

O manual didático *Práticas escolares*

um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica

Vera Valdemarin*

Resumo:

Esse artigo centra-se na análise do manual didático *Práticas escolares*, de autoria de Antonio D'Ávila, composto de três volumes, publicados em sucessivas edições de 1940 a 1966, pela editora Saraiva, de São Paulo, para compreender o processo de incorporação das concepções pedagógicas da Escola Nova nas prescrições para a prática pedagógica composto de: organização de um discurso consensual no qual interferem políticas públicas, formação de professores, esquemas de atuação profissional consolidados, objetivos sociais postos para a escolarização em seus diferentes graus, tradução e adaptação dos princípios aos diferentes conteúdos a serem ensinados, criação de dispositivos mediadores para sua efetivação.

Palavras-chave:

leituras para professores; manuais pedagógicos; métodos de ensino; saberes pedagógicos.

* Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

The textbook *Práticas escolares*

changes and maintenances in the prescriptions to the pedagogical practice

Vera Valdemarin

Abstract:

The article focuses on the analysis of the textbook *School practices*, by Antonio D'Ávila, composed of three volumes, published in successive editions from 1940 to 1966, by Saraiva Press in São Paulo. The goal is to understand the process of incorporation of the pedagogical conceptions of the Progressive School in the prescriptions of the pedagogical practice. It emphasizes: organization of a consensual speech in which public policies, teachers' formation and plans of consolidated professional performance interfere, social goals for the school in different degrees, translation and adaptation of principles to the different subjects, creation of mediation devices to its effectiveness.

Keywords:

readings for teachers; textbooks; teaching methods; pedagogical knowledges.

Estudos sobre a história das idéias pedagógicas costumam considerá-las a partir de alguns marcos de sua circulação em determinados contextos, vinculando-as a tendências filosóficas ou sociais a fim de traçar-lhes a linha de continuidade ou de inovação. No entanto, quando consideradas na perspectiva da influência que exerceram sobre as práticas pedagógicas, os marcos de inovação baseados nas concepções doutrinárias tornam-se menos precisos e emergem outras questões importantes para a compreensão da relação entre estes elementos da pedagogia: princípios teóricos comportam diversas interpretações, principalmente quando mobilizados para orientar atividades práticas; para serem incorporados às práticas pedagógicas em situações de escolarização generalizada, as idéias pedagógicas precisam ser organizadas num discurso consensual no qual interferem políticas públicas, formação de professores, o peso de esquemas de atuação profissional já consolidados, objetivos sociais postos para a escolarização em seus diferentes graus, tradução e adaptação dos princípios aos diferentes conteúdos a serem ensinados, a criação de dispositivos mediadores para sua efetivação, entre outros aspectos. Acompanhar esse processo, tentando compreender as apropriações, interpretações e prescrições para a prática pedagógica, bem como os aspectos inovadores das concepções doutrinárias, requer fontes documentais muito específicas, ou seja, que congreguem os dois elementos aqui considerados – a teoria e a prescrição de atividades didáticas.

Com essa perspectiva de análise tomamos o manual didático *Práticas escolares*, de autoria de Antonio D'Ávila, composto de três volumes, publicados em sucessivas edições de 1940 a 1966, pela editora Saraiva, de São Paulo, elaborado “de acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário”, conforme anunciado em capa, para tentar elucidar aspectos da apropriação do ideário pedagógico renovador (disseminado no Brasil na década de 1930) e as mudanças na prática pedagógica dele decorrentes.

Embora dialogando com estudos sobre outros impressos dedicados à orientação da prática docente, tais como os periódicos educacionais (Catani, 2003; Catani & Bastos, 2002; Biccás, 2001, 2005; Bastos, 2005) e as coleções pedagógicas (Monarcha, 1997; Toledo, 2001; Carvalho & Toledo, 2004), o presente estudo toma como fonte um

manual didático que congrega aspectos teóricos e orientações para a condução da prática docente, articulando num mesmo impresso o campo doutrinário da pedagogia, as determinações legais e os procedimentos necessários para sua consecução, seja como exemplos já realizados seja como dever ser. Essa tipologia de impressos apresenta elementos para a compreensão das estratégias utilizadas para a formação de professores, combinando questões de natureza teórica e questões de natureza prática e, mais especificamente, compondo um discurso coerente de práticas consolidadas e inovações pretendidas.

A análise desses aspectos da cultura escolar do período foi desenvolvida, principalmente, em torno do tema *como ensinar*, isto é, considerando as orientações sobre o método de ensino como elemento pedagógico que reúne componentes doutrinários da pedagogia e sua transformação em atividades.

O contexto da inovação pedagógica

Iniciado o processo de difusão de instrução por meio da instituição escolar nos primeiros tempos da República brasileira, o método para ensinar foi considerado um dos principais elementos para sua concretização porque os princípios, a orientação teórica e a legislação, embora com grande força persuasiva e mobilizadora, só atingem os propósitos pretendidos quando transformados em ação cotidiana, rotineira e sistematizada no interior da sala de aula e realizados pelos alunos na forma de atividades escolares. Assim, desde 1890 no estado de São Paulo priorizou-se na instrução pública primária a formação de professores pela Escola Normal, a criação dos grupos escolares e a adoção do método de ensino intuitivo com o objetivo de especificar espaços, saberes e práticas. Sendo insuficientes as escolas para formação de professores e sendo preciso conquistar a adesão dos professores já formados para as novas idéias e procedimentos, o manual didático para professores é uma das vias de resposta a essas necessidades: cria um nicho de mercado numa produção editorial ainda tímida, estimula o aparecimento de novos autores (ou tradutores), popularizando uma forma discursiva que divulga

as novas concepções teóricas de modo sintetizado, organiza o conteúdo a ser ensinado, exemplifica a estrutura das lições a serem ministradas com a descrição dos passos metódicos do processo de ensino, sugerindo também a ordenação das atividades a serem desenvolvidas diariamente (Valdemarin, 2004a).

Com a divulgação do método de ensino intuitivo firma-se um novo tipo de livro escolar voltado especificamente para a descrição de como ensinar os diferentes conteúdos disciplinares, reservando as páginas introdutórias para a síntese da complexa fundamentação teórica na qual se baseia, transformada num repertório de regras comuns, simplificadas, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo que participem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas.

Embora reconhecendo as realizações do período inicial republicano, nos anos de 1920 a concepção escolar representada pelas iniciativas do estado de São Paulo começa a ser criticada pela sua inadequação à nova ordem social, que, desdobrando-se em aspectos pontuais, é considerada arcaica ante os seus objetivos e finalidades sociais, ultrapassada em seus fundamentos teóricos, inadequada em seus programas e métodos de ensino. Em seu estudo sobre os grupos escolares, Rosa Fátima de Souza afirma que:

Nos anos 30 e 40 do século XX, o magistério paulista enfrentaria cotidianamente o desafio da inovação do ensino pela escola ativa. Pela influência dos reformadores, o termo designava um conjunto de princípios e práticas da escola nova; mas o consenso era apenas aparente. Diferentes concepções de escola ativa compunham as representações dos educadores ancoradas em traduções e apropriações sobre o que em diferentes momentos foi designado como o moderno em educação [Souza, 2006, p. 153].

A pedagogia progressiva, ao ser disseminada a partir dos anos finais da década de 1920, estrutura discursivamente o campo pedagógico de modo diferente daquele que prevaleceu no início do período republicano. A diferença mais enfatizada pelos reformadores é no componente teórico e não nos modelos de ensino ou no como ensinar: “A pedagogia

deixa de fornecer cânones para oferecer fundamentos”, na expressão de Marta Carvalho (2003a). Nesse contexto podem ser compreendidas as diferentes estratégias para a divulgação das novas bases educacionais, tais como a organização da *Bibliotheca de Educação* por Lourenço Filho, publicada pela Companhia Melhoramentos, de 1927 a 1941, com poucas obras dedicadas ao ensino de conteúdos específicos; as edições da revista *Escola Nova*, que nos anos de 1930 e 1931 se dedicou à divulgação da pedagogia progressiva, inclusive com o texto de John Dewey “A criança e o programa escolar” propondo a organização do conteúdo escolar centrada no desenvolvimento infantil e em seu processo de aprendizagem (texto que foi publicado também na *Bibliotheca de Educação*); a solicitação de Lourenço Filho, em 1930, então diretor da Instrução Pública de São Paulo, para que os próprios professores elaborassem os programas; as iniciativas de Anísio Teixeira e Lourenço Filho para a formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal, de 1932 a 1937 (Vidal, 2001; Lopes, 2006; Pinto, 2006); a coleção *Atualidades Pedagógicas* coordenada por Fernando de Azevedo, entre 1931 e 1946 (Toledo, 2001), entre outras iniciativas com a mesma orientação.

No campo normativo da nova pedagogia que passa a reivindicar para si o monopólio do *moderno*, o método é dissociado da prática, das *artes de fazer*, do que decorrem importantes deslocamentos nas estratégias de formação docente. A produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos é substituída por estratégias que visam subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos. É essa nova estratégia que preside a configuração da *Bibliotheca de Educação* nas duas séries referidas nas primeiras edições dos primeiros volumes da Coleção. Na primeira, de “*caráter geral*” seriam expostas, como já se viu acima, “*as bases científicas do ensino*”. Na segunda, “*os meios práticos de educação e ensino, tratando-se de modo particular das aplicações que mais nos convenham, com indicações e críticas de sistemas*” [Carvalho, 2003b, p. 140, grifos do original].

Pode-se acompanhar nas décadas de 1920 e 1930 as diferentes iniciativas, no plano teórico e no plano prático, para divulgação das con-

cepções da Escola Nova de modo que as caracterize como as inovações necessárias às novas condições políticas e econômicas do país, com uma mudança bastante nítida na estratégia para fazê-las circular e serem incorporadas ao cotidiano escolar. O livro permanece sendo o grande veículo de divulgação, trata-se de “uma aposta cultural depositada no livro: a de promover a reforma da sociedade pela reforma da escola” (Carvalho & Toledo, 2004), mas são livros estruturados em consonância com os novos princípios educacionais. Inspiradas principalmente nas proposições de John Dewey e Willian Kilpatrick, as diretrizes da educação progressiva vão priorizar o contexto no qual se desenvolve a escolarização: as experiências do aluno, a sociedade na qual se insere, o desenvolvimento da autonomia para a realização de trabalhos e atividades, a diversificação de ambientes educacionais, entre outros aspectos. Coerentemente, a bibliografia produzida na educação brasileira vai priorizar, primeiramente, a reflexão sobre a função social da educação, seus elementos e determinantes já que sua aplicação se encontra na dependência do ambiente e das condições dos alunos, variando, portanto, as possibilidades de aplicação ou do como fazer¹ de acordo com o contexto.

O livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho, obra fundamental na estratégia de divulgação das novas bases educacionais, apresenta-as como tributárias de um conjunto de conhecimentos então recentes, provenientes da história, da biologia, da psicologia e da sociologia. Descreve ainda a transformação sofrida pelos métodos de ensino e a elaboração de iniciativas inovadoras, tais como os sistemas desenvolvidos por Montessori, Decroly (com os centros de interesse),

-
1. A teoria pedagógica de John Dewey, cuja síntese pode ser encontrada no livro *Democracia e educação*, abrange tanto os aspectos sociais quanto os metodológicos (analisados em Valdemarin, 2004b), mas a leitura brasileira dessas proposições priorizou os aspectos educacionais como influenciadores da vida social. Um exemplo dessa afirmação está no longo prefácio que Anísio Teixeira escreve para *Vida e educação*, de John Dewey, publicado primeiramente na Biblioteca de Educação e depois na Atualidades Pedagógicas. Relegando a experiência reflexiva (conceito metodológico central no texto de Dewey) a segundo plano, Anísio Teixeira afirma em nota de rodapé que “costuma-se dizer, numa dessas generalizações felizes de estudantes, que Dewey diz *o que* se deve fazer e Kilpatrick *o como* se pode fazer, em educação” (Dewey, 1959, p. 32-33).

os projetos e as unidades de trabalho. No mesmo texto, o autor define a problemática originada da relação entre as finalidades da educação e sua instrumentação, mas afirma que “o que caracteriza os sistemas e, assim, a direção da reflexão filosófica são os pressupostos que ela admita, para desenvolver seus métodos” (Lourenço Filho, 1978, p. 230). Trata-se, então, de explicitar os princípios gerais da Escola Nova de modo que deles possam decorrer as práticas: 1) “o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade” (idem, p. 246); 2) “[...] as atividades, múltiplas e dispersas, coordenam-se em funções, quer dizer, passam a responder a alguma coisa sentida e desejada pelo próprio educando, segundo cada idade ou grau de desenvolvimento” [...] “Assim, o interesse ensinará a disciplina e o esforço. De qualquer forma, aprender-se-á a fazer fazendo, e a pensar pensando, em situações definidas” (idem, p. 247); 3) organização da escola como uma pequena comunidade para que a aprendizagem simbólica se dê em situações de vida social; 4) dada a influência do meio social sobre os indivíduos, a escola deverá oferecer igualdade de oportunidade a todos para garantir seu desenvolvimento. Resumindo:

Quando bem se examinem os princípios gerais da escola nova, como as condições acima referidas, verifica-se que a dimensão própria da ação educativa é de ordem social e cultural. É essa dimensão que enlaça a instrumentação e a finalidade, reclamando uma compreensão de ordem funcional geral, como complexo empreendimento da vida coletiva, por ação conjunta, *ação política*, no mais largo sentido desta expressão [idem, p. 249, grifos do original].

Assim, a estratégia inicial de divulgação das concepções da Escola Nova priorizou o estabelecimento das novas bases teóricas, descrevendo as iniciativas metodológicas delas decorrentes, não prescrevendo modelos de como ensinar mas asseverando a diversidade de possibilidades já implementadas. Isso implica uma inversão significativa na estruturação do campo pedagógico: a inovação é concebida primeiramente como mudança de mentalidade e posteriormente como visível por meio de novas práticas. Dado que a mudança de mentalidades é processo longo e as práticas exigem a imediatez do dia seguinte, cria-se a possibi-

lidade de circulação discursiva das novas concepções e a permanência de antigas práticas justificadas de modo novo. Carvalho afirma que as diferenças entre as novas e as velhas propostas são, ao mesmo tempo, tênues e nitidamente demarcadas:

Tênues porque percebê-las exigia conhecimento das mais recentes descobertas do campo da psicologia, assim como uma adequada compreensão das conseqüências desse conhecimento para a prática pedagógica. Nitidamente demarcadas, pois, para os iniciados nas novas teorias psicológicas, tratava-se de uma verdadeira revolução no modo de conceber a atividade da criança e de reger a prática pedagógica capaz de fornecê-la. Promover essa compreensão implicava levar o professor à compreensão das “novas finalidades sociais” da escola. Mas também significava fazê-lo percorrer o caminho que leva à superação de suas concepções sobre a atividade da criança, deslocando-as do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício de suas faculdades [Carvalho, 2002, p. 387].

A recepção dessas novas proposições pedagógicas, no entanto, não se fez sem conciliações entre as práticas já sedimentadas e a seleção de alguns elementos inovadores, conforme se pode acompanhar em diferentes documentos nos anos subseqüentes. Sud Mennucci, figura expressiva na educação paulista (além de professor e articulista na imprensa periódica, foi diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo), assim caracteriza as posições presentes no debate sobre a adoção da escola ativa, em texto de 1930:

[...] os entusiastas por determinado tipo de escola activa e dos quaes o “Decroly” parece reunir, talvez por espírito de imitação, o maior numero de votos; os adeptos, em these, da escola activa, mas que não fazem de seus methodos uma idea bem nítida e attendem apenas á sua finalidade; os sympathizantes pela educação activa, exigindo, porém, um largo período preparatório e uma boa porção de investigações e de experiências; os partidários do tipo mixto, que concilie o passado com o futuro; os conservadores conscientes, de todos os matizes, que desejam se mantenha, por uma questão de princípio, o actual typo escolar. Pelo que me toca, não me custa confessar que pertenço

ao terceiro grupo, e que, a ter de optar entre os dos primeiros e os do quarto, declarar-me-ia formalmente por estes últimos [apud Souza, 2006, p. 149].

A mesma posição é defendida pelo professor Oscar Augusto Guelli, delegado de ensino de Botucatu em relatório de 1940:

[...] Entre os exageros do radicalismo reformador e a posição comodista dos conservadores, preferimos o justo ideal do ‘meio termo’, isto é, conservar o que a prática consagrou, melhorando sempre de acordo com as normas da pedagogia contemporânea.

Somos dos que pensam que, pelo fato de se acompanhar a evolução pedagógica, em nada se desdouram as venerandas tradições do ensino público; que traçaram com mão firme as diretrizes do ensino paulista no alvorecer da primeira república – esses foram os lídimos representantes de uma glória que já passou [idem, p. 178].

Assim, é possível afirmar que entre as tentativas de renovação pedagógica e a força de concepções e rotinas já sedimentadas, os manuais pedagógicos materializam uma prescrição para a conciliação, permitindo esclarecer em que consiste esse meio termo. Se, a princípio, os debates são acalorados, nas décadas seguintes é possível verificar a sedimentação dessas proposições e as práticas que elas geraram em textos escritos por autores que se afirmam a partir da experiência, os autores de manuais.

Práticas escolares, de Antonio D’Ávila e a inovação educacional

O manual didático *Práticas escolares*, de autoria de Antonio D’Ávila, está presente no *corpus* examinado por Vivian Batista da Silva (2001) inserido no conjunto de critérios por ela estabelecidos: livros escritos para a Escola Normal com conteúdo sobre o ensino e apresentando “saberes tidos como ‘essenciais’ a respeito de educação e ensino, visando orientar a prática pedagógica dos professores” (p. 31), sendo aqui considerada também a longevidade da publicação e a demanda por

novas edições, pois o manual é composto de três volumes e foi publicado de 1940 a 1966 pela editora Saraiva². Esses critérios, no entanto, aplicam-se a livros de conteúdo bastante diferenciado, havendo uma incidência maior entre aqueles que apenas divulgam e compilam as novas concepções educacionais na perspectiva doutrinária. O manual aqui selecionado constitui-se num tipo particular de texto, pois articula saberes teóricos e prescrições para a prática pedagógica, e, embora não possa ser tomado como descrição de práticas efetivamente realizadas, pode ser considerado documento de uma estratégia que incide sobre a formação de professores para consolidar um certo tipo de atuação no ensino primário, ou, dito de outro modo, analisar as pretensões para a formação de professores permite inferir as mudanças desejadas no ensino primário e as concepções também formatadas como “atividades praticáveis”. Na designação de Choppin (2004) esse tipo de livro escolar exerce as funções referencial (explicitam ou interpretam programas de ensino e seleções culturais), instrumental (propõem métodos de ensino, exercícios e atividades) e ideológica (atuam como instrumento de construção de identidades e aculturação).

O autor, Antonio D’Ávila, foi professor primário, diretor de escola, professor de curso Normal, chefe da Seção de Educação da Escola Normal Livre do Ginásio do Ipiranga na cidade de São Paulo, diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação e assessor técnico da Divisão do Ensino no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de São Paulo, desenvolvendo carreira no âmbito da prática ou de sua orientação. Qualifica-se, portanto, como autor a partir do exercício da profissão, da experiência no magistério e nos cargos de direção e supervisão (Bittencourt, 2004). O crivo da experiência é explicitado na justificativa para a elaboração do manual, nos exemplos de atividades transcritas com identificação da autoria e do local onde foram realizadas e, obviamente, no conhecimento do autor sobre elas.

-
2. A primeira edição do primeiro volume é de 1940 e a 10ª de 1966; o segundo volume teve a primeira edição em 1944 e a 6ª em 1966; o terceiro volume teve apenas duas edições, a primeira em 1954 e a segunda em 1962. Além de apresentar-se em três volumes, cada um dos dois primeiros volumes tem cerca de 400 páginas, e os exemplares do terceiro volume têm cerca de 300 páginas.

O primeiro volume trata de questões relativas à instituição escolar, discorrendo sobre mobiliário e ornamentação das classes e da escola; da seleção e organização dos alunos em classes baseadas na avaliação do rendimento; dos registros e da organização de horários e programas, das associações e instituições auxiliares, festas escolares e correspondência. Mas dedica-se, principalmente, à formação do professor para o trabalho docente na escola primária abordando métodos e processos de ensino, a marcha das lições, a descrição do conteúdo a ser ensinado e a forma de fazê-lo, centrando-se no ensino da leitura, da linguagem oral e escrita, da aritmética, da história e da geografia. Seis capítulos são dedicados às então consideradas propostas pedagógicas inovadoras e dois ao livro como material didático de máxima importância, quer na formação de uma biblioteca do professor quer na seleção de livros para os alunos. Do primeiro volume (que apresenta poucas alterações nas sucessivas edições) depreende-se o conjunto de conhecimentos necessários ao professor ideal: é capaz de realizar balancetes, registrar e acompanhar o movimento diário da biblioteca, selecionar alunos para a composição das classes, realizando testes e traçando gráficos com seus resultados, manter correspondência com pais e autoridades educacionais. Deve ser também um ávido leitor, além, é claro, de ensinar os alunos do curso primário a ler, escrever, calcular. Pela explicitação dessa intenção por parte do autor e pela organização formal do texto, o livro destina-se aos professores e alunos do curso Normal, mas pode ser utilizado também para consultas específicas, pois apresenta ao final um índice alfabético dos assuntos, além do índice geral dos capítulos.

Os preceitos sobre a escola ativa estão presentes no manual quer na sugestão de leituras, quer na escolha dos autores que têm citações apresentadas, quer na incorporação de orientações. Ao abordar o tema das construções escolares, o autor recomenda, amparado em citação, espaço específico destinado ao cinema educativo e ao auditório, considerado o centro da vida social, artística e recreativa da escola progressista que, ao contrário da escola tradicional, se preocuparia mais em educar do que em instruir, e permite aos alunos a integração em ambientes sociais complexos com “oportunidade para assembléias, onde os planos comuns das classes sejam resolvidos em conjunto” (D’Ávila, 1951, p. 12). Entre

as instituições escolares, a de maior relevância é a biblioteca: da escola, da classe, particular do professor, na escola mas destinada aos professores, pessoal do aluno e circulante sob a responsabilidade dos alunos, entre outros exemplos.

O primeiro volume de *Práticas escolares* é dividido em 29 capítulos, todos eles organizados com a mesma estrutura: têm início com uma citação introduzindo o tema, que se desdobra em texto explicativo; segue-se uma seção denominada “Problemas para estudo”, outra denominada “Trabalhos práticos” (que podem repetir-se em diferentes partes do mesmo capítulo) e, ao final, apresenta-se bibliografia complementar sobre o tema abordado. A seção “Problemas para estudo” é composta de um número variável de questões que, para serem respondidas, incitam a releitura do texto. Trata-se de exercícios para fixação do conteúdo abordado, pois a resposta é facilmente encontrada no texto expositivo. A seção “Trabalhos práticos” é composta de uma lista variável de atividades a serem feitas pelo leitor/aluno do curso Normal.

Ao tematizar “Da organização das classes, frequência e disciplina. O trabalho do aluno” (capítulo V) descreve-se os diferentes modos de composição das classes acompanhados de quadro estatísticos sobre frequência escolar, dados da legislação e exposição sobre causas que interferem na frequência dos alunos, principalmente aquelas relacionadas à urbanização e ao conceito de disciplina (a composição das classes, que já havia sido abordada em capítulo anterior, deve ser feita com base em avaliações do rendimento utilizando-se os testes de Binet-Simon e ABC de Lourenço Filho que são reproduzidos no manual). Na seção “Problemas para estudo” pergunta-se: “quais os conceitos de disciplina escolar? Que diz a disciplina da Escola Nova? Que diz da disciplina a doutora Montessori? Que papel representa o professor na disciplina dos alunos? Que entender por autonomia dos alunos? Qual o conceito de disciplina para Lourenço Filho?” (D’Ávila, 1951, p. 72).

Trata-se de uma abordagem teórica amparada no texto descritivo que procura fixar conceitos na memória do aluno, apresentando-lhe o entendimento de autores que contribuíram para a consolidação das concepções da Escola Nova. Amparado num recurso didático considerado tradicional (o questionário) apresenta-se ao aluno do curso Normal te-

mas emergentes nas novas postulações doutrinárias, como autonomia/disciplina do aluno.

A seção “Trabalhos práticos” do mesmo capítulo procura levar o aluno a aplicar os conceitos memorizados, mediante a realização das seguintes atividades: “1) Observar uma classe primária e relatar o que observou com relação à disciplina. [...] 3) verificar em classes primárias as ordens disciplinares emanadas do professor. [...] 6) Fazer um gráfico de notas de comportamento de uma ou de várias classes do curso primário. [...] 9) estudar, na vida escolar, casos típicos de formação de grupos, de blocos, de ligas entre os alunos e verificar as relações entre esse fato e o problema da disciplina. 10) procurar conhecer casos típicos de criação de comportamento excelente na escola, porém de péssimo comportamento, em casa” (idem, ibidem).

Repetindo esse dispositivo em todos os capítulos, pode-se considerar que o texto alia o domínio teórico das questões em curso mas, principalmente, concebe a formação de professores como etapa privilegiada para o exercício da reflexão e do estudo sobre o contexto escolar. Trata-se de, de posse dos conceitos, observar, transformar os dados em gráficos, estudar casos específicos relacionando, no exemplo citado, frequência e disciplina. Pode-se inferir que a prescrição para a formação de professores alia recursos didáticos – memorização, aprender fazendo e desenvolvimento da autonomia do aluno – próprios de duas concepções doutrinárias, desenvolvendo habilidades cognitivas que o professor poderá reproduzir com seus alunos da escola primária. As atividades práticas podem servir ainda para que o futuro professor ensaie novos processos, supervisionado por professores e pelos próprios colegas.

O capítulo dedicado à prática de ensino tem início com críticas comumente feitas ao processo formativo da Escola Normal, entre elas a falta de ligação entre o plano e a aula, planos organizados com perguntas e respostas, o uso incorreto da linguagem, material desnecessário, ilustrações defeituosas, utilização de noções errôneas. Estabelece normas para a realização do estágio em classes do curso primário, detalhando o que deve ser observado pelas estagiárias nas aulas a que assistirem. Essas observações devem compor um relatório que, cotejado com a leitura de bibliografia indicada, compõe o material de discussão dos seminários

a serem realizados no curso Normal. O autor dá um minucioso roteiro para a realização dos seminários, que consiste numa transcrição de proposta de Lourenço Filho para a realização de seminários no Instituto de Educação do Rio de Janeiro³, além de exercícios e atividades que podem ser realizadas pelas alunas com base nas observações colhidas em sala de aula, tais como a preparação de aulas para diferentes conteúdos de diferentes séries do curso primário, a produção de material didático e a organização do Museu Didático.

O capítulo que trata dos métodos e processos, central para a compreensão do alcance da influência das novas concepções doutrinárias, tem início com uma citação que aponta a diferença entre a arte de transmitir, concepção já superada, e a arte de fazer compreender e manter a atenção espontânea do aluno. Apresenta para estudo e discussão citação de Sampaio Dória, diferenciando método lógico de método didático; outras citações de Sampaio Dória e Miguel Aguayo, sem posicionamento conclusivo sobre o assunto e, em outra questão, sugere ao leitor/normalista que procure as características fundamentais de cada um dos seguintes métodos obscurecidas pela diversidade de nomes: geral, especial, intuitivo, técnico, dedutivo, indutivo, racional, cronológico, regressivo, progressivo, expositivo, interrogativo, de redescoberta, experimental, analítico, analítico-sintético, lógico, de projetos, Decroly, Montessori, de contos, de problemas, Cousinet, de conversação etc. (D'Ávila, 1951, p. 147). Sugere ainda ao professor de prática de ensino que proceda a demonstrações de aulas, convenientemente preparadas, para levar o aluno normalista a compreender os problemas pertinentes à metodologia. Sugere a leitura de textos de Jonatas Serrano, Sampaio Dória, Teobaldo de Miranda Santos e Adolfo Lima. O autor não assume posição sobre a diversidade dos métodos de ensino e as propostas de inovação, mas, ante a grande variedade existente, trata de nomeá-los, estabelecendo-lhes diferenças, quando há, sem emitir juízo de valor pedagógico nessa questão.

3. A realização de seminários é uma estratégia importante na reforma empreendida por Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A esse respeito ver Vidal (2001), Lopes (2006) e Pinto (2006).

No capítulo dedicado a “A lição”, o autor apresenta uma citação de Anísio Teixeira que vincula a organização do conteúdo em lições à escola tradicional e, a seguir, resume as proposições de alguns pedagogos que idealizaram processos didáticos aplicáveis aos diferentes conteúdos: os passos formais de Herbart (exemplificados com uma lição sobre os insetos), Gaudig, Rude, Sallwürk e Lay. Descreve como preparar uma lição e na etapa de observação prescreve excursões e experiências por meios intuitivos. Embora admitindo ser muito difícil definir exatamente o que visa uma aula, o autor aponta a necessidade de fixar a finalidade de cada uma das lições (ensinar frações, orientar a feitura de uma composição, rever o aprendido, ensinar a fazer mapas etc.).

Esclarecendo o desenvolvimento prático de uma lição, D’Ávila afirma que o ensino deve ter início com a preparação mental do aluno por meio de recapitulação de noções fundamentais e motivação, corroborando-a com citações de Claparède e Dewey; esse ponto de partida pode ser uma exposição do professor, a formulação de um problema, uma indagação do aluno, a leitura de uma lição do livro, gráficos, objetos ou animais etc., incorporando assim elementos divulgados pela Escola Nova àqueles tradicionalmente assentados no cotidiano escolar, isto é, estruturando em lições as novas formas de motivação. Cabe ao mestre o preparo da lição, a ordenação de atividades, a formulação dos exercícios de recapitulação, o preparo de material e o governo da classe; aos alunos cabe a realização das atividades com liberdade, sendo-lhes permitida a pergunta, a pesquisa e a consulta seguindo o princípio *learning by doing*, sem, no entanto, avaliar se essas junções são teoricamente coerentes.

As orientações gerais sobre como ensinar são apresentadas em diferentes capítulos dedicados aos conteúdos específicos (leitura, linguagem oral, linguagem escrita, aritmética, história e geografia) e no ensino da leitura, uma das tarefas primordiais do ensino elementar, deve-se analisar criteriosamente o livro utilizado, as gravuras, a linguagem empregada, os personagens, a gradação e a impressão. São apresentadas sugestões de atividades que as normalistas podem desenvolver e que poderão ser utilizadas no exercício da profissão, tais como análise de histórias e preparo de material.

Para o ensino da leitura afirma-se ser imprescindível a formação teórica e a observação das práticas e dos problemas que ocorrem nas escolas. No que se refere aos aspectos teóricos, apresenta-se a opinião dos adeptos do método analítico ou global e as objeções que lhe são feitas, fazendo uso de citações; apresenta o método global segundo proposição de Claparède e a perspectiva de Decroly e Mlle Dégand, que enfatizam a função visual da leitura. Traça um pequeno histórico do ensino da leitura reproduzindo trecho do método de A. F. de Castilho e outros autores que também influenciaram o ensino. Na síntese apresentada, “detecta a marcha progressiva com que se veio da letra a uma totalidade maior de compreensão: letra, sílaba, orações historietas” (D’Ávila, 1951, p. 194) e salienta que:

Ao lado dessas reformas que caracterizam a moderna orientação da aprendizagem, convém acentuar que, dentro delas, se precisou melhor o sentido da atividade da criança, no aprender, o uso de jogos e dramatizações no ensino, e uma nova concepção das finalidades da leitura. O ponto inicial, porém, está no conhecimento mais seguro da psicologia infantil, especialmente da função globalizadora da aprendizagem [idem, *ibidem*].

Os itens seguintes são dedicados à síntese do ensino da leitura para Lourenço Filho e para Aguayo acompanhados de um plano de trabalho utilizado no Distrito Federal e o método de Castilho. As questões propostas para os alunos/leitores focalizam as diferenças entre as duas perspectivas, seus fundamentos e a verificação de sua aplicabilidade. Apresenta planos de trabalho desenvolvidos em diferentes escolas, sugestões de aulas a serem preparadas pelas normalistas, fichas/roteiros para análise crítica de livros e cartilhas.

Os capítulos finais do manual são dedicados à exposição de elementos preponderantes na concepção de escola ativa. Ao descrever o que é a globalização do ensino ou método de projetos, D’Ávila ampara-se numa citação de Aguayo a respeito de a divisão em matérias ser contrária à natureza infantil, e em outra de Anísio Teixeira defendendo um programa escolar constituído pelas experiências desempenhadas pela criança na escola. Admitindo que essa proposta tem ganho terreno na escola brasi-

leira, propõe ao aluno/leitor questões sobre as vantagens e desvantagens da globalização do ensino e as possibilidades de sua prática na escola pública brasileira. Aponta a influência do estado na elaboração do programa escolar como elemento impeditivo para a adoção do método de projetos e esclarece que essa perspectiva se refere à criança e diz respeito à “associação de problemas, de experiências, de assuntos referentes a um mesmo ponto, a um mesmo centro” e que “a função da escola é abreviar o trabalho da aprendizagem, criando situações para isso, e orientando-a com economia de tempo e de esforço” (idem, p. 356). Após traçar um pequeno histórico do ensino por projetos, desde os Estados Unidos da América, alerta para as possíveis deformações que tal conceito pode sofrer e apresenta planos para a realização de projetos, que devem ser restritos no início e contarem com a supervisão de um professor mais experiente, sugerindo quase 60 possibilidades: entre elas a ornamentação da classe, o canteiro da escola, o jornal da classe e o livro da melhor composição.

Outro capítulo descreve os centros de interesse de Decroly e o papel fundamental da observação, sugerindo leituras específicas e modelos para execução desse tipo de atividade. Descreve também o Plano Dalton com uma citação de John Dewey alertando para suas desvantagens, o método Cousinet e o método Montessori.

Assim, elementos centrais da Escola Nova, principalmente aqueles centrados no desenvolvimento de atividades, pouco espaço ocupam em capítulos sobre métodos e processos de ensino. Surgem no final do manual, apresentados nas sucessivas edições como inovações que demandam condições especiais para serem implementadas: mudanças legais, o crivo de experiências bem-sucedidas. A disposição que as inovações metodológicas ocupam na organização do livro permite depreender que após dez anos de discussão e propaganda (quando da publicação da 1ª edição do manual), além de inúmeras realizações, as concepções escolanovistas permaneciam como objeto de discussão e sua influência sobre as práticas restringia-se a atividades complementares.

Esses exemplos extraídos do manual em análise permitem afirmar que a influência da pedagogia renovada se dá principalmente no plano discursivo, pela incorporação do vocabulário, pela citação de autores e recomendação de obras para leitura. No que se refere às práticas, há

a incorporação de algumas inovações em termos de atividades, mas mantém-se a estrutura formal das aulas divididas em lições e a aprendizagem pela reconstrução da experiência – elemento central da educação progressiva – não é sequer mencionada. As atividades propostas ao leitor/aluno do curso Normal refletem “o meio termo” ou “a conciliação entre passado e futuro” já mencionadas: em todos os capítulos propõe-se que o aluno responda a um questionário cujas respostas estão presentes no texto expositivo e atividades práticas por meio das quais deve aplicar o que aprendeu.

O segundo volume do manual pretende completar o primeiro focalizando o ensino de outros conteúdos escolares: ciências físicas e naturais; desenho da criança e desenho pedagógico; trabalhos manuais; educação física; educação rural e educação cívica. Há ainda um capítulo sobre avaliação do rendimento escolar e outro sobre reuniões pedagógicas e sua importância para a instituição escolar. No entanto, diferencia-se bastante do primeiro, pois desequilibra a relação entre exposição teórica e aplicação prática, pois há pouquíssimas citações de autores, tendo sido suprimida também as seções “Problemas para estudo” e “Trabalhos práticos”, com exceção do primeiro capítulo. Esse volume é totalmente dedicado aos modelos de planos de aula e, assim, o leitor priorizado parece ser o professor já atuando no ensino primário e não o aluno do curso Normal.

A ênfase nos subsídios para o professor em exercício pode ser acompanhada nas sucessivas edições: seguindo-se à primeira edição de 1944, a segunda edição, em 1947, desdobra o capítulo sobre planos de aula em dois com o acréscimo de sugestões e modelos e o capítulo sobre ciências físicas e naturais passa a abranger também higiene; a quinta edição, em 1959, tem o acréscimo de um capítulo composto de quadros de palavras como subsídio para “trabalhos de ditado, pronúncia, cópia, formação de sentenças etc.” dos quais o professor poderá servir-se em diferentes aulas, um novo capítulo dedicado ao desenho na escola primária, outro apresentando um histórico do ensino de trabalhos manuais e outro sobre a bandeira nacional, destacado daquele já existente sobre educação cívica. Na sexta edição desse mesmo volume, em 1966, foi acrescentado um capítulo final com exercícios de linguagem oral e escrita que abrange

modelos para cópia, ditado, famílias de palavras, jogos, adivinhas, provérbios e ditos populares, palavras associadas, exercícios de memória, reproduções, definições etc.

No prefácio do segundo volume o autor afirma que a publicação atende à procura e aos interesses de professores e estudiosos dos problemas educacionais e que o livro conserva “sua estrutura inicial com teoria e prática de ensino, copiosos exercícios para estudo e debate de normalistas, variados planos de aula, programas e diretrizes metodológicas” mas o conteúdo do volume não realiza tais propósitos. As alterações nas sucessivas edições não fazem uso do dispositivo de levar o aluno do curso Normal a produzir o material didático que usará nas aulas nem de realizar crítica de procedimentos indicando que os modelos estão lá para pronto uso e/ou que atendem a uma demanda de leitores.

No início do capítulo I, primeira parte dos planos de aula, o próprio autor explicita essa mudança de enfoque nos seguintes termos:

A prática de exercitar o normalista na organização do traçado ideal de sua atividade, antes do trabalho docente, real, encontra opositores sistemáticos e impenitentes. Consideram-na estes uso obsoleto, contrário à boa formação profissional do mestre, porque reduz a tarefa do ensino a uma espécie de receituário, formulado por uns, apropriado por outros. Segundo essa opinião, o trabalho escolar, por natureza pessoal e afeiçoado às características de cada professor, transforma-se em repetição mecânica de fórmulas aprendidas e usos observados, distante disso tudo da desejada liberdade de iniciativa e de pensamento que deve caracterizar a obra educativa. Daí o desaparecimento progressivo de metodologias com planos de aulas, e a condenação de revistas pedagógicas com “receitas” de aulas para esta ou aquela disciplina. Não pretendemos aqui defender a prática de “planos de aula”, como processo adequado à formação de técnicos do ensino. Bem sabemos que essa formação, longe de se fazer com a cópia servil de modelos observados, de trabalhos que outros fizeram, deve ter o cunho de experiência vivida, de aplicação de método real, positivo, com ratificações e retificações que validam a convicção didática. Entretanto, escrevendo um livro para escolas normais e para professores novatos na carreira, e observando, ainda hoje, programas de concursos com a exigência de planos de aula, precisamos dedicar ao assunto algumas páginas.

Incluindo-o aqui, fazemo-lo com orientação própria, sob forma de sugestões de trabalho [D'Ávila, 1966, p. 9].

Não sendo desejável, porém necessário, o volume apresenta os elementos constitutivos de um plano de aula e do material didático, principalmente o jogo, apresentando dez problemas para estudo e discussão, seguido de modelo comentado de um jogo numa aula de aritmética, de roteiros para organizar sumários, esquemas, questionários, registro de lições-semanários. A seguir apresenta planos de aula de matérias discriminadas com ênfase nas técnicas fundamentais designadas para a escola primária: ler, escrever e contar. São 31 planos de aulas para diferentes séries, priorizando linguagem e aritmética. Ao final, apresenta um modelo de aula globalizada, para desenvolvimento de um centro de interesse sobre a criança e a escola e sugestões para a elaboração de planos de aula com projetos, o que permite supor que tais variações devem ocorrer apenas após um certo tempo de ensino dos conteúdos na marcha tradicional: as inovações seriam o coroamento de uma sucessão de lições. Indica na bibliografia: *Didática e Planos de lição*, de João Toledo; *Os centros de interesse na escola*, de Abner de Moura; *Le méthode Decroly*, de Amélie Hamaïde; *Planos de lições pelo método das idéias associadas*, de Maria da Glória Barros; *Como se ensina geografia*, de Antonio F. Proença; *Como se ensina linguagem*, de Firmino Costa; *A aritmética na Escola Nova e Técnica da pedagogia moderna*, de Everardo Backheuser; *Como se ensina história*, de Jônatas Serrano, e *A escrita na escola primária*, de Orminda Marques⁴.

Quanto ao ensino de história e geografia são apresentadas reproduções de textos, quadros estatísticos e lista de logradouros públicos da cidade de São Paulo, além de extensa bibliografia para leitura do professor, como fundamentação e como subsídio para o preparo das aulas. Os pequenos textos e exercícios apresentados no capítulo constituem material didático para uso no ensino primário, modelos de lições,

4. Dos livros publicados na coleção Bibliotheca de Educação, organizada por Lourenço Filho, são indicados apenas os dedicados ao ensino de conteúdos específicos e aquele referente aos centros de interesse.

portanto, que poderão ser aplicados a outros temas mediante o uso da bibliografia indicada.

O ensino de ciências físicas e naturais, que não havia sido abordado no primeiro volume, apresenta a justificativa e os objetivos específicos para sua existência na escola primária e pequenos textos para serem utilizados em sala de aula, bem como sugestão de variações do mesmo modelo. O autor documenta a transformação das lições de coisas em ciências físicas e naturais citando o programa escolar de 1925, que indica que as “primeiras noções de ciências físicas e naturais serão ministradas nestas classes (1º. e 2º. ano) sob a forma de lições de coisas” (D’Ávila, 1966, p. 97), o que significa usar objetos para observação e manuseio ou, pelo menos, sua reprodução, e serão dadas sem preocupação teórica, mas para o desenvolvimento da observação, orientação que permanece também para as 3ª e 4ª séries do curso primário: “importa que os alunos aprendam a considerar os fatos da vida corrente como as mais instrutivas experiências, e que aos seus olhos se mostre a estreita ligação que há entre o trabalho feito em classe e as realidades de fora” (idem, *ibidem*)⁵. Nesse capítulo há uma discussão sobre o uso do compêndio, pois, segundo o autor, as modernas orientações pedagógicas podem ser interpretadas como indicativas de que a observação direta da natureza deva substituir o compêndio, sobre o que se afirma que “o livro não deve substituir o ensino direto, mas acompanha-lo, completa-lo e anima-lo com as leituras na classe e em casa” (D’Ávila, 1966, p. 98). Para tanto, o professor deve ser capaz de realizar cuidadosa avaliação dos inúmeros compêndios disponíveis. É ainda enfatizada a importância do museu escolar, do desenho pedagógico, da horta e dos jardins escolares, das excursões e dos exercícios a serem realizados na volta; sumários, esquemas e questioná-

5. Podem ser apontadas duas tendências nas orientações referentes ao método de ensino intuitivo: uma delas propondo-o como método geral fundamentar o ensino de todos os conteúdos e outra que o vinculava ao ensino das coisas e fenômenos da natureza (Valdemarin, 2004a). Essa é a segunda vertente que é tomada por Antonio D’Ávila. Vale lembrar ainda que o ensino de ciências naturais é uma das inovações em termos de conteúdo, vinculado ao método de ensino intuitivo. Aqui ele perde importância para o ensino de história e geografia, que também se voltam para o ambiente próximo da criança.

rios são atividades fundamentais que acompanham o ensino de ciências no ensino primário. No mesmo capítulo é apresentado um programa de atividades de puericultura desenvolvido numa escola paulista; noções sobre o ensino de química e física, a necessidade e a composição da farmácia escolar, a necessidade do serviço de assistência alimentar às crianças com modelos de fichas de assistência médica e indicações para a atuação do professor como educador sanitário.

É abordado também o ensino do desenho (da criança e pedagógico), traçando seu histórico, as fases de desenvolvimento infantil, suas aplicações e seus usos em sala de aula e volumosa bibliografia. Capítulos são dedicados aos trabalhos manuais e à educação física com programas e planos de aula. Quanto à educação rural apresenta o programa-ensaio, organizado pelo Departamento de Educação de São Paulo, em 1943, em experimentação no Educandário D. Duarte, na capital. No capítulo sobre avaliação do rendimento escolar há apresentação dos estudos em curso, proposição de trabalhos práticos para tentar conseguir objetividade na avaliação, com sugestão de provas aplicáveis a diferentes séries e conteúdos, tratamento estatístico dos dados e a transcrição de um ensaio de medida objetiva do rendimento escolar levado desenvolvido na delegacia do ensino particular da capital. O capítulo sobre as reuniões pedagógicas apresenta normas de funcionamento para o desenvolvimento dessa prática, segundo o autor, importante para elevar o nível da educação, pois colocam para discutir professores mais experientes com os mais jovens, desenvolve um plano de leituras e estudos sobre questões difíceis que se apresentam nas escolas, sugerindo entre outros temas para palestras pedagógicas: definição precisa das expressões Escola Nova e escola tradicional; modos de divulgação de iniciativas inovadoras que ocorrem em diferentes estabelecimentos de ensino; como aplicar nas escolas a medida objetiva do trabalho escolar; o papel da leitura na melhoria do desempenho dos professores; “como tornar a escola primária, no seu espírito e no seu trabalho mais educadora da criança para as necessidades da vida”; “como orientar a criança de curso primário, no estudo e conhecimento de atividades práticas, reais” (D’Ávila, 1966, p. 338).

Pode-se perceber que, novamente, a questão da inovação e da incorporação de novas concepções doutrinárias é relegada ao final do volume.

Não são desprestigiadas, mas parece não haver respostas consensuais para elas. Se no primeiro volume a questão de como implementar os novos procedimentos vinculados à Escola Nova é trabalhada como descrição de iniciativas sobre as quais há vantagens e desvantagens, no segundo volume, voltado para o professor iniciante, elas são remetidas às discussões pedagógicas para as quais se propõe o estabelecimento de um vocabulário conceitual comum, o conhecimento de práticas vivenciadas na escola pública paulista para depois consagrá-las pelo uso e, finalmente, como atender aos programas e às novas diretrizes conceituais. Atestando também o tempo transcorrido na apropriação das novas concepções pedagógicas, o estudo de Marilena Camargo (2000) sobre cadernos de alunas do curso Normal detecta que nas décadas de 1930 e 1940 “os pontos” estudados incidiam sobre os aspectos teóricos da Escola Nova e sua diferenciação da escola tradicional e mesmo da escola ativa, mas, na década de 1950, preponderaram os estudos sobre os centros de interesse e como criar planos de aula neles baseados, tratados como método de ensino.

Assim, para concluir, pode-se acatar a argumentação do próprio Antonio D’Ávila que a prescrição rígida dos programas escolares constituiu uma barreira à incorporação de novas concepções pedagógicas e de novas práticas, mas deve-se considerar também que, ao explicitarem a pretensão de operar uma mudança de mentalidade no professorado brasileiro, os divulgadores da Escola Nova no Brasil explicitaram um projeto de longa duração, característica dos processos da esfera cultural. E embora tenham colocado em segundo plano a conformação das práticas, são elas as responsáveis por viabilizar as proposições teóricas e dar-lhes significação. Ao ensaiar e crivar as inovações pela experiência está em construção um processo seletivo da teoria que lhe garante as apropriações.

Referências bibliográficas

BASTOS, M. H. C. *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

BICCAS, M. S. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista de Ensino: 1925 a 1940*. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. “Nossos Concursos” e “A Voz da Prática”: a Revista do ensino como estratégia de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). *CADERNOS de História da Educação*, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, n. 4, jan./dez. 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

CAMARGO, M. A. J. G. de. “*Coisas velhas*”: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1959). São Paulo: Editora UNESP, 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. (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 137-167.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: _____. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003a.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003b. p. 121-142.

_____.; TOLEDO, M. R. de A. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004.

CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz*. Um estudo sobre a *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

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

D'ÁVILA, A. *Práticas escolares*. 1. v. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1951.

———. *Práticas escolares*. 2. v. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1966.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LOPES, S. de C. *Oficina de mestres*. História, memória e silêncio sobre a Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola nova*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: FNME, 1978.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a Bibliotheca de Educação. In: MONARCHA, C. (org.). *Lourenço Filho*: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras; Marília: UNESP, 1997.

PINTO, K. p. *Por uma nova cultura pedagógica*: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937). Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, V. B. da. *História de leituras para professores*: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971). Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUZA, R. F. de. *Alicerces da pátria*: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). Tese (Livre-Docência em História da Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

TOLEDO, M. R. de A. *Coleção atualidades pedagógicas*: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004a.

———. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

_____. Cultura escolar e conhecimento científico. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). *A cultura escolar em debate*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

Endereço para correspondência:

Vera Teresa Valdemarin

Av. Espanha, 60 – apto. 31

Araraquara-SP

CEP 14801-130

E-mail: vera@fclar.unesp.br

Recebido em: 7 mar. 2007

Aprovado em: 18 jun. 2007