTA CATARINA. **Instrução Pública.** Parecer sobre Obras Didáticas pelo Professor Orestes Guimarães (Contratado para auxiliar a reorganização do ensino em Santa Catarina). Florianópolis, 1911b. (mimeo).

SANTA CATARINA. **Regulamento da Instrução Pública de 1914.** Decreto n. 794, de 2 de maio de 1914. Florianópolis, 1914. (mimeo).

SANTA CATARINA. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina.** Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914. Joinville: Typ. Boehm, 1914.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada por Felipe Schmidt ao Congresso Representativo.** Florianópolis, 1916. (mimeo).

SANTA CATARINA. **Programa da Escola Normal.** Decreto no1205 de 19 de fevereiro de 1919. Florianópolis: Oficinas da Imprensa Oficial, 1919.

SANTA CATARINA. **Regulamento da Escola Normal.** Aprovado pelo Decreto nº 172, de 29 de fevereiro de 1924. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1924.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada Adolpho Konder ao Congresso Representativo.** Florianópolis, 1928. (mimeo).

SANTA CATARINA. **Relatório do Diretor da Instrução Pública de 1930-1932.** Florianópolis, 1932. (mimeo).

SANTA CATARINA (Estado). Decreto no713, de 8 de janeiro de 1935. Cria os institutos de educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, ano I, n. 246, 8 jan. 1935.

SANTA CATARINA. SILVEIRA, Manoel Pedro. Relatório da Secretaria do Interior e Justiça (referente ao exercício de 1935 e período de janeiro a abril de 1936). Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936.



## **ANEXO A - Decreto nº 651, de 29 de janeiro de 1912**

Instruções para a prática de ensino dos diplomados pela Escola Normal e Ginásio, a que se referem os artigos 56 e 61 do Regulamento baixado com o decreto 585, de 10 de abril de 1911

Art. 1º. A prática de ensino a que estão obrigados os diplomados pela Escola Normal e Ginásio que quiserem se dedicar ao magistério público, será gratuita, começará em qualquer dia útil do ano letivo e se prolongará por espaço de 180 dias de exercício, contados pelo livro ponto.

Art. 2º. Os candidatos a prática de ensino deverão requerê-la ao Secretário Geral por intermédio do diretor do estabelecimento onde desejarem fazê-la.

Art. 3º. O Secretário Geral poderá livremente ou a pedido dos praticantes fazer a transferência de prática de um estabelecimento para outro.

§ único. – Neste último caso, os diretores respectivos informarão os requerimentos atestando a prática feita com especificação dos anos do curso em que a mesma teve lugar.

Art. 4º. Em cada grupo escolar poderão ser admitidos, no máximo, três praticantes para cada uma das classes existentes, observando-se que os do sexo masculino devam servir nas classes desse sexo.

§ único. – No caso de completar-se o número de praticantes a que se refere este artigo, a prática poderá ser feita nas escolas isoladas, regidos por normalistas, designadas pelo Secretário Geral e obedecendo os praticantes, além das instruções estabelecidas para a prática nos Grupos Escolares, na parte que lhes for aplicável, as seguintes normas:

datar e assinar, quando presente, na coluna observações, o livro de chamada da escola que praticar;

reger a turma que lhes for designada pelo professor;

comparecer a escola que lhe for designada alterando esse comportamento, conforme determinar o professor.

§ 2º - O atestado de prática nas escolas isoladas na capital, será dada pelo diretor da Instituição, ouvindo o professor; e no interior, do mesmo modo, por um dos inspetores.

Art. 5º. A prática será feita diariamente, devendo porém o diretor do Grupo fazer a distribuição dos praticantes de modo que a sua aglomeração nas classes ou em qualquer ponto do prédio não prejudique o ensino.

Art. 6º. O diretor do estabelecimento distribuirá os praticantes de modo que eles pratiquem três meses no primeiro ano, um mês no segundo, um no terceiro e um no quarto ano.

Art. 7º. Os praticantes assinarão o ponto no mesmo livro destinado ao pessoal docente.

§ único – As faltas dadas não serão justificadas, devendo o praticante compensá-las decorridos 180 dias úteis contados da data da sua admissão.

Art. 8º. Os praticantes a medida que se forem habilitando, farão os exercícios de que forem encarregados pelos diretores ou pelas professores das classes em que praticarem.

§ único – Os exercícios serão sempre feitos sob as vistas do diretor ou dos professores.

Art. 9º. Ao diretor incumbe acompanhar assiduamente os exercícios de prática, afim de que estes sejam feitos com a devida eficácia.

Art. 10 - A prática de ensino de leitura aos analfabetos, assim como sobre os primeiros exercícios de linguagem escritas será iniciada em classes cujos professores tenham maior orientação a respeito do ensino moderno.

§ 1º. - Para tal fim, em dias diversos, o diretor reunirá, em uma só classe, as turmas de praticantes fazendo aulas sobre as matérias a que se refere o artigo anterior.

§ 2º. – No período de organização de grupo e enquanto durar a comissão dos professores contratados, essas aulas serão feitas pelos mesmos.

Art. 11 - Semanalmente o diretor reunirá os praticantes, após os trabalhos, expondo-lhes os métodos e processos de cada uma das disciplinas e indicando-lhes as melhores obras sobre os assuntos pedagógicos.

Art. 12 - Os praticantes deverão auxiliar o diretor e professores na escrituração escolar.

Art. 13 - Cada praticante deverá entregar ao diretor do estabelecimento, no fim da prática,

sucinto relatório a respeito da organização escolar, método e processos de ensino, conforme observação que tiver feito durante a prática.

Art. 14 - Os praticantes ficam sujeitos as mesmas obrigações e penas aplicáveis aos professores, de acordo com o Regulamento em vigor.

Art. 15 - Terminada a prática, o diretor dará ao praticante o necessário atestado, declarando os dias de exercício, e, em seguida, comunicará por ofício reservado, ao diretor da instrução pública quais os que se tenham distinguido pela dedicação ao trabalho e qualidades profissionais reveladas nos exercícios escolares.

Art. 16 - Os diplomados que tenham anteriormente exercido o magistério público por período de tempo superior a seis meses, ficam dispensados das práticas a que se refere o presente regulamento.

Art. 17 - Revogam-se as disposições em contrário.

Secretaria Geral dos Negócios do Estado, 29 de janeiro de 1912.  
Caetano Vieira da Costa



## ANEXO B - Trabalho do Primeiro Ano

No mês de **setembro**, se mostra da seguinte maneira: “Expressão abstracta - *Leitura*: Série de frases em relação com exercícios de observação. *Escrita*: Cópia de frases já estudadas”. Nos meses de **outubro e novembro**, se apresenta assim: “Expressão abstracta – *Leitura*: Frases que resumem as observações. – Fixar os nomes dos objectos (os móveis da classe), objectos modelados, etc. – Construção de jogos de leitura em relação com os exercícios de observação e associação, os quais iniciam rapidamente a criança neste ramo de ensino”. No mês de **dezembro** temos: “Expressão abstracta – *Leitura*: Jôgo do loto – Reconstrução de frases com palavras recortadas de outras frases. – Caractères impressos. – Formação de palavras com fichas tendo cada uma delas uma letra. *Escrita*: Cópia. Ilustração de pequeninas histórias em relação com os exercícios de observação”. Nos meses de **janeiro e fevereiro** encontramos: “Expressão abstracta – *Leitura*: Jôgo do loto (vestuário). – Formação de frases com o auxílio de letras conhecidas. – Formação de palavras por meio de fichas. – Côres diferentes para as sílabas mais importantes, *Ortografia*: Ditado composto pelas crianças. *Trabalho*: As crianças escrevem frases que ilustram”. Nos meses de **março e abril** localizamos: “Expressão abstracta – *Leitura*: Vocabulário: Tremer com frio – Impossibilidade de segurar tenazes. Tenazes. – Carvoeiro. - Aquecer. – Apagar. – Incendiar. Devorar. Faiscar. – Pulverizar. – Crepitar. = Aquecer. – Queimar. – Requentar. = Tição. – Atiçador. – Atiçar. – Chamuscar. *Leitura*. Exercícios e jogos com palavras conhecidas dos alunos. – Recortar sílabas de palavras e fazê-las reconhecer noutras palavras. – Histórias em que entrem palavras conhecidas”. No mês de **maio** nos deparamos com: “Expressão abstracta – *Leitura*: Vocabulário: Olfato – Odor – Odorante – Inodoro – Embalsamar – Perfumar, -etc. – Côr – Incolor – Pálido – Multicolor – Matizado – Tinto. *Leitura*: Leitura de pequenas histórias em relação com o centro de interesse. – Leitura de um trecho impresso num livro de leitura. *Ortografia*. Os alunos resumem as suas observações. – O texto servirá de ditado. – Chamar a atenção para o plural dos substantivos. – Exercícios. - Jogos”. O mês de **junho** indica: “Expressão abstracta – *Leitura*: Livrinho de imagens ou outro livro de leitura. Pequenas histórias relacionadas com o centro de interesse. Recitação. A mão. (Aicard e Roma) *Ortografia*: Ditados diários: As narrações preconizadas. Pequenos ditados feitos pelas crianças”. E por fim temos no mês de **julho**: “Expressão abstracta – *Leitura* livre individual. *Ortografia*: Exercício visual diário contínuo.

Trabalhos livres semanais. Exercícios de formação do plural, do gênero.  
– Jogo confeccionado pelos alunos?.