

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA - CCET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – PPGEDUMAT

CARLOS SOUZA PARDIM

**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NORMAIS DE CAMPO  
GRANDE: UM OLHAR SOBRE O MANUAL *METODOLOGIA DO ENSINO,  
PRIMÁRIO* DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS**

Campo Grande, MS  
2013

CARLOS SOUZA PARDIM

**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NORMAIS DE CAMPO  
GRANDE: UM OLHAR SOBRE O MANUAL *METODOLOGIA DO ENSINO  
PRIMÁRIO*, DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luzia Aparecida de Souza

Campo Grande, MS  
2013

CARLOS SOUZA PARDIM

**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NORMAIS DE CAMPO  
GRANDE: UM OLHAR SOBRE O MANUAL *METODOLOGIA DO ENSINO  
PRIMÁRIO* DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação Matemática da  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
como requisito final à obtenção do título de  
Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luzia Aparecida de  
Souza

Campo Grande, MS, 05 de fevereiro de 2013

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luzia Aparecida de Souza  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Antonio Vicente Marafioti Garnica  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa da Silva  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

*À Deus, Senhor da minha vida.  
À Juliana, minha amada esposa.  
Aos meus pais, que sempre me apoiaram.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo cuidado e amor por minha vida.

À Juliana, minha esposa que sempre me apoiou nos estudos.

Aos meus pais, José Francisco Pardim e Creuza de Fatima de Souza Pardim.

À minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Luzia Aparecida de Souza.

À banca examinadora, pelas importantes contribuições.

A todos que me apoiaram. Obrigado.

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de pesquisa que teve como objetivo compreender, sob o filtro dos manuais pedagógicos, as orientações nacionais/internacionais sobre as quais se estruturou a formação de professores da Escola Normal em Campo Grande. Para tanto, tomou-se a Hermenêutica de Profundidade, desenvolvida por John B. Thompson, para análise de formas simbólicas e trazida para a análise de textos didáticos por Oliveira (2008), como principal referencial para análise do manual Metodologia do Ensino Primário, de Theobaldo Miranda Santos, utilizado, conforme arquivo escolar, na Escola Normal Joaquim Murtinho na década de 1950. Os resultados desta análise apontam que o manual em questão serviu como instrumento de divulgação do pensamento católico. Além disso, o manual se insere num período em que os cursos de formação de professores estavam preocupados em apresentar aos professores os “melhores” métodos para se obter um ensino mais eficaz.

**Palavras Chave:** Theobaldo Miranda Santos. Manuais Pedagógicos. Escola Normal. Hermenêutica de Profundidade. Campo Grande (MS).

## ABSTRACT

The objective of this work was understanding the international/nacional orientations which organized the preparation of teachers of Campo Grande Normal School. The principal reference to analyze symbolic forms of the pedagogic manual “Metodology of Elementary Schools”, written by Theobaldo Miranda Santos, was the Depth Hermeneutics, developed by John B. Thompson and designed by Oliveira (2008) to analysis of didactics books. These pedagogic manual was used in the 1950s at Joaquim Murtinho Normal School, according file school's. The outcomes to point out that the pedagogical manual served as instrument of divulgation of catholic thoughts. Furthermore, the pedagogical manual was written in a period that courses of preparation of teachers were concerned in to show to teachers the best “methods” in order to obtain a teaching more effective.

**Keywords:** Theobaldo Miranda Santos. Pedagogical Manuals. Normal School. Hermeneutics of Depth. Campo Grande (MS).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Livro de portarias da Escola Normal Joaquim Murtinho de 1953.....	16
Figura 2 – Livro de portarias da Escola Normal Joaquim Murtinho de 1955.....	17
Figura 3 – Capa do manual Metodologia do Ensino Primário.....	41
Figura 4 – Conteúdo de multiplicação da cartilha “Vamos Estudar?”.....	102
Figura 5 – Conteúdo de multiplicação da cartilha “Vamos Estudar?”.....	103
Figura 6 – Conteúdo de multiplicação da cartilha “Vamos Estudar?”.....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice do manual Metodologia do Ensino Primário.....	46
Quadro 2 - Críticas aos métodos ativos.....	72
Quadro 3 - Distribuição das disciplinas do curso de regente de ensino primário.....	93
Quadro 4 – Distribuição das disciplinas do curso formação de professores primários..	94

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ESCOLAS NORMAIS E OS MANUAIS PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>12</b>
1.1 As Escolas Normais.....	12
1.2 Os Manuais Pedagógicos.....	18
<b>2 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>22</b>
2.1 Hermenêutica de Profundidade.....	23
2.1.1 Análise Sócio-Histórica.....	29
2.1.2 Análise Formal.....	30
2.1.3 Interpretação / (Re) Interpretação.....	31
2.2 Pesquisas que se Fundamentaram na Hermenêutica de Profundidade.....	31
2.3 Mobilização da Hermenêutica Nesta Pesquisa.....	34
2.4 Paratextos Editoriais .....	38
<b>3 UM OLHAR SOBRE O MANUAL “METODOLOGIA DO ENSINO PRIMÁRIO.....</b>	<b>40</b>
3.1 Sobre Metodologia Geral.....	53
3.1.1 Possíveis direcionamentos acerca da Metodologia Geral.....	77
3.2 Sobre a Metodologia Especial.....	77
3.2.1 Possíveis direcionamentos acerca da Metodologia Especial.....	89
3.3 Estabelecendo compreensões acerca da materialidade do manual Metodologia do Ensino Primário.....	89
<b>4 MANUAL METODOLOGIA DO ENSINO PRIMÁRIO: PRODUÇÃO DE/PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>91</b>
4.1 Algumas considerações.....	114
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: FOTOGRAFIAS DE UM FILME EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>

## Introdução

O presente trabalho faz parte dos esforços do grupo *História da Educação Matemática em Pesquisa* que tem procurado mapear a formação de professores que ensinam matemática no estado do Mato Grosso do Sul.

Esta pesquisa iniciou-se em outubro de 2011, quando ocorreu uma mudança na orientação do autor deste trabalho. Inicialmente, o projeto de pesquisa tinha como objetivo *investigar aspectos históricos de problema lúdicos em livros didáticos no ensino da matemática escolar na 1ª fase do secundário*, sob a orientação do professor Dr. Luiz Carlos Pais. Por motivos pessoais, a orientação foi passada à professora Dra. Luzia Aparecida de Souza.

Buscando aproximar o projeto de pesquisa aos objetivos de pesquisa do grupo, estruturou-se uma proposta de análise de uma obra trabalhada nas aulas de metodologia nas escolas normais de Campo Grande - MS. Do projeto inicial para este, manteve-se o interesse do autor na análise de textos didáticos.

Reis (2011), em desenvolvimento de pesquisa de iniciação científica sobre as escolas normais de Campo Grande<sup>1</sup>, identificou um pequeno acervo de livros e atas referentes à Escola Normal Joaquim Murtinho<sup>2</sup>. Neste acervo foi encontrado um livro de portarias em que consta a adoção do manual **Metodologia do Ensino Primário**, além de outras obras de Theobaldo Miranda Santos. Além desta informação, foi identificado, em uma das entrevistas feitas nesta pesquisa, o uso de um manual voltado para o ensino primário nas aulas de práticas de ensino e, também, um caderno utilizado por uma ex-aluna da escola normal em que se encontra a anotação de um conteúdo bem próximo daquilo que está no manual de Santos.

Partindo destas informações, formulou-se o seguinte objetivo de pesquisa: *Compreender, sob o filtro dos manuais pedagógicos, as orientações pedagógicas (nacionais/internacionais) sobre as quais se estruturou a formação de professores do ensino primário nas primeiras Escolas Normais de Campo Grande – MS.*

Para alcançar este objetivo é proposta uma análise do manual **Metodologia do Ensino Primário**, escrito por Theobaldo Miranda Santos, edição de 1952.

---

<sup>1</sup> Campo Grande atualmente é capital do Mato Grosso do Sul, estado criado após o desmembramento do estado de Mato Grosso no ano de 1977, sendo esta divisão efetivada no ano de 1979. Até então, a região do atual estado do Mato Grosso do Sul fazia parte do sul de Mato Grosso que tinha como capital a cidade de Cuiabá.

<sup>2</sup> A Escola Normal Joaquim Murtinho, que inicialmente recebeu o nome de Escola Normal de Campo Grande, foi criada em 1930. Após sete anos de sua criação, esta escola normal parou com suas atividades, voltando a funcionar, novamente, no ano de 1947.

Cabe ressaltar que uma simples análise descritiva (abordagem comumente utilizada nas pesquisas com livros didáticos, como as analisadas por OLIVEIRA, 2008) não permitiria que, pela análise de um texto específico se fizessem inferências sobre o cenário mais amplo que, aqui, se pretende compreender. Desse modo, a proposta metodológica a ser apresentada nesta dissertação articula-se fundamentalmente com o objetivo traçado: trata-se da Hermenêutica de Profundidade, desenvolvida por Thompson (1995) para a análise de formas simbólicas, e mobilizada no contexto de análise de livros didáticos (entendidos como formas simbólicas) por Oliveira (2008).

No primeiro capítulo, apresenta-se uma discussão sobre as escolas normais e os manuais pedagógicos, com o intuito de localizar a pesquisa num cenário mais amplo que, adiante, contribuirá para o exercício analítico proposto pela Hermenêutica de Profundidade. No segundo capítulo, apresentam-se algumas considerações teórico-metodológicas norteadoras desta pesquisa. Discute-se, neste momento, as dimensões da Hermenêutica de Profundidade, como as pesquisas têm se utilizado desta metodologia e, por fim, como esta metodologia foi mobilizada nesta pesquisa. Neste momento, também, é apresentado o conceito de paratextos editoriais desenvolvido por Gérard Genette que será utilizado como um instrumento para a análise interna do manual de Santos.

No terceiro capítulo, apresenta-se a dimensão de análise interna/formal da Hermenêutica de Profundidade com uma análise descritiva do manual de Theobaldo Miranda Santos.

No quarto, capítulo apresenta-se a dimensão sócio-histórica da Hermenêutica de Profundidade. Neste momento, são investigadas as condições sociais, políticas, estruturais e institucionais de produção do manual **Metodologia do Ensino Primário**. Realiza-se juntamente com esta dimensão de análise a (re) interpretação desta obra.

Na sequência, o texto “Algumas considerações: fotografias de um filme em construção” traz um olhar acerca do processo investigativo sobre as orientações pedagógicas presentes na formação de professores primários no sul de Mato Grosso à luz de Theobaldo Miranda Santos. Nessas considerações, buscou-se uma articulação, sempre provisória, das potencialidades da hermenêutica de profundidade e seus diferentes movimentos analíticos para esta pesquisa.

## 1 Escolas Normais e os Manuais Pedagógicos

Com o objetivo de analisar quais orientações pedagógicas influenciaram a formação de professores nas primeiras escolas normais de Campo Grande – MS, estruturou-se uma breve discussão sobre as escolas normais e os manuais pedagógicos, apresentando indícios do que, em geral, as pesquisas têm investigado sobre tais temas, procurando esclarecer as intenções desta pesquisa.

### 1.1 Um pouco sobre as Escolas Normais

A preocupação com a instrução popular, efetivada a partir da Revolução Francesa no fim do século XVIII, desencadeou a implantação de várias escolas, sob a responsabilidade do Estado, voltadas para o ensino primário e secundário. Juntamente com a expansão destes estabelecimentos de ensino, a necessidade de preparar professores capacitados que pudessem assumir as salas de aula também se intensifica, acarretando a criação de estabelecimentos voltados para a formação dos professores. Estes estabelecimentos foram denominados Escolas Normais. Ao discutir os motivos que levaram estes estabelecimentos a receberem tal denominação, Schaffrath (2008) aponta que:

Segundo Maria Isabel Giner (1985), Frederico II da Prússia (Alemanha), depois da Guerra dos Sete Anos, decidiu compor um novo sistema educacional onde o ensino fosse obrigatório e houvesse “normas” para a formação de professores. Foi então que os seminários franceses destinados à formação docente foram designados com o nome de “Escolas Normais”. (p. 147)

O primeiro estabelecimento que recebeu este nome foi criado na França em 1795<sup>3</sup>, e, no decorrer do século XIX, se espalhou pelas grandes sociedades europeias e Estados Unidos, se tornando importantes centros de formação docente (SCHAFFRATH, 2008).

A primeira escola normal no Brasil foi criada em Niterói, no ano de 1835, na província<sup>4</sup> do Rio de Janeiro. Em 1847, esta instituição se uniu a outras duas formando o Liceu Provincial que encerrou suas atividades em 1851 (SCHAFFRATH, 2008).

---

<sup>3</sup> A primeira Escola Normal criada na França, no ano de 1795, teve uma curta duração, sendo suprimida após quatro meses de funcionamento.

<sup>4</sup> Província é a denominação dada a cada uma das grandes áreas administrativas em que o território brasileiro se dividia no período do Império desde o fim das Capitanias Hereditárias.

Após a abertura da escola normal em Niterói, outras províncias do Império também criaram suas escolas normais. Estas escolas passaram por vários momentos de instabilidade, sendo que elas ora eram criadas, ora extintas, até começarem a se estabelecer a partir da década de 1870.

Em Mato Grosso, segundo Tanuri (2000), a primeira Escola Normal foi criada em 1874. Porém, segundo Marcilio (1963) e Castanha (2008), já em 1840, foi instalada a escola normal nesta província. Esta escola normal teve pouco tempo de duração, encerrando suas atividades em novembro de 1844.

A partir das últimas décadas de existência do Império (1870 a 1890) até as três primeiras décadas do século XX (1900 a 1920), as escolas normais se expandiram por todo o país. O currículo das escolas normais, que inicialmente se limitava aos conteúdos de ensino primário e à apreensão de métodos de ensino, passa a ganhar uma maior complexidade. O modelo de escola normal estabelecido pelo estado de São Paulo tornou-se referência para implantação e organização do ensino normal em vários estados do Brasil. Isto se deu, conforme Tanuri (2000), pelo envio de grupos de pessoas para estudarem o funcionamento da instrução pública em São Paulo e, também, pelas contratações de professores paulistas visando à organização do ensino em seus estados.

A partir da década de 1930, as escolas normais, impulsionadas pelos movimentos educacionais, se consolidam como importantes centros de formação de professores para o ensino primário, ocorrendo, neste período, um aumento na criação de estabelecimentos desta natureza e o surgimento dos primeiros Institutos de Educação<sup>5</sup>.

As escolas normais permanecem, até o final da década de 1960, como os principais estabelecimentos de formação de professores primários. Porém, no início da década seguinte, em 1971, com a publicação da lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação, conforme aponta Saviani (2009), as escolas normais desaparecem, instituindo-se, em seu lugar, a “habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau”.

Como se pode perceber, as escolas normais assumiram papel fundamental na formação de professores no Brasil e, portanto, têm despertado o interesse de vários pesquisadores que buscam compreender a história da formação de professores no país.

---

<sup>5</sup>Institutos de Educação foram centros de formação de professores primários criados no início da década de 1930. Os principais institutos de educação do Brasil foram criados no Distrito Federal (atual município do Rio de Janeiro) e no estado de São Paulo. O Instituto do Distrito Federal era formado por uma Escola Secundária, uma Escola de Professores e uma Escola de Aplicação. Ambas as instituições acabaram por ser incorporadas às Universidades criadas nestas duas regiões.

As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre as escolas normais têm se dedicado ao estudo da implantação, institucionalização e consolidação das escolas normais nos estados brasileiros (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2008; KULESZA, 1998; CASTANHA, 2008); das políticas educacionais e de formação de professores (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009), dos interesses das elites pela implantação destas escolas nos estados (SCHAFFRATH, 2008).

Nesta pesquisa, ao estudar as escolas normais, tem-se como intenção, a partir da análise do manual pedagógico, contribuir para a compreensão acerca da formação de professores do ensino primário no país, focando, especificamente, as escolas normais de Campo Grande, atualmente, capital de Mato Grosso do Sul.

A primeira escola normal da cidade de Campo Grande, que neste período fazia parte do estado do Mato Grosso, foi criada em 1930, denominando-se Escola Normal Joaquim Murtinho. Esta escola normal funcionou até 1937 quando, devido às reformas realizadas pelo Interventor Federal Julio Strubing Muller, foi fechada. Neste mesmo período foi aberta outra escola normal em Campo Grande, a Escola Normal Dom Bosco que funcionou junto ao Colégio Nossa Sra. Auxiliadora, sob a responsabilidade de uma missão de freiras da Igreja Católica. Esta escola normal, pouco tempo depois, também encerrou as suas atividades.

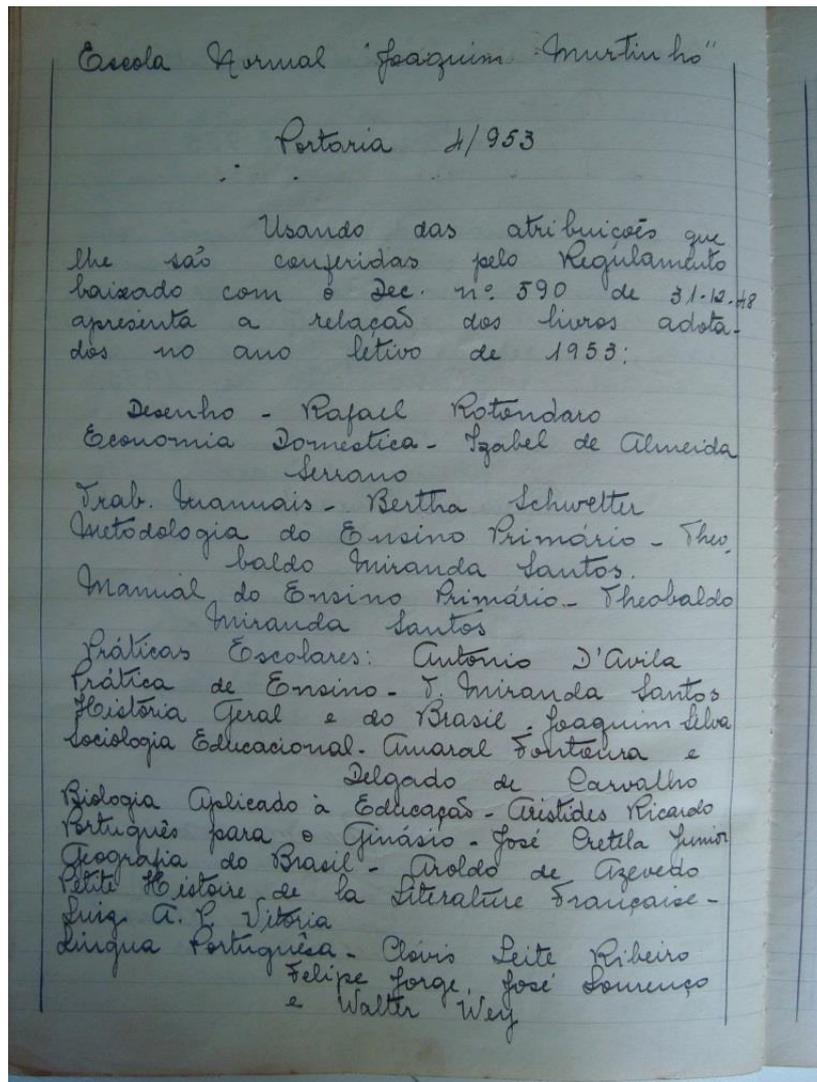
As escolas normais somente voltaram a funcionar no estado de Mato Grosso, dez anos após 1937, durante a intervenção de José Marcelo Moreira<sup>6</sup>. Em Campo Grande, duas escolas normais são (re) abertas: a Escola Normal Joaquim Murtinho, que já tinha funcionado anteriormente; e a Escola Normal Nossa Sra. Auxiliadora que foi criada no mesmo colégio da extinta Escola Normal Dom Bosco.

Ao iniciar estudos mais pontuais sobre as escolas normais de Campo Grande, a partir do seu reestabelecimento, foi localizado nas portarias nº 4/1953 e 2/1955 (pertencentes aos arquivos da antiga Escola Normal Joaquim Murtinho, localizados em Escola Estadual de mesmo nome) a indicação dos manuais adotados para a formação de professores primários, conforme mostram as figuras abaixo.

---

<sup>6</sup>José Marcelo Moreira foi Interventor Federal do Estado de Mato Grosso (1946 – 1947) durante o início de mandato do presidente Eurico Gaspar Dutra. Manteve-se como Interventor até ser substituído pelo Governador Arnaldo Estêvão de Figueiredo, eleito por meio de eleições diretas.

Figura 1 – Livro de portarias da Escola Normal Joaquim Murtinho em 1953<sup>7</sup>.



Fonte: Arquivo Escola Estadual Joaquim Murtinho.

<sup>7</sup>“Escola Normal Joaquim Murtinho

Portaria 4/953

Usando das atribuições que lhe são conferidas pelo Regulamento baixado com o Dec. nº 590 de 31-12-48 apresenta a relação dos livros adotados no ano letivo de 1953:

Desenho – Rafael Rotondaro

Economia doméstica – Izabel de Almeida Serrano

Trabalhos Manuais – Bertha Schuelter

Metodologia do Ensino Primário – Theobaldo Miranda Santos

Manual do Ensino Primário – Theobaldo Miranda Santos

Práticas Escolares: Antônio D’Avila

Prática de Ensino – T. Miranda Santos

História Geral e do Brasil – Joaquim Silva

Sociologia Educacional - Amaral Fontoura e Delgado de Carvalho

Biologia Aplicado à Educação – Aristides Ricardo

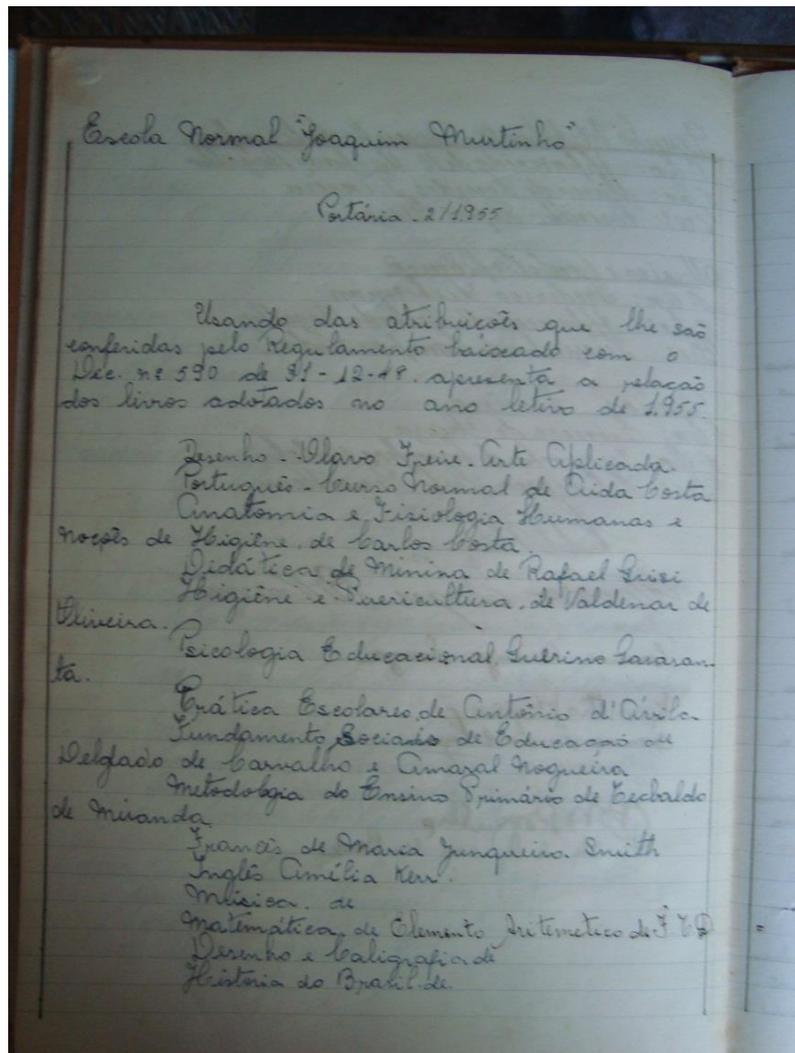
Português para o Ginásio – José Cretila Júnior

Geografia do Brasil – Aroldo de Azevedo

Petite Historie de la Littérature Française – Luiz A. P. Vitoria

Língua Portuguesa – Clóvis Leite Ribeiro, Felipe Jorge, José Lourenço e Walter Wey”

Figura 2 – Livro de portarias da Escola Normal Joaquim Murtinho ano 1955<sup>8</sup>.



Fonte: Arquivo Escola Estadual Joaquim Murtinho.

<sup>8</sup> “Escola Normal “Joaquim Murtinho”

Portaria 2/1955

Usando das atribuições que lhe são conferidas pelo Regulamento baixado como Dec. nº 590 de 31-12-1948 apresenta a relação dos livros adotados no ano letivo de 1.955.

Desenho – Olavo Freire – Arte Aplicada  
 Português – Curso Normal de Aida Costa  
 Anatomia e Fisiologia Humanas e Noções de Higiene de Carlos Costa  
 Didática de Minina de Rafael Grisi  
 Higiene e Puericultura, de Valdemar de Oliveira  
 Psicologia Educacional Guerino Casasanta  
 Práticas Escolares de Antônio d’Ávila  
 Fundamentos Sociais de Educação de Delgado de Carvalho e Amaral Nogueira  
 Metodologia do Ensino Primário de Teobaldo de Miranda  
 Francês de Maria Junqueira Smith  
 Inglês Amélia Ken  
 Música de  
 Matemática de Elemento Aritemético de F. T. D.  
 Desenho e Caligrafia de  
 História do Brasil de”

Como se vê, os manuais escritos por Theobaldo Miranda Santos aparecem nos dois anos (1953 e 1955). Entre estes manuais, o manual **Metodologia do Ensino Primário** merece especial atenção nesta pesquisa, pois é por meio deste material que as orientações sobre os métodos de ensino chegaram ao âmbito desta e, possivelmente, da outra escola normal<sup>9</sup> que se estabeleceu nesta cidade.

## 1.2 Manuais pedagógicos

Os manuais pedagógicos foram importantes instrumentos de formação de professores para o ensino primário. A história desses manuais está vinculada à história da formação de professores e, como parte desse contexto, são importantes fontes de pesquisa para a compreensão de como os seus autores assimilaram as principais ideias pedagógicas, didáticas e metodológicas, bem como as orientações curriculares governamentais que circulavam no âmbito da educação de determinado período. Desse modo, os manuais pedagógicos funcionaram como uma espécie de filtro, em que os autores estruturaram aquilo que, segundo suas concepções, era a síntese dos mais importantes e necessários conhecimentos para a formação de professores capacitados para o exercício de sua profissão (VALDEMARIN; CAMPOS, 2007; SILVA, 2002; SILVA 2007).

Os autores, ao apresentarem os trabalhos de pedagogos, psicólogos, filósofos, biólogos, etc. nos manuais pedagógicos, defenderam posições, indicaram métodos, apontando-os como “os melhores” modos de se trabalhar determinado conteúdo, apresentaram objetivos e valores para o ensino de determinado conteúdo, agindo não como divulgadores passivos das pesquisas, mas ativos, indicando, na escrita do manual pedagógico, suas concepções de ensino, de escola, de método, principalmente pelo fato de serem profissionais, que de uma forma ou outra, estiveram envolvidos com o ensino primário (VALDEMARIN; CAMPOS, 2007; SILVA, 2002; SILVA, 2007). Por esse motivo, estes autores estabeleceram, por meio de seus manuais, uma influência sobre a maneira de se pensar e realizar a educação por parte de futuros professores. Deste modo, os manuais pedagógicos colaboraram para a consolidação de práticas escolares que estão presentes até hoje nestas instituições de ensino. (SILVA 2007).

---

<sup>9</sup> Além destas atas que apontam o uso do manual **Metodologia do Ensino Primário**, foi encontrado um caderno de uma ex-aluna da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, em que se encontra um conteúdo bem próximo daquele encontrado no manual de Santos. Por esse motivo, acredita-se na possibilidade deste manual ter sido também utilizado nesta escola normal.

Como toda produção simbólica<sup>10</sup>, os manuais pedagógicos, ao se referirem ao ensino, incorporaram concepções de vida, de ensino e de valores de seus autores, influenciados, também, pelos acontecimentos sociais, políticos e econômicos que fizeram parte do seu contexto de produção, sofrendo, portanto, constantes transformações desde o início de suas primeiras publicações, buscando-se adequar às exigências educacionais de cada época.

Silva (2007), ao estabelecer como ponto de partida para os estudos dos manuais pedagógicos as publicações no Brasil e em Portugal iniciadas no final do século XIX, distingue três marcos referenciais de produção destes manuais. O primeiro marco abrange o final do século XIX e início do século XX. Neste período, os manuais pedagógicos tinham a preocupação de passar aos futuros professores instruções a respeito da organização escolar e, também, de prescrever de forma pontual como desenvolver o trabalho em sala de aula.

O segundo marco se estabelece com o surgimento e propagação dos ideais do movimento conhecido como “Escola Nova”, a partir das primeiras décadas do século XX, quando a pedagogia assume um caráter mais “científico” e os manuais começam a apresentar uma preocupação maior com os saberes referentes à infância. Com isso, os conteúdos pedagógicos passaram a ter uma influência maior desses materiais. Os manuais não traziam receitas de como ensinar, mas sim a apresentação de *proposição de fundamentos* (VALDEMARIN; CAMPOS, 2007) que ajudariam o professor a tomar decisões necessárias para tal objetivo.

O terceiro marco é estabelecido a partir de meados da década de 1940, quando se inicia uma nova forma de elaboração dos manuais pedagógicos, no Brasil, identificada como a *tecnização do ensino* (SILVA, 2002; 2007). Neste momento, os manuais pedagógicos voltaram a valorizar os conteúdos de metodologia e didática preocupando-se com uma apresentação de receitas prontas de ensino “ênfatizando ao longo dos capítulos aspectos relacionados ao planejamento do trabalho docente, desde a definição dos objetivos até as estratégias de transmissão de conhecimentos aos alunos e de avaliação” (SILVA, 2002, p.13), mas, desta vez, as etapas de aprendizagem da criança permaneceram respeitadas.

Silva (2002), ao analisar a produção e circulação de saberes nos manuais didáticos do Brasil de 1930 a 1971<sup>11</sup>, caracteriza as mudanças que ocorreram na escrita dos manuais pedagógicos em três momentos: de 1930 a 1946; de 1947 a 1959; e de 1960 a 1971. O

---

<sup>10</sup> Este conceito e sua caracterização serão discutidos em texto próprio mais adiante.

<sup>11</sup> Silva (2002) aponta que “a data inicial da pesquisa define-se em função de mudanças levadas a efeito em escolas normais de vários estados no Brasil e, principalmente, de um notável aumento de publicações destinadas aos futuros professores. Delimitando o marco final, considera-se a promulgação da LDB, nº. 5692, que substituiu as antigas instituições pela Habilitação Específica para o Magistério e ainda o fato de, nesse momento, as edições se apresentarem por meio de recursos tipográficos mais sofisticados” (p.01).

primeiro momento é caracterizado como o “entusiasmo pelo movimento escolanovista” (SILVA 2002; p. 11) e os autores mais citados nos manuais pedagógicos são aqueles pertencentes ao movimento da Escola Nova tais como John Dewey<sup>12</sup>, Ovídio Decroly<sup>13</sup>, Johan Friedrich Herbart<sup>14</sup>, Georg Kerschensteiner<sup>15</sup>, entre outros. O segundo momento, que ocorre entre 1947 a 1959, é caracterizado pela “proposição de metodologias de ensino” (SILVA, 2002; p. 12) quando as discussões metodológicas começam a receber um maior interesse por parte dos autores. Os nomes de John Dewey e de outros que se consagraram no movimento da Escola Nova continuam a ser utilizados, porém o nome de autores de manuais de didática, psicologia educacional, metodologia, entre outros, começam a ter presença na escrita desses manuais. O terceiro e último momento, estabelecido entre 1960 e 1971, é caracterizado pela “apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas” (SILVA, 2002, p. 12). Neste momento, há a predominância das metodologias e técnicas didáticas e, apesar de encontrar-se ainda a citação de grandes nomes do movimento escolanovista, há um destaque maior para os autores que realizaram uma “‘síntese’ do pensamento educacional” (SILVA, 2002, p 09), como por exemplo, Aguayo y Sanchez<sup>16</sup>, Theobaldo Miranda Santos, Lourenço Filho<sup>17</sup>, entre outros.

As disputas ideológicas entre os diferentes grupos sociais, também se manifestaram na elaboração dos manuais pedagógicos. Estes grupos sociais, ao perceberem o grande valor que os manuais pedagógicos possuíam como meio de divulgação e conformação de ideais, investiram na escrita destes materiais na intenção de propagar as suas concepções. No Brasil, os manuais pedagógicos foram utilizados como instrumento de disputa entre dois grupos: os católicos e os renovadores. Os renovadores inspirados pelos ideais escolanovistas de gratuidade, laicidade, e obrigatoriedade do ensino. Os católicos buscando retomar os espaços perdidos, principalmente, no meio educacional (ALMEIDA FILHO, 2008).

<sup>12</sup> John Dewey, nascido no estado de Vermont, EUA, em 1859, foi um filósofo e pedagogo cujas ideias influenciaram o movimento educacional conhecido como Escola Nova em vários países. É apontado como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo.

<sup>13</sup> Ovídeo-Jean Decroly, nascido em Renaix, na Bélgica, foi um médico que, ao combater o modelo de ensino de sua época, contribuiu para uma renovação da teoria educacional na infância.

<sup>14</sup> Johan Friedrich Herbart, nascido em Oldenburgo, na Alemanha, em 1776, foi um dos precursores do projeto de tomar a pedagogia como disciplina “científica”. Seus estudos mais importantes se deram no campo da filosofia da mente.

<sup>15</sup> Georg Kerschensteiner, nascido em Munique, na Alemanha, em 1854, foi um pedagogo que estabeleceu a valorização da inteligência prática na pedagogia, opôs-se ao intelectualismo de Herbart.

<sup>16</sup> Alfredo Miguel Aguayo, nascido no ano de 1866, na cidade de Ponce, em Porto Rico, foi um pedagogo de grande influência na pedagogia cubana. Trabalhou como professor na Universidade de Havana, lecionando as disciplinas de psicologia pedagógica, história da pedagogia e higiene escolar. Além disso, foi autor de livros como: *Didática da Escola Nova e Pedagogia científica*. Sua obra foi bastante divulgada na América Latina. No Brasil suas obras foram publicadas pela Companhia Editora Nacional.

<sup>17</sup> Manuel Bergstrom Lourenço Filho, nasceu em Porto Ferreira, no Estado de São Paulo, no Brasil, foi um dos representantes do movimento educacional da Escola Nova no Brasil, que lutou pela renovação no ensino.

É inquestionável a importante contribuição dos manuais pedagógicos na formação de professores destinados ao ensino primário e da conformação de conhecimentos e práticas difundidos por estes, mas deve-se considerar que, da mesma forma que os manuais são uma interpretação de seus escritores baseados em suas concepções pedagógicas, os professores das Escolas Normais e os futuros professores do ensino primário, também exerceram a sua interpretação sobre as orientações contidas nestes manuais, concordando ou discordando destas.

Nesta pesquisa, procurar-se-á, por meio da Hermenêutica de Profundidade, desenvolvida por John B. Thompson e proposta como sensibilidade metodológica para a análise de textos didáticos por Oliveira (2008), identificar traços das orientações pedagógicas, presentes no manual **Metodologia do Ensino Primário**, de Theobaldo Miranda Santos, indicadas para a formação de professores nas escolas normais de Campo Grande. Como já foi apontado, este manual foi utilizado, na década de 1950, na formação dos professores primários da Escola Normal Joaquim Murtinho e, possivelmente, na Escola Normal Nossa Sra. Auxiliadora<sup>18</sup>.

Esta pesquisa soma-se aos esforços que vêm sendo desenvolvidos pelo grupo História da Educação Matemática em Pesquisa, que tem procurado mapear a formação de professores que ensinam matemática no estado do Mato Grosso do Sul.

---

<sup>18</sup> Conforme já apontado em nota de rodapé anterior, foi encontrado um caderno de uma ex-aluna desta Escola Normal que contém conteúdo bem semelhante ao conteúdo presente no manual de Theobaldo Miranda Santos.

## 2 A Hermenêutica de Profundidade como referencial teórico-metodológico

Toda pesquisa, e mais especificamente, a pesquisa em história da educação matemática, baseia-se em pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a maneira pela qual o pesquisador entende e faz a sua pesquisa. Por esse motivo, abordar-se-ão, a seguir, discussões que têm como intenção situar o leitor sobre os pressupostos/concepções que fundamentam esta pesquisa.

Bolívar et al. (2001), ao discutir as diferenças entre as pesquisas com abordagens qualitativas e quantitativas, aponta como principal diferença a forma como fazem emergir a teoria. Segundo ele, enquanto nas pesquisas quantitativas “[...] as categorias estão previamente selecionadas à coleta dos dados, [...], de tal forma que de antemão se determina que dimensões ou eventos são instâncias de uma categoria de interesses [...]”<sup>19</sup>(BOLÍVAR et al., 2001, p. 106, tradução nossa), nas pesquisas qualitativas se “[...] coloca a ênfase na construção ou geração indutiva de categorias que permitem dar uma identidade categorial e classificação aos dados recolhidos”<sup>20</sup> (BOLÍVAR et al., 2001, p. 106, tradução nossa). Partindo desta diferenciação, caracteriza-se esta pesquisa como seguindo uma abordagem qualitativa, pois é a partir da compreensão dos contextos de produção e recepção do manual **Metodologia do Ensino Primário** que se procurará entender a influência e o papel das orientações pedagógicas que chegaram, sob o filtro dos manuais pedagógicos, às escolas normais de Campo Grande. Além disso, ao estabelecer previamente as categorias, conforme propõem as abordagens quantitativas, passa-se a ideia da existência de um significado latente, que espera a ação do pesquisador para ser encontrado. Esta visão é ingênua e desconsidera o papel ativo do pesquisador sobre o que (e o modo pelo qual) investiga. Inscrever esta pesquisa numa abordagem qualitativa significa, também, reconhecer que a objetividade como anulação daquele que pesquisa, proposta pela visão positivista, é ilusória e impossível de ocorrer numa pesquisa. A busca para que a visão do pesquisador não afete o “objeto” de investigação é, em princípio, falha, pois esse “objeto” constitui-se frente ao pesquisador pelos filtros de seu olhar. A própria fonte, torna-se documento frente a intencionalidade e a mobilização do pesquisador.

Esta pesquisa, além de pautar-se por abordagem qualitativa, se insere no campo da História da Educação Matemática. Realizar uma pesquisa historiográfica pressupõe um

<sup>19</sup> “[...] las categorías están previamente seleccionadas a la recogida de los datos, [...], de tal forma que de antemano se determina qué dimensiones o sucesos son instancias de una categoría de interés [...]”.

<sup>20</sup> “[...] se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías, que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos”.

reconhecimento de que não só as questões e os métodos que conduzem as investigações são do presente, quanto são os indivíduos de um passado que já não existe (BLOCH, 2001). Os indícios deixados pelo passado são articulados em tramas chamadas de versões históricas. Estas, por sua vez, não são criações descompromissadas, mas sim construções plausíveis que se baseiam em documentos produzidos pelo pesquisador<sup>21</sup> (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007). Desse modo, o exercício historiográfico envolve uma articulação daquilo que o investigador interpreta dos signos deixados pelo passado e por ele identificados como tais no presente (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007).

Dentro deste exercício historiográfico, com objetivo de compreender quais orientações pedagógicas chegaram às escolas normais de Campo Grande por meio dos manuais pedagógicos, tornou-se necessário a procura por uma metodologia que possibilitasse desenvolver esta investigação abrangendo não apenas a estrutura interna desses materiais, como exemplo, as teorias que são abordadas e a forma de apresentação escolhida pelos autores, mas, também, o seu contexto de produção, sendo este entendido como as influências externas recebidas no decorrer da elaboração e utilização deste material, tais como, as orientações governamentais, as tendências educacionais que estavam “em alta” naquele momento, como era trabalhado o manual pedagógico pelos professores etc. Encontrou-se na Hermenêutica de Profundidade de Thompson (HP) uma metodologia que se enquadra nos pressupostos de investigação citados anteriormente. A seguir, apresentar-se-á em que consiste esta metodologia, procurando pontuar como a HP permite a esta pesquisa, para além da compreensão e análise do manual, uma compreensão da formação de professores nas escolas normais em Campo Grande.

## **2.1 A Hermenêutica de profundidade de Thompson (HP)**

Thompson, em seu livro **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**, de 1995, na intenção de contribuir para o que, segundo ele, é uma “tarefa permanente de desenvolver uma teoria crítica das sociedades modernas” (THOMPSON, 1995 p. 425), afirma que o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das sociedades modernas, assumindo a “mediação da cultura” como uma das características constitutivas dessas

---

<sup>21</sup> Trata-se do posicionamento de que o pesquisador cria ou constitui determinado indício como documento em um processo de significação. A criação material de documentos também participa desse processo, como, por exemplo, no caso de fontes orais (antes inexistentes) produzidas em situações de entrevista.

sociedades. Para Thompson (1995), a expressão “mediação da cultura” é entendida como o “processo geral através do qual a transmissão das formas simbólicas se tornou sempre mais mediada pelos aparatos técnicos e institucionais das indústrias da mídia” (p. 12). Este autor afirma que as pesquisas interessadas no desenvolvimento das sociedades industriais, modernas ou não, não se atentaram para essa característica constitutiva das sociedades modernas, ou não desenvolveram um trabalho satisfatório em torno deste tema.

Thompson, ao desenvolver as suas argumentações, analisa as concepções de cultura e de ideologia que existem/existiram discutindo como estes conceitos surgiram, se estabeleceram e se modificaram no decorrer dos séculos e, por fim, elabora a sua própria teia argumentativa. Ao desenvolver a sua concepção acerca da cultura, afasta-se do caráter restritivo imposto pela “concepção clássica”<sup>22</sup> de cultura, que privilegia trabalhos e valores de alguns em detrimento de outros. Difere-se, também, da “concepção descritiva”<sup>23</sup> ao considerar o conceito de cultura estabelecido por esta vertente, vago, em alguns usos, e em outros, redundante. Por fim, distancia-se da “concepção simbólica”<sup>24</sup>, ao considerar que o conceito de cultura estabelecido por esta vertente, além de outras dificuldades, não dá atenção devida “aos contextos sociais estruturados dentro dos quais os fenômenos culturais são produzidos, transmitidos e recebidos” (THOMPSON, 1995, p. 180). Ao elaborar a sua concepção de ideologia, busca fugir de um viés que considera a ideologia como uma espécie de “cimento social”, no sentido de manter estáveis as sociedades. Para Thompson existem poucos fundamentos e evidências que garantam esta estabilidade. O autor tenciona fugir, também, da ideia de atribuir às formas simbólicas o caráter ideológico próprio destas. Na sua visão, as formas simbólicas serem ideológicas, depende da maneira pela qual são usadas e como são entendidas em contextos sociais específicos. Distingue-se, também, de outras concepções, ao considerar a ideologia não apenas em relação às formas de poder instituídas no “estado moderno”. Além destas, considera as relações de poder e dominação que estão mais presentes

---

<sup>22</sup> Nesta concepção, segundo Thompson (1995) o conceito de cultura é definido como “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (p. 170). Esta concepção vincula-se, não somente, mas principalmente, aos filósofos e historiadores alemães do século XVIII.

<sup>23</sup> Nesta concepção, cultura é de maneira geral “o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 1995, p. 173). Esta concepção está ligada à pesquisadores como Tylor, professor de Antropologia na Universidade de Oxford, no final do século XIX; Malinowski, antropólogo pertencente ao início do século XX; entre outros.

<sup>24</sup> Esta concepção de cultura identificada por Thompson iniciou-se nos trabalhos de L. A. White, e foi colocado no cenário da Antropologia por Clifford Geertz. De acordo com essa concepção, segundo Thompson (1995) o conceito de cultura é “o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais, e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências concepções e crenças”.

nos contextos sociais das pessoas e que, segundo o autor, são, muitas vezes, mais importantes para os indivíduos. Evita-se, por fim, em sua concepção, a ideia de que a ideologia é uma “ilusão”, uma distorção do “real”. Esses conceitos, discutidos e reelaborados por este autor, são de extrema importância no desenvolvimento do referencial metodológico para a análise das formas simbólicas mediadas pelos meios de comunicação.

Ao denominar a sua concepção de cultura como “estrutural”, afirma que os fenômenos culturais são as

formas simbólicas em contextos estruturados” e, portanto, analisar a cultura consiste no “estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (1995, p.181).

Thompson concebe ideologia como sendo as “maneiras como o sentido<sup>25</sup>, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação<sup>26</sup> [...]” (1995, p. 79). Segundo este autor, estudar a ideologia<sup>27</sup> seria procurar compreender como as formas simbólicas estão sendo mobilizadas para criar, fixar, estabilizar, manter e reproduzir as relações de dominação sempre considerando o contexto no qual está inserida a forma simbólica, pois esta não é ideológica em si mesma.

O autor mobiliza os conceitos de ideologia e cultura para “analisar discursos veiculados em meios de comunicação de massas” (CARDOSO, 2009, p. 26). Segundo Cardoso (2009), a análise de um discurso é uma “análise cultural, que foca as formas simbólicas, em relação aos contextos que as produzem, transmitem e recebem” (p. 26), procurando sempre identificar como as formas simbólicas são mobilizadas para estabelecer e manter relações de dominação.

---

<sup>25</sup> Thompson diz que o sentido no qual está interessado “é o sentido das formas simbólicas que estão inseridas nos contextos sociais e circulando no mundo social” (1995, p. 79).

<sup>26</sup> Para Thompson uma relação é de dominação quando há “relações sistematicamente assimétricas de poder”. Poder é “a capacidade que *possibilita* ou *capacita* alguns indivíduos a tomarem decisões, e perseguirem certos fins ou realizarem interesses [...]”. (1995, p. 199).

<sup>27</sup> Thompson classifica a ideologia em dois tipos de concepções: a neutra, e a crítica. Segundo Thompson, as concepções neutras “são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que estes fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular”. (1995, p. 72). Já as concepções críticas, segundo o mesmo autor, “são aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo [...] implicam que o fenômeno caracterizado como ideologia – ou ideológico – é enganador, ilusório ou parcial; e a própria caracterização de fenômenos como ideologia carrega consigo um criticismo implícito ou a própria condenação destes fenômenos”. (1995, p. 73). A respeito desta última classificação, o autor distingue quatro critérios de negatividade que compõem, ou não, as concepções que se enquadram nela. Segundo ele, a ideologia pode: ser abstrata ou impraticável, ser errônea ou ilusória, expressar interesses dominantes ou sustentar relações de dominação. Ainda, conforme o autor aponta, a sua formulação sobre a ideologia se enquadra dentro da concepção crítica.

Thompson, após estabelecer o que chama de uma visão teórica geral sobre cultura, ideologia e meios de comunicação de massa, discute mais detalhadamente o referencial denominado Hermenêutica de Profundidade, por meio do qual poderão ser analisadas as formas simbólicas em seus contextos sócio-históricos, considerando, também, a estrutura interna dessas formas.

Formas simbólicas, para o autor, são as “ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (1995, p. 79). As formas simbólicas são caracterizadas por cinco aspectos, a saber: o intencional, o convencional, o estrutural, o referencial, e o contextual. Os quatro primeiros aspectos se referem ao significado assumido pela forma simbólica, e o quinto aspecto nos direciona para suas características socialmente estruturadas.

Uma forma simbólica possui um aspecto intencional, pois em sua criação sempre há uma intenção, um interesse. Estas criações são produzidas por um sujeito e direcionadas para um sujeito. Com relação a este aspecto, Thompson levanta algumas considerações importantes de serem discutidas aqui. Primeiramente, o fato de um sujeito ser capaz de agir intencionalmente não quer dizer que ele

[...] produziu este objeto intencionalmente, ou que esse objeto é o que o sujeito pretendia produzir; ao invés disso, é dizer, simplesmente, que esse objeto foi produzido por, ou que foi percebido como produzido por, um sujeito sobre quem [poder-se-ia] dizer, em certas ocasiões, que “fez isso intencionalmente”. (THOMPSON, 1995, p. 184)

Uma segunda consideração levantada por Thompson diz respeito ao significado. Segundo o autor, “o “significado” de uma forma simbólica, ou dos elementos constitutivos de uma forma simbólica, não é necessariamente idêntico àquilo que o sujeito-produtor “tencionou” ou “quis dizer” ao produzir a forma simbólica” (THOMPSON, 1995, p. 185). Assim, textos (orais, escritos ou imagéticos) são significados por seus leitores de modo não determinante ou plenamente explicável em relação à intenção de dizer de seu autor.

As formas simbólicas possuem um aspecto convencional, pois ao serem produzidas seguem (ou são influenciadas por) padrões, regras, códigos ou convenções estabelecidas pelas instituições sociais, que se relacionam diretamente com esta no decorrer da sua elaboração. Pode-se tomar como exemplo um advogado produzindo uma petição ao juiz. Ele deve seguir as regras estabelecidas pelo fórum para a elaboração de tal documento, deve entregar esta petição num prazo determinado, ao mesmo tempo este advogado deve estar atento às normas gramaticais e ortográficas da língua na qual ele está inserido, deve, também, estar de acordo

com o órgão que regulamenta a sua profissão no país. A quebra de uma destas regras pode trazer consequências graves ao processo defendido por este advogado e, até mesmo, a ele próprio.

Thompson faz uma distinção entre “as regras, códigos e convenções envolvidos na produção, construção e emprego de formas simbólicas, de um lado, e aquelas envolvidas na interpretação das formas simbólicas pelos sujeitos que a recebem, do outro” (1995, p. 186). O primeiro é denominado pelo autor como “regras de codificação”, o segundo é denominado como “regras de decodificação”. O uso dessa terminologia não traz consigo, entretanto, a ideia de que, ao ser codificado, um texto passa a ter um significado inerente a ser desvelado pelo leitor. Assume-se, aqui, o pressuposto de que os indícios materiais de um texto marcam um certo regime de plausibilidade, mas as significações são múltiplas e não há determinismo na relação “codificação” e “decodificação”. O próprio autor assume que estes dois conjuntos de regras não necessariamente coexistem. Uma forma simbólica produzida seguindo determinadas regras e convenções pode ser decodificada de maneiras distintas. Pode ser até que algo que foi codificado jamais venha ser decodificado, ou algo que nunca tenha sido codificado venha a ser decodificado<sup>28</sup>.

O terceiro aspecto característico das formas simbólicas é o aspecto estrutural. Para Thompson, isso significa que “as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada” (1995, p. 187). Portanto, as formas simbólicas possuem elementos internos bem articulados entre si com o objetivo de dar algum significado ao que se quer transmitir. É esse aspecto que dá condições de analisar internamente uma forma simbólica.

Thompson distingue entre “a estrutura de uma forma simbólica, de um lado, e o sistema que está corporificado em uma forma simbólica particular, de outro” (1995, p.187). Para realizar a análise da “estrutura de uma forma simbólica” indica-se analisar os elementos que a compõe identificando as relações estabelecidas entre esses elementos. Para analisar o “sistema que está corporificado em uma forma simbólica”, deve-se concentrar os esforços em perceber como se dá a reunião dos elementos que formam um conjunto coerente entre si. O primeiro tipo de análise contribui para a compreensão do segundo, assim como o segundo contribui para a compreensão do primeiro.

Mesmo que as análises citadas anteriormente sejam importantes para uma melhor “compreensão do significado transmitido pelas formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p. 188), elas ainda são limitadas. São limitadas pois, apesar das formas simbólicas terem uma

---

<sup>28</sup>Essa situação ocorre quando um indivíduo interpreta eventos ou padrões naturais como sendo, ou que são “causados” por, um ser sobrenatural, ou divino.

estrutura interna, elas também referem-se a algo ou alguém que jamais se identificará com o significado. Outra limitação desse tipo de análise se deve ao fato de não contemplar o aspecto contextual da forma simbólica, ou seja, as relações e influências em que essas formas estão inseridas.

O quarto aspecto característico das formas simbólicas é o aspecto referencial. As formas simbólicas, ao serem construídas, sempre têm a finalidade de se referir, representar e dizer algo sobre determinada coisa. Pode-se tomar como exemplo o livro didático de matemática que, segundo Oliveira (2008), tem como objeto referencial a educação matemática.

O quinto e último aspecto das formas simbólicas é o aspecto contextual. As formas simbólicas são construídas em contextos sociais historicamente estabelecidos e levam em si as marcas das relações sociais existentes neste ambiente. Além disso, as formas simbólicas também são recebidas por indivíduos inseridos em contextos sociais que podem se diferenciar daquele no qual a forma simbólica foi produzida. Compreender, ou não, uma forma simbólica depende das “capacidades” e dos “recursos” que o indivíduo é capaz de empregar para realizar a interpretação.

Até aqui foram discutidos os principais aspectos que constituem uma forma simbólica. A partir deste momento, apresentar-se-á a metodologia proposta por John B. Thompson, conhecida como a Hermenêutica de Profundidade.

Thompson, fundamentado nos estudos de Dilthey, Heidegger, Gadamer, e Ricoeur, estabelece algumas condições que devem ser consideradas ao se trabalhar com a hermenêutica em uma investigação sócio-histórica. A primeira condição nos revela que estudar as formas simbólicas é “um problema de compreensão e interpretação”, pois elas são produções significativas.

A análise formal ou interna da forma simbólica não é rejeitada por Thompson, ele afirma a importância desta forma de análise, mas esclarece que esta é parcial por não contemplar o fato de que as formas simbólicas são produções significativas e que trazem inevitavelmente “problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação” (1995, p. 358).

Outra importante condição a ser considerada se refere ao fato de que o analista social, ao interpretar uma forma simbólica, pode estar interpretando algo já interpretado pelos sujeitos que produziram o campo-objeto em que a forma simbólica está inserida.

Deve-se considerar que os “sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são, como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir

fundamentados nessa compreensão e reflexão” (THOMPSON, 1995, p. 359). Neste sentido, os sujeitos pertencentes ao campo-objeto não são indivíduos passivos que aceitam as situações sem levantarem questionamentos, muito pelo contrário, eles aceitam, refutam, questionam, sendo possível até a transformação do campo no decorrer do processo de apropriação.

Por fim, a hermenêutica nos lembra que “os sujeitos que constituem parte do mundo social estão sempre inseridos em tradições históricas” (THOMPSON, 1995, 360). Estes sujeitos são influenciados por valores e tradições que são passados de geração em geração. A construção do novo é sempre histórica, baseia-se em resíduos do passado, seja por aproximação ou afastamento.

Para analisar as Formas Simbólicas, Thompson distingue três exercícios em articulação: a Análise Sócio-Histórica, a Análise Formal ou Discursiva e Interpretação/Reinterpretação.

### **2.1.1 Análise Sócio-Histórica**

Realizar uma análise sócio-histórica de uma forma simbólica consiste em “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, 366). Nesta dimensão, busca-se compreender as condições nas quais a forma simbólica foi produzida, quais as intenções por trás de sua construção, que instituições estão interessadas na sua produção, quais foram as condições de recepção da forma simbólica.

Dentro da análise sócio-histórica, Thompson apresenta cinco dimensões de análise distintas. A primeira a ser apresentada são as situações espaço-temporais.

As formas simbólicas são produzidas [...] e recebidas [...] por pessoas situadas em locais específicos, agindo e reagindo a tempos particulares e a locais especiais, e a reconstrução desses ambientes é uma parte importante da análise sócio-histórica. (THOMPSON, p.366)

Uma segunda dimensão estabelecida pelo autor se refere aos campos de interação nos quais a forma simbólica está inserida. Estes campos de interação são um espaço de posições, ou um conjunto de trajetórias que oportunizam relações e acessibilidades diferentes a pessoas diferentes.

As instituições sociais são a terceira dimensão de análise estabelecida por Thompson. Para o autor, as instituições sociais podem ser vistas:

Como conjuntos relativamente estáveis de regras e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles. [...] Analisar instituições sociais é reconstruir os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, é traçar seu desenvolvimento através do tempo e examinar as práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas. (THOMPSON, 1995, p. 367).

A quarta dimensão é a análise das estruturas sociais. Thompson emprega este conceito para se referir às “assimetrias e diferenças relativamente estáveis que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação. Analisar a estrutura social é identificar as assimetrias, as diferenças e as divisões”. (THOMPSON, 1995, p. 367)

A quinta e última dimensão de análise apresentada pelo autor envolve os meios técnicos de construção e transmissão das formas simbólicas. O meio técnico pode ser um papel, uma pedra, a língua, os gestos ,e dependendo do meio técnico utilizado, consegue-se um maior, ou menor grau de reprodução e fixidez<sup>29</sup>, e uma maior ou menor possibilidade de participação para os sujeitos que utilizam o meio: a leitura de um livro, por exemplo, exige conhecimentos diferentes daqueles que são necessários para assistir um programa de televisão.

### **2.1.2 Análise Formal**

A segunda dimensão de análise de uma forma simbólica é denominada por Thompson como análise formal ou discursiva. Esta dimensão é possível, pois as formas simbólicas possuem uma estrutura articulada na intenção (irrecuperável) de dizer algo.

A análise formal consiste na análise das “características estruturais internas, seus elementos constitutivos e inter-relações, interligando-os aos sistemas e códigos dos quais eles fazem parte” (THOMPSON, 1995, p. 370).

São apontadas pelo autor algumas possibilidades de análise: a semiótica, a da conversação, a sintática, narrativa e argumentativa. A maneira pela qual o pesquisador irá realizar a análise formal da obra é uma escolha pessoal.

---

<sup>29</sup> Entende-se por fixidez o tempo de duração que um meio técnico possibilita à transmissão de uma forma simbólica. Thompson apresenta, como exemplo, a comparação entre o tempo de duração de uma mensagem escrita em uma pedra e uma escrita em pergaminho ou papel. A primeira tem uma duração maior que a segunda.

### 2.1.3 Interpretação/ (Re)interpretação

A terceira dimensão do enfoque da Hermenêutica de profundidade é a interpretação/(re)interpretação. Segundo Thompson (1995):

A interpretação constrói sobre esta análise [análise discursiva], como também sobre os resultados da análise sócio-histórica. Mas a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese, por construção criativa de possíveis significados. (p. 375).

Portanto, trata-se da argumentação criativa e plausível do analista, sintetizando as informações obtidas na análise sócio-histórica e formal ou discursiva. Segundo Oliveira (2008):

É nesse momento que as relações entre a produção e as formas de produção, as influências do contexto sócio-político que interferiram no produto final [...] devem ser construídas. Não apenas nessa fase, mas muito fortemente nela, as relações ideológicas, as formas como o sentido é empregado para estabelecer e sustentar relações de poder, podem ser identificadas. (p. 43)

Para finalizar, ressalta-se que estas dimensões da HP não devem ser interpretadas como situações que ocorrem em momentos estanques, distintos. Ao contrário: se realizam simultânea e harmonicamente dando uma visão completa dos processos de produção e recepção e, também das consequências atribuídas às formas simbólicas<sup>30</sup>.

Trazendo essa discussão para o contexto educacional, a Hermenêutica de Profundidade começa a ser mobilizada para a análise de textos dos mais variados e, desse modo, torna-se uma metodologia potencial para o exercício do qual esta pesquisa se propõe.

## 2.2 Pesquisas fundamentadas na Hermenêutica de Profundidade de Thompson

Este texto articula e apresenta exercícios de mobilização da Hermenêutica de Profundidade na área da Educação Matemática. Oliveira (2008), ao identificar a ausência de uma reflexão metodológica a respeito da análise de livros didáticos, apesar de várias pesquisas já terem sido realizadas no campo da Educação Matemática, procurou, em seu estudo, estruturar uma metodologia de análise que contemplasse “a análise interna e um

---

<sup>30</sup> Apesar das dimensões da Hermenêutica de Profundidade ocorrerem de forma simultânea a maneira pela qual estas dimensões serão apresentadas obedecem a linearidade exigida pela escrita.

estudo sócio-histórico que permitisse compreender os vínculos entre a obra didática e a sociedade na qual ela estava inserida” (p.12). Por esse motivo, ao entrar em contato com o trabalho de John B. Thompson, propõe a Hermenêutica de Profundidade, como um modelo alternativo para análise destes materiais, cujas características já foram apresentadas anteriormente.

Além de Oliveira (2008), outras pesquisas também se utilizaram da Hermenêutica de Profundidade, mas, diferentemente deste autor que propõe esta metodologia como um modo de análise, estas pesquisas utilizaram-se das dimensões metodológicas propostas pela HP para analisarem diferentes tipos de material. Cardoso (2009) utiliza-se desta metodologia para analisar as tendências que permeiam os discursos governamentais (PCNEM/99, PCNEM+/02 e Orientações curriculares/06) voltadas para a orientação dos professores de matemática do Ensino Médio. Andrade (2012) mobiliza a HP para a análise do livro *Essai sur l'enseignement en general, et sur celui des mathématiques en particulier*, escrito por Lacroix no século XIX. Silva (2010) utiliza-se desta metodologia com objetivo de “construir um histórico do conteúdo “Matrizes” a partir da análise de obras didáticas utilizadas para o ensino no Brasil desde o final do século XVIII até o final do século XX” (p. 9).

Em cada um dos usos desta metodologia é possível perceber algumas particularidades. A pesquisa de Cardoso (2009), por exemplo, utiliza a palavra “dimensão”, ao se dirigir aos momentos de análise propostos pela HP. Oliveira (2008) se refere a estes momentos como “fases” da HP, assim como Andrade (2011). Já Silva (2010) ao se referir aos momentos de análise da forma simbólica refere-se a eles como “componentes” da metodologia. Entre as diferentes formas de se referir aos momentos de análise da HP, opta-se, nesta pesquisa, por aquela estabelecida por Cardoso (2009), por ser a que menos se distancia em tomar as análises sócio-histórica, formal e a interpretação/ (re) interpretação como momentos que ocorrem concomitantemente.

Ao realizar a dimensão de análise sócio-histórica, Cardoso (2009) utiliza documentos que fornecem as diretrizes legais e documentos que, na visão da autora, servirão de inspiração para a produção dos PCNEM/99, PCNEM+/02 e Orientações Curriculares/06. Entre estes documentos foram analisados: *a Constituição Nacional de 1985 (BRASIL, 1998)*; *a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – a Lei 9394 de 1996, mais conhecida como LDB/96 (BRASIL, 1996)*; *o Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional – a Lei 10.172 de 2001, ou PNE/01 (BRASIL, 2001)*; *as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – o Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998, ou DCNEM/98 (BRASIL, 1999<sup>a</sup>)*; *as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2004)*; *Manifesto dos*

*Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (TEIXEIRA, 2004); o Manifesto dos Educadores, de 1959 (AZEVEDO, 2007); e o texto Algumas normas do CNE, relativas ao ensino médio e que constam no Anexo. Conforme aponta a autora, “os documentos foram estudados nos aspectos políticos, sócio-históricos e filosóficos, que são relacionados ao trabalho pedagógico no Ensino Médio e que têm influência nas propostas de ensino para a Matemática” (CARDOSO, 2009, p. 38).*

Andrade (2012), ao realizar a análise sócio-histórica do livro de Lacroix, faz uma discussão sobre os principais acontecimentos na França do final do século XVIII até meados do século XIX que, na visão da autora, influenciaram a vida e a obra de Lacroix. Pelo que se percebe, a autora procurou fazer um levantamento considerando as cinco dimensões que envolvem a análise sócio-histórica. Para situar o momento histórico em que a obra foi produzida, a autora discute a Revolução Francesa, iniciada no fim do século XVIII, aponta a influência do pensamento iluminista no desencadeamento da revolução e conseqüentemente nas mudanças políticas e sociais da época, e descreve também o cenário de fome e miséria em que vivia a população francesa daquele período.

Ao discutir as estruturas e instituições sociais, Andrade (2012) descreve como era a vida das mulheres neste período e a importância delas na Revolução, como eram as famílias francesas, como era o modo de produção e comercialização dos livros, o aumento da leitura por parte da população francesa, como era a educação na França. Neste momento, são discutidos como eram os colégios franceses, o que foram as Escolas Centrais, como surgiram, e qual a importância dos liceus na França. Também foram discutidos o surgimento, a implantação e a importância da Escola Normal e da Escola Politécnica. Nestas discussões, a autora sempre relacionou estas instituições com as mudanças proporcionadas pela revolução.

Procurando contemplar os campos de interação da obra, a autora aponta os processos de aprovação e adoção de livros-texto e as obras produzidas por Lacroix neste momento da França. Por fim, a autora discute, procurando contemplar os meios técnicos de construção e transmissão da obra, o modo como o livro de Lacroix foi estruturado internamente, as representações gráficas, o tipo de material, e, além disso, busca as mudanças ocorridas entre as edições do livro analisado.

Silva (2010), ao realizar a análise sócio-histórica, faz uma discussão sobre o movimento da matemática moderna no mundo e no Brasil. Neste momento, ela já desenvolve a sua interpretação/ (re) interpretação a respeito do ensino de matrizes presentes nos livros didáticos analisados.

Com relação à realização da dimensão interna/ formal proposta pela Hermenêutica de Profundidade, Thompson (1995) não indica uma forma específica de análise. Ao contrário, ele deixa a escolha do método de análise interna ao analista. Nas formas simbólicas analisadas em cada pesquisa percebe-se uma variação de modos de análise. Cardoso (2009), para a análise interna das orientações governamentais para os professores de matemática do Ensino Médio, utiliza-se da análise argumentativa. Silva (2010) utiliza a análise descritiva como modo de análise interna dos livros didáticos de matemática usados na pesquisa. Andrade (2012) utiliza-se daquilo que ela chama de análise discursiva que, na visão da autora, envolve a análise argumentativa, narrativa e sintática.

Com relação à dimensão denominada interpretação/ (re) interpretação, percebem-se, também, algumas diferenças em sua realização. Cardoso (2009) divide esta dimensão da HP em dois capítulos, num dos quais a autora realiza a interpretação dos elementos obtidos nas análises sócio-histórica e interna da forma simbólica e, num outro, realiza a (re) interpretação. Silva (2010) realiza o momento de interpretação/ (re) interpretação juntamente com a análise sócio-histórica, relacionando, também, alguns elementos internos e externos à obra.

Ressalta-se que essa concomitância ou separação refere-se à estruturação dos trabalhos, tendo em vista que, como já defendido anteriormente, os movimentos analíticos são feitos, na maior parte das vezes, em simultaneidade.

### **2.3 Mobilização da Hermenêutica de Profundidade nesta pesquisa**

Essa pesquisa pauta-se nessa metodologia por julgá-la como tendo grande potencial para alcançar os objetivos presentes, mas também por coadunar com os pressupostos já esboçados anteriormente e discutidos nas reuniões do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa. Este grupo tem como um de seus objetivos a compreensão do movimento de formação de professores que ensinam matemática no sul de Mato Grosso, atualmente Mato Grosso do Sul.

Na intenção de compreender as orientações pedagógicas mobilizadas na estruturação da formação de professores do ensino primário de Campo Grande que chegaram por meio dos manuais pedagógicos, foi adotado o texto de Theobaldo Miranda Santos, **Metodologia do Ensino Primário**, para a realização da análise. A escolha deste manual se deu por este ter sido usado na formação de professores primários na cidade de Campo Grande. Este uso foi identificado numa das pesquisas do grupo, desenvolvida por Reis (2011) sobre a Escola

Normal Joaquim Murtinho. A autora identificou, em sua pesquisa, no prédio desta extinta escola normal, alguns documentos referentes ao seu período de funcionamento que tem início a partir da década de 1930. Entre estes documentos foi encontrado um livro de portarias, no qual existe a citação dos livros utilizados pela escola normal e indicados nas portarias de nº 4/1953 e 2/1955, conforme as figuras 1 e 2 apresentadas no capítulo anterior.

Além do fato deste livro ter sido encontrado na pesquisa de Reis (2011) como um daqueles utilizados na Escola Normal, outros dois fatores também contribuíram para esta escolha: seu conteúdo trata da disciplina de metodologia do ensino primário e, portanto, é um dos instrumentos cuja função é apresentar aos futuros professores métodos para o ensino das disciplinas do ensino primário; e o fato de Theobaldo Miranda Santos ter outras de suas obras citadas nestas portarias. Este autor também desenvolveu a coleção “Vamos Estudar?”, voltada para o ensino primário e direcionada a várias regiões do país, que foi utilizada no ensino primário do estado de Mato Grosso<sup>31</sup> segundo a professora Cândida dos Santos. Aluna da Escola Normal Joaquim Murtinho no início da década de 1950, Cândida afirma que sua “professora de Prática de Ensino cobrava a matéria que era da escola primária, você era obrigada a estudar e ler o livro “Vamos estudar”, da escola primária, e praticar todas as matérias” (REIS, 2011, p. 21).

Feita a escolha do manual **Metodologia do Ensino Primário**, assume-se os manuais pedagógicos, e mais especificamente o manual já citado, como forma simbólica, pois possuem os cinco aspectos-chave que caracterizam um objeto ou qualquer outra produção humana como forma simbólica.

Os manuais pedagógicos são produzidos com alguma intenção, neste caso, de apresentar aos futuros professores as melhores maneiras de se trabalhar os conteúdos do ensino para que se obtenha uma maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Os manuais pedagógicos seguem determinadas convenções para que possam ser adotados nas instituições de ensino. As orientações governamentais, a língua oficial do país, a presença de tendências em alta no discurso educacional, são exemplos de possíveis influências acerca da produção dos manuais pedagógicos, que têm uma estrutura interna articulada. A maneira como se inicia um conteúdo e a forma de se apresentar atividades, são exemplos de elementos que podem ser identificados e articulados nestes manuais. Ao serem produzidos se referem a algo ou a alguma coisa, neste caso às metodologias de ensino

---

<sup>31</sup> Vale lembrar que na década de 1950, na qual foram encontrados indícios do uso do manual Metodologia do Ensino Primário, Campo Grande fazia parte da região sul do estado de Mato Grosso, vindo a ser, logo após a divisão deste estado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

propostas para a formação de professores. Os manuais pedagógicos são produzidos em contextos sociais e históricos que, de uma maneira ou de outra, influenciam na sua produção.

Após esta caracterização do manual pedagógico como forma simbólica propõe-se a mobilização da Hermenêutica de Profundidade para a análise dos manuais pedagógicos, mais especificamente, o manual de Santos (1952) é foco desta pesquisa. Ressalta-se, uma vez mais, que os momentos propostos pela Hermenêutica de Profundidade para a análise das formas simbólicas são entendidos, nesta pesquisa, como dimensões, movimentos desta metodologia e que são muitas vezes desenvolvidas, em ação, concomitantemente, embora o processo de comunicação da análise efetivada se estruture de modo linear e, portanto, ordenado. Desse modo, ressalta-se a diferenciação desses dois momentos: o analítico propriamente dito e o de comunicação (ou registro para comunicação). Trata-se de movimentos fundamentais ao exercício investigativo, mas que articulam-se com dificuldade na apresentação linear do caótico.

Para o estudo sócio-histórico da forma simbólica, aqui analisada, foram realizadas investigações a respeito das escolas normais e dos próprios manuais pedagógicos. As investigações sobre as escolas normais contribuíram para entender quais os objetivos de sua criação, como esta foi entendida e incorporada no país e, também, o papel destas instituições na formação de professores primários no Brasil. As investigações sobre os manuais contribuíram para uma compreensão do que foram estas formas simbólicas, sobre a sua importância e influência na formação de professores.

Prosseguindo com o estudo sócio-histórico foram investigados o cenário político e educacional no Brasil e no estado do Mato Grosso, procurando compreender em que condições o país se encontrava e quais políticas educacionais vieram a ser implementadas no país. Além disso, procurou-se identificar quais as instruções governamentais para a formação das normalistas. Neste sentido, a análise da lei orgânica do Ensino Normal (em nível nacional), promulgada em 1946, e do regulamento nº 590, de 1948, realizado pelo estado do Mato Grosso sobre o ensino normal, foi importante. Procurou-se, também, compreender as tendências educacionais “em alta” no período da produção da forma simbólica.

Para um aprofundamento do estudo sócio-histórico, foram realizados levantamentos a respeito da vida e das produções de Theobaldo Miranda Santos, que contribuíram para uma melhor compreensão a respeito dos ideais/concepções deste autor e, também, dos campos de interação nos quais ele se inseria.

Foram investigados, ainda, os diários oficiais publicados no estado de Mato Grosso à década de 1950, com a intenção de encontrar informações a respeito das escolas normais do

estado e se havia alguma sugestão/indicação de livros a serem adotados pelos professores nas escolas.

A análise interna/formal foi realizada no manual **Metodologia do Ensino Primário**, editado em 1952. Para execução desta dimensão realizou-se uma análise descritiva, identificando como a obra é estruturada, quais os principais temas abordados e como eles são abordados. Desenvolveram-se, também, algumas tabelas procurando identificar o que o autor aceita ou rejeita daquilo que é apresentado no texto.

Por fim, o desenvolvimento da terceira dimensão da Hermenêutica de Profundidade ocorreu simultaneamente às outras duas dimensões e um texto articulador foi produzido, de modo a (re) interpretar todos os elementos que, de um modo ou outro, contribuíram para a constituição desta forma simbólica utilizada nas escolas normais de Campo Grande.

A Hermenêutica de Profundidade contribui para uma compreensão sobre a formação de professores primários na cidade de Campo Grande na medida em que propõe a articulação entre o contexto sócio-histórico e a estruturação interna da forma simbólica.

Ao analisar o manual de Theobaldo Miranda Santos sob esta perspectiva, os levantamentos referentes às situações espaço-temporais, aos campos de interação, às instituições e estruturas sociais, e aos meios de construção e transmissão que constituem a análise sócio-histórica, juntamente com os levantamentos estruturais internos, fornecem ao pesquisador informações importantes acerca de: como se pensava a educação, quais as políticas e objetivos do governo a este respeito, quais disputas ideológicas fizeram parte dos debates educacionais nos períodos de produção da forma simbólica, quais eram as concepções de ensino e educação, quais instituições influenciavam a educação, em qual grupo social o autor do manual estava inserido e o pensamento deste grupo a respeito da educação, quais os objetivos do autor ao escrever o livro, quais as regulamentações que orientaram a formação de professores no país e no estado, e, por meio da análise de outros materiais produzidos pelo autor, compreender quais as utilizações que este fez daquilo que foi apresentado na estruturação da forma simbólica, bem como os usos feitos por alunos e professores do manual, enriquecendo as interpretações sobre a formação de professores primários no período de produção e utilização desta obra.

## 2.4 Paratextos editoriais

Como forma de complementar/apoiar a compreensão a respeito de alguns aspectos da estruturação interna do manual **Metodologia do Ensino Primário**, utiliza-se, também nesta pesquisa, a concepção de Paratextos editoriais, desenvolvida por Gérard Genette (2009).

Paratextos editoriais, segundo Genette (2009), são todas as produções (um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, etc.) que, de uma forma ou de outra, reforçam e acompanham um texto “para torná-lo *presente*, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro [...] é aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público” (GENETTE, 2009, p. 9).

Genette (2009) subdivide os paratextos em duas categorias, distintas em sua relação espacial com o texto. Um paratexto que se situa “em torno do texto, no espaço do mesmo volume, como título ou o prefácio, e, às vezes, inseridos nos interstícios do texto, como os capítulos ou certas notas” (p.12) são denominados pelo autor de peritexto. Já num paratexto, cuja localização espacial não está anexada materialmente ao texto, como exemplo: as conversas, entrevistas, correspondências diários íntimos, são denominados pelo autor de epitextos.

Considerando a situação temporal do paratexto, estes são divididos em: *Paratextos anteriores*, que aparecem antes da “existência oficial” do texto (panfletos, elementos ligados a uma pré-publicação em jornais e revistas); o *paratexto original* surge juntamente com o texto (prefácio, dedicatória); *paratexto posterior*, surge após a publicação da obra (prefácio introduzido a partir da segunda obra); *paratexto tardio*, surge, também, após a publicação da obra, mas assume um caráter mais testamental, de despedida (prefácio, ou posfácio, tardio); *paratextos ântumos*, são aqueles que aparecem quando o autor se encontra em vida; *paratextos póstumos*, são os paratextos publicados após a morte do autor do texto. Genette (2009) acrescenta que, da mesma forma que estes paratextos podem surgir durante todo período de existência do texto, eles podem desaparecer por diversos motivos.

Levando em conta aquilo que Genette chama de *condição substancial* do paratexto são duas as classificações possíveis: um paratexto pode ser *textual* ou *factual*. O autor aponta como exemplos do primeiro caso os “títulos, prefácios, entrevistas, assim como enunciados, de tamanhos bastante diversos, mas que compartilham o estatuto linguístico do texto” (2009, p. 14), ou seja, são textos de mesma natureza – escritos – que o texto que eles ajudam a constituir. No caso dos paratextos de ordem *factual*, o autor aponta que estes consistem “num

fato cuja própria existência, se é conhecida do público, acrescenta algum comentário ao texto e tem peso em sua recepção” (p. 14) citando como exemplos, “a idade ou sexo do autor, [...] a data da obra, [...] a pertença a uma academia, [...] obtenção de um prêmio literário, [...] a existência [...] de um contexto implícito que precisa ou modifica em maior ou menor grau a sua significação [...]” (p. 14).

Esta abordagem proposta por Genette tem um grande potencial para esta pesquisa na medida em que proporciona importantes ferramentas para a discussão a respeito dos elementos que compõe o manual pedagógico. O autor contribui, assim, para uma percepção mais minuciosa e análise dos indicativos de uma estética própria ao manual estudado.

Ressalta-se que esta pesquisa não é a primeira a propor esta aproximação entre a Hermenêutica de Profundidade e os Paratextos Editoriais. Embora esta proposta seja nova no campo da Educação Matemática, Andrade (2012) se utiliza desta concepção, para a análise do livro *Essais sur l'enseignement en general, et sur celui des mathématiques en particulier*, de S. F. Lacroix.

Da mesma forma que se pretende nesta pesquisa, Andrade (2012), em sua pesquisa, mobiliza esta concepção como recurso complementar para a compreensão dos aspectos do livro analisado “em sua materialidade”. Para esta pesquisadora, e também nesta pesquisa, somente neste sentido [...] “as indicações de Genette complementam as disposições de Thompson quanto à Hermenêutica de Profundidade” (p. 45). Conforme aponta a autora, esta abordagem aos paratextos contribui, principalmente, para análise formal ou discursiva, proposta por Thompson, mas, também em sua análise sócio-histórica na medida em que oferece um contexto histórico para a materialidade da obra aqui mobilizada.

### 3 Um olhar sobre o manual “Metodologia do Ensino Primário”

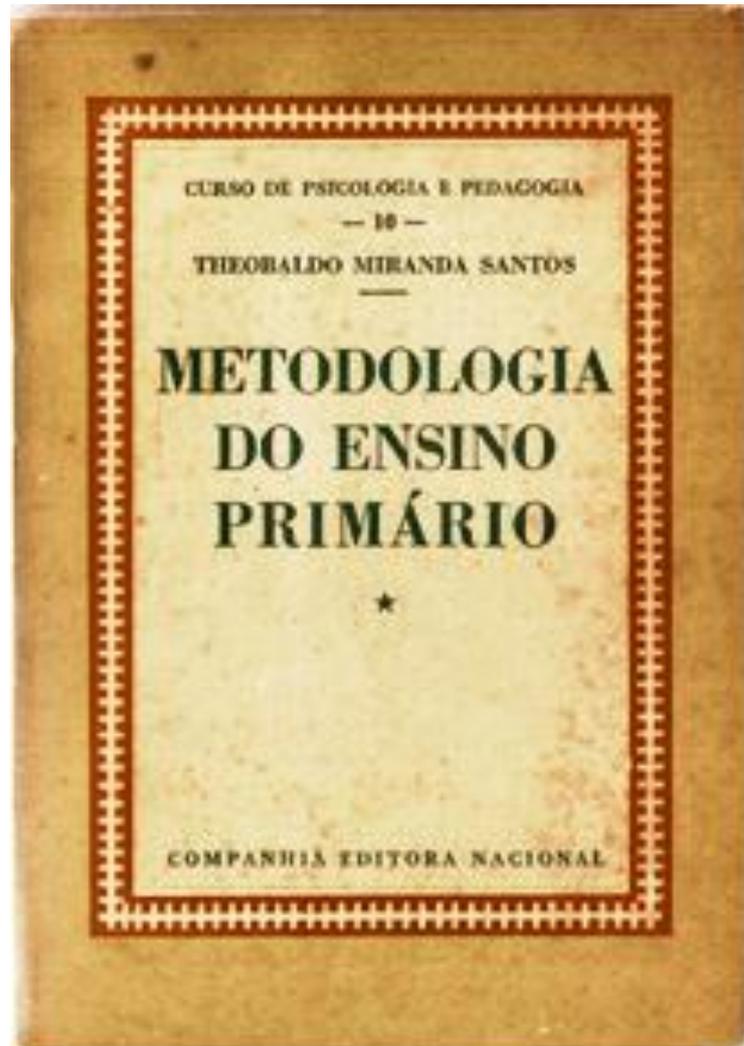
Nas páginas que se seguem será analisada/discutida a estruturação interna do manual **Metodologia do Ensino Primário**, de Theobaldo Miranda Santos. O manual aqui analisado é a terceira edição, publicada pela Companhia Editora Nacional, no ano de 1952. A análise deste manual será feita de forma descritiva usando, também, como recurso o conceito de paratextos editoriais de Genette (2009).

Segundo Genette (2009), o formato do livro durante boa parte de sua história teve um importante valor paratextual. Dependendo do formato-dobradura que possuíam, os livros produzidos tinham um determinado grau de importância. Conforme este autor, o formato, nos dias atuais, “é com certeza menos carregado de valor paratextual” (p. 23), sendo estes normalizados ou, como diz o autor, banalizados em torno dos formatos médios do século XIX (16 x 24 cm). O manual **Metodologia do Ensino Primário** em sua terceira edição (1952) tem como dimensão 14 x 20 centímetros. Baseado no que aponta Almeida Filho (2008), este manual faz parte da primeira impressão da coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia (1945-1954)*. Conforme aponta este autor, novas alterações ocorreram em seu formato nas próximas reimpressões (2ª e 3ª) com exceção de sua última (4ª reimpressão). Na segunda reimpressão, houve uma diminuição nas dimensões do manual (13,5 x 19 cm), na terceira, um aumento (14 x 20 cm).

Genette (2009) aponta que os recursos paratextuais da capa eram pouco explorados. As capas dos livros geralmente se apresentavam mudas, “salvo a indicação resumida do título e, às vezes, do nome do autor, que figurava na lombada” (p.27). A partir do século XIX, ao perceberem o potencial paratextual da capa, estes recursos passam a ser melhor explorados. Dentre as possibilidades daquilo que se pode figurar numa capa, a presença do nome do autor, do título da obra e do selo do editor são “praticamente obrigatórias”.

No caso do manual analisado, a sua capa é a original e apresenta as seguintes informações: o nome da coleção, o número do volume, o nome do autor, numa fonte bem maior é apresentado o título do manual e, bem mais abaixo, o nome da editora. Todas as informações estão centralizadas na capa, conforme a imagem abaixo:

Figura 3 – Capa do manual Metodologia do Ensino Primário



Fonte: Manual Metodologia do Ensino Primário, 3ª edição, ano 1952.

O nome da coleção da qual este manual faz parte possibilita, já de início, a inferência sobre quais temas serão abordados em seus volumes. Conforme aponta Almeida Filho (2008), esta é uma coleção cujo próprio coordenador foi Theobaldo Miranda Santos. Observando a figura acima têm-se uma noção de como é estruturada a capa dos outros manuais desta coleção. O que muda desta capa para as demais são as cores de suas margens, a cor da borda em que se encontram os temas e a cor das informações escritas.

Outra informação latente na figura acima trata-se do nome do autor. Segundo Genette (2009) o nome do autor, ao contrário do que possa parecer, nem sempre foi um elemento paratextual de um texto. Partindo disso, o autor distingue três condições sobre as quais se revestem o nome do autor: o onimato, o pseudonimato e o anonimato. O anonimato ocorre quando em um livro não é imputada a autoria a um autor. No pseudonimato o autor assume

um nome fictício. E, por fim, no onimato o autor “assina”<sup>32</sup> o seu nome do registro civil na obra. No manual **Metodologia do Ensino Primário**, o autor opta pelo onimato. Segundo Genette (2009), a opção pelo onimato não deve ser tomada como insignificante. O nome do autor “é o meio de colocar a serviço do livro uma identidade, ou melhor, uma ‘personalidade’ [...]” (p. 41). Ainda segundo Genette, os efeitos do onimato não são necessariamente vinculados à necessidade de “notoriedade prévia”. Mesmo que o autor seja uma pessoa desconhecida a inscrição do seu nome revela outros traços que podem dar uma maior ou menor relevância à obra como, por exemplo, o seu sexo, perfil social, grau de parentesco com pessoa mais conhecida. Esta importância dada ao nome do autor varia conforme o gênero do livro.

Voltando para o manual aqui analisado, a presença do nome de Theobaldo Miranda Santos é de grande relevância, pois, além de ser autor de outros livros que, segundo Almeida Filho (2008), já eram conhecidos pelo público, ele é apresentado como professor e, portanto, como alguém que conhece a escola e sabe das necessidades e dificuldades que se enfrenta em uma sala de aula. Paschoal Leme (2004) afirma, também, que o sucesso de Santos se deve ao fato de ter havido uma grande aceitação de seus livros no meio católico e como a Igreja Católica era a responsável por várias das instituições educacionais presentes no Brasil as suas obras foram sucesso de vendas. Embora tal fato possa ter contribuído para isto, provavelmente este não foi o único motivo.

Além do nome do autor, na capa desta obra encontra-se também, como já informado, o seu título. Conforme aponta Genette (2009), há duas classes de títulos: os temáticos e os remáticos. Os primeiros são caracterizados por indicarem o “conteúdo” do texto. Os segundos são caracterizados por apontarem aquilo que se diz do texto (menção da forma ou qual indicação genérica pertencem). No caso do manual analisado, percebe-se que o título se enquadra na primeira das classificações: a temática. Por se referir ao assunto/conteúdo que será discutido no livro.

O título, além da capa, aparece, também, na primeira página do livro (primeira folha), localizada bem no centro sendo a única informação desta página e na página de rosto.

Algo que chama atenção a respeito do título é a sua mudança a partir da terceira reimpressão. Em relação às duas primeiras edições, o título do livro é alterado, sendo acrescentada a expressão “Noções de”. Não foi encontrada nenhuma explicação plausível para

---

<sup>32</sup> Esta palavra é apresentada por Genette (2009) entre aspas.

tal mudança, mas pode-se inferir que a inserção desta expressão dá ao livro uma intenção menos ambiciosa a respeito do que se pretende apresentar.

A contra capa, ou quarta capa, é outro lugar que, segundo Genette (2009), pode conter informações no livro. Porém, nesta capa só aparece o nome do local onde o livro foi impresso: São Paulo Editora S/A. A partir da segunda reimpressão, são encontrados neste lugar o título da coleção, o nome do autor, os títulos dos volumes, diferenciando os publicados dos não publicados, o nome da editora e seu endereço.

Conforme aponta Genette (2009) outro lugar estratégico no livro é a parte da *lombada*. Geralmente, segundo este autor, aparece neste local “o nome do autor, o logotipo da editora e o título da obra” (p. 29). A única discussão em torno desta parte do livro é a forma de impressão destas informações: na vertical ou na horizontal. No caso do manual de Santos, as informações que se encontram neste lugar são o nome do autor e o título da obra, apresentados na horizontal, ou seja, se este manual for colocado “em pé” numa estante a pessoa não teria dificuldade nenhuma em obter estas informações.

Nesta edição, também há a presença de orelhas na capa e contracapa. Nelas se encontram informações sobre as obras produzidas por Santos pertencentes à coleção Curso de Psicologia e Pedagogia. São, ao todo, apresentados 21 títulos. Os títulos que já foram publicados são diferenciados por uma marcação que é semelhante ao desenho de uma estrela. Observando os títulos vê-se que a ordem da publicação não obedece à sequência dos volumes.

Até a data de publicação deste manual (1952) tinham sido publicados os seguintes títulos: Noções de Filosofia da Educação (volume 1); Noções de História da Educação (volume 2); Noções de Psicologia Educacional (volume 3), Noções de Sociologia Educacional (volume 4); Metodologia do Ensino Primário (volume 10); Manual do Professor Primário (volume 11); Aprenda a Educar seu Filho (volume 13); A Arte de educar seu filho (volume 14); Noções de Psicologia Experimental (volume 15). Os títulos dos volumes que ainda não haviam sido publicados eram: Noções de Biologia Educacional (volume 5); Noções de Didática Geral (volume 6); Noções de Didática Especial (volume 7); Noções de Administração Escolar (volume 8); Noções de Prática de Ensino (volume 9); Manual do Professor Secundário (volume 12); Noções de Psicologia da Criança (volume 16); Noções de Psicologia do Adolescente (volume 17); Noções de Psicologia Diferencial (volume 18); Noções de Psicologia da Aprendizagem (volume 19); Noções de Psicologia dos Anormais (volume 20); Noções de Psicotécnica (volume 21).

Na primeira folha do livro, na segunda página, localizada na parte inferior, encontra-se a numeração do exemplar (nº 1734), seguida do ano de edição (1952) e do local onde a

“obra foi executada” (oficinas de “São Paulo Editora S/A”) com o seu respectivo endereço (Rua Barão de Ladário, 226 – São Paulo, Brasil).

Na terceira página, na segunda folha, encontra-se a página de rosto, nela é apresentado, primeiramente, o título da coleção, seguida do volume da obra. Um pouco abaixo se encontra o nome de Theobaldo Miranda Santos. Abaixo de seu nome, encontra-se a seguinte indicação de sua atuação profissional “*Professor catedrático do Instituto de Educação, da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula e da Universidade Católica do Rio de Janeiro*” (p. 3). Esta indicação introduz o autor no campo da educação. O título do livro é apresentado logo abaixo com uma fonte maior que as demais. A seguir, encontra-se a seguinte indicação: “*De acôrdo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais*”. Esta indicação informa ao leitor alguns dos *campos de interação* que influenciaram a produção desta forma simbólica. Um pouco mais abaixo é apresentado o número da edição (terceira edição, num total de 11 edições, indicando o seu sucesso de vendas no país). No fim da página é informada a editora (Companhia Editora Nacional) e a cidade (São Paulo) em que ela se localiza.

Na quinta página se localiza a dedicatória. Segundo Genette (2009) a dedicatória é uma prática que iniciou desde a Roma antiga. Na era clássica, fazia parte dos costumes dedicar a obra a alguém poderoso. Neste período a dedicatória ganha autonomia, ou sendo apresentado brevemente o nome do dedicatário (indivíduo que recebe a dedicatória), ou sendo apresentado um discurso direcionado a este. Este último caso é denominado pelo autor de *epístola dedicatória* e foi utilizada, obrigatoriamente, até o final do século XVIII. A *epístola dedicatória* fazia parte das fontes de renda do autor. Ao fazer este tipo de dedicatória, o autor fazia uma homenagem remunerada. A partir do século XIX desenvolveu-se a dedicatória motivada “onde a motivação toma geralmente a forma de uma breve caracterização do dedicatário, e/ou da obra dedicada” (2009, p. 116), nos dias atuais esta forma começa a cair cada vez mais em desuso.

Genette (2009) aponta que existem dois tipos de dedicatário (indivíduo que recebe a dedicatória): o privado e o público. No primeiro caso, a obra é “dedicada em nome de uma relação pessoal: de amigo, de família ou outra” (p. 120). No segundo caso, o dedicatário “é uma pessoa mais ou menos conhecida, mas com quem o autor expressa, através de sua dedicatória, uma relação de ordem pública: intelectual, artística, política ou outra” (p. 120-121).

No caso do manual de Santos, o livro é dedicado “à Orlando Leal Carneiro”. Segundo Mortati et al. (2009), este *dedicatário* foi professor de *Metodologia da Linguagem* da

Universidade Católica e do Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), chefe de Distrito Educacional da prefeitura do Rio de Janeiro durante cinco anos e autor do manual pedagógico *Metodologia do ensino da Linguagem* (prefaciado por Theobaldo Miranda Santos), pela editora Agir, na década de 1950. Esta editora, além de ter sido criada por um grupo de professores católicos, é a mesma que publicou a Cartilha “Vamos Estudar” de Santos.

Até o momento não se sabe em qual dos dois tipos de *dedicatário* Orlando Leal Carneiro pertence. Porém, a julgar pelas Instituições pela qual este passou, além do cargo que este assumiu e, também, a sua possível ligação com uma livraria católica, leva a inferir que este dedicatário é público e privado ao mesmo tempo.

Em seu prefácio, Santos (1952) aponta que, além de atender às disposições da lei orgânica do ensino normal, procura “completar a série de compêndios sôbre psicologia e pedagogia” escrito para “candidatos ao magistério primário e secundário em nosso país” (p. 13). Santos também afirma que, mesmo tendo “uma estrutura sintética e elementar”, reúne “todos os problemas da moderna metodologia pedagógica” (SANTOS, 1952, 13) e “nada tendo de nôvo e original, este compêndio procura resumir e sistematizar os ensinamentos metodológicos dos melhores autores nacionais e estrangeiros<sup>33</sup>”, e aponta que o seu livro tem como objetivo “auxiliar modestamente, aos jovens que, neste momento, se preparam para a tarefa dignificante de educar as novas gerações brasileiras” (p. 13. Grifo nosso). A expressão “O autor” é utilizada para indicar o responsável pelo prefácio.

Este discurso “modesto” apresentado por Santos em seu prefácio, caracterizado pelas expressões “nada tendo de novo e original” e “auxiliar modestamente”, é, segundo Genette (2009), uma estratégia utilizada como forma de valorizar o texto. As aspas no termo “modesto” são necessárias, tendo em vista que, em seu texto de apresentação da obra, a perspectiva de reunir “todos os problemas da moderna metodologia pedagógica” (citada acima) alterna-se ao seu reconhecimento de uma modéstia própria.

Um outro paratexto encontrado no manual de Santos são as notas. Existem dois tipos de notas apresentadas neste manual: as notas de rodapé e as notas apresentadas no final de cada capítulo.

As notas de rodapé são sempre utilizadas para citação de outras obras utilizadas no texto. As notas de final de cada capítulo apresentam citações de autores discutindo os principais pontos levantados no decorrer do texto.

---

<sup>33</sup> Estes autores serão apresentados no decorrer do texto.

Na sétima página se localiza o “índice”. Este é apresentado conforme a quadro abaixo:

Quadro 1 – Índice do manual Metodologia do Ensino Primário

<b>ÍNDICE</b>	
	Págs.
Prefácio.....	13
 <b>PRIMEIRA PARTE</b> <b>METODOLOGIA GERAL</b> <b>MÉTODO</b>	
I) Caracteres gerais.....	15
Definição de método. Condições do método. Valor do método.	
II) O método e a ciência.....	18
Métodos inventivos. Métodos sistemáticos. Regras do método.	
III) O método e a cultura .....	21
Método e concepção do mundo. Método e técnica. Técnica e cultura.	
Exercícios.....	23
Notas .....	23
Bibliografia.....	23
 <b>MÉTODOS PEDAGÓGICOS</b>	
I) Caracteres gerais.....	24
Conceito de método pedagógico. O método e a aprendizagem.	
II) Métodos de ensino e de educação .....	25
Método pedagógico e método didático. Princípios gerais do método.	
III) O método e o educador .....	28
O método e a personalidade. O método e a concepção de vida.	
Exercícios.....	29
Notas .....	29
Bibliografia.....	30
 <b>EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS</b>	
I) Os métodos na Antiguidade.....	31
A educação primitiva. A educação oriental. A educação grega. A	

educação romana.	
II) Os métodos na Idade Média .....	34
A educação patristica. A educação monástica e escolástica.	
III) Os métodos na Idade Moderna.....	36
De Rabelais a Comênio. De Rousseau a Herbart. Métodos pedagógicos contemporâneos.	
Exercícios.....	39
Notas .....	40
Bibliografia.....	40
<b>CLASSIFICAÇÃO DOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS</b>	
I) As classificações modernas.....	41
Necessidade de uma classificação. Classificação de Thorndyke.	
Classificação de Pinkevich. Classificação de Aguayo. Classificação de González. Classificação de Ruiz e Tirado.	
II) Classificação geral dos métodos .....	44
Métodos gerais. Métodos especiais.	
Exercícios.....	47
Notas .....	48
Bibliografia.....	48
<b>PROCESSOS DIDÁTICOS</b>	
I) Caracteres gerais.....	49
Definição de processo didático. Classificação dos processos didáticos.	
II) Processos indutivos e dedutivos .....	50
Processos indutivos. Processos dedutivos.	
Exercícios.....	53
Notas .....	53
Bibliografia.....	54
<b>FORMAS DIDÁTICAS</b>	
I) Caracteres gerais.....	55
Definição de forma didática. Classificação das formas didáticas.	
II) A exposição e a interrogação .....	56
Forma expositiva. Forma interrogativa. Técnica da interrogação. A	

conversação e a discussão.	
Exercícios.....	61
Notas .....	62
Bibliografia.....	62
<b>MODOS DIDÁTICOS</b>	
I) Caracteres gerais.....	63
Definição de modo didático. O modo didático e a classificação dos alunos.	
II) Espécies de modos didáticos.....	64
Modo individual. Modo simultâneo. Modo mútuo. Modo misto.	
Exercícios.....	66
Notas .....	67
Bibliografia.....	67
<b>MATERIAL DIDÁTICO</b>	
I) Caracteres gerais.....	68
Definição de material didático. Teorias do material didático.	
II) Tipos de material didático .....	70
Classificação do material didático. O material didático e o trabalho escolar.	
Exercícios.....	72
Notas .....	73
Bibliografia.....	73
<b>A LIÇÃO</b>	
I) Caracteres gerais.....	74
Conceito de lição. Fatores da lição. Classificação das lições.	
II) Preparação das lições.....	76
Planejamento das aulas. Organização do plano de aula.	
Exercícios.....	79
Notas .....	79
Bibliografia.....	80
<b>MÉTODOS ATIVOS E ESCOLAS NOVAS</b>	
I) Caracteres gerais.....	81

A educação renovada.	
II) Métodos ativos.....	83
Método Montessori. Plano Dalton. Método de projetos. Método Decroly. Método Cousinet. Plano Jena. Sistema de Winnetka. Orientação metodológica do professor.	
III) Escolas novas.....	101
Significação das escolas novas. Escolas novas inglesas. Escolas novas alemãs. Escolas novas austríacas. Escolas novas francesas. Escolas novas belgas e holandesas. Escolas novas suíças. Escolas novas italianas. Escolas novas russas. Escolas novas norte-americanas. Contribuição das escolas novas.	
Exercícios.....	114
Notas .....	114
Bibliografia.....	115
SEGUNDA PARTE	
METODOLOGIA ESPECIAL	
METODOLOGIA DA LEITURA	
I) Caracteres gerais.....	117
História do ensino da leitura. Valor do ensino da leitura. Objetivos do ensino da leitura. Análise dos objetivos.	
II) Técnica de ensino.....	123
Método de ensino da leitura. Seleção do método. Motivação do ensino da leitura. Material de ensino da leitura. O livro de leitura.	
Exercícios.....	136
Notas .....	137
Bibliografia.....	137
METODOLOGIA DA ESCRITA	
I) Caracteres gerais.....	138
História do ensino da escrita. Valor do ensino da escrita. Objetivos do ensino da escrita. Análise dos objetivos.	
II) Técnica de ensino.....	143
Processos de ensino da escrita. Motivação do ensino da escrita. Material de ensino da escrita. Problemas do ensino da escrita.	
Exercícios.....	148
Notas .....	148

Bibliografia.....	149
<b>METODOLOGIA DA LINGUAGEM ORAL</b>	
I) Caracteres gerais.....	150
História do ensino da linguagem. Valor do ensino da linguagem.	
Objetivos do ensino da linguagem. Análise dos objetivos.	
II) Técnica de ensino.....	155
Processos de ensino da linguagem. Motivação do ensino da	
linguagem. O ensino da gramática. O ensino da literatura. O ensino	
da composição.	
Exercícios.....	162
Notas .....	162
Bibliografia.....	163
<b>METODOLOGIA DA ARITMÉTICA</b>	
I) Caracteres gerais.....	164
História do ensino da aritmética. Valor do ensino da aritmética.	
Objetivos do ensino da aritmética. Análise dos objetivos.	
II) Técnica de ensino.....	169
Processos de ensino da aritmética. Prática de ensino da aritmética.	
Motivação do ensino da aritmética. Material de ensino da	
aritmética.	
Exercícios.....	179
Notas .....	179
Bibliografia.....	180
<b>METODOLOGIA DA GEOMETRIA</b>	
I) Caracteres gerais.....	181
História do ensino da geometria. Valor do ensino da geometria.	
Objetivos do ensino da geometria.	
II) Técnica de ensino.....	183
Processos de ensino da geometria. Motivação do ensino da	
geometria.	
Exercícios.....	185
Notas .....	185
Bibliografia.....	186

### METODOLOGIA DA GEOGRAFIA

I) Caracteres gerais.....	187
História do ensino da geografia. Objetivos do ensino da geografia.	
Valor do ensino da geografia. Seleção da matéria.	
II) Técnica de ensino.....	190
Processos de ensino da geografia. Motivação do ensino da geografia. Material de ensino da geografia.	
Exercícios.....	196
Notas .....	196
Bibliografia.....	197

### METODOLOGIA DA HISTÓRIA

I) Caracteres gerais.....	198
História do ensino da história. Objetivos do ensino da história.	
Valor do ensino da história. Seleção e ordenação da matéria.	
II) Técnica de ensino.....	206
Processos de ensino da história. Motivação do ensino da história. Material de ensino da história.	
Exercícios.....	210
Notas .....	210
Bibliografia.....	211

### METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS NATURAIS

I) Caracteres gerais.....	212
História do ensino das ciências naturais. Objetivos do ensino das ciências naturais. Valor do ensino das ciências naturais.	
II) Técnica de ensino.....	216
Processos de ensino das ciências naturais. Motivação do ensino das ciências naturais. Material de ensino das ciências naturais.	
Exercícios.....	221
Notas .....	221
Bibliografia.....	222

### METODOLOGIA DOS TRABALHOS MANUAIS

I) Caracteres gerais.....	223
---------------------------	-----

História do ensino dos trabalhos manuais. Teoria sôbre o ensino dos trabalhos manuais. Objetivos do ensino dos trabalhos manuais. Valor do ensino dos trabalhos manuais.	
II) Técnica de ensino.....	230
Processos de ensino dos trabalhos manuais. Motivação do ensino dos trabalhos manuais. Material de ensino dos trabalhos manuais.	
Exercícios.....	237
Notas .....	237
Bibliografia.....	238
<b>METODOLOGIA DO DESENHO</b>	
I) Caracteres gerais.....	198
História do ensino do desenho. Objetivos do ensino do desenho. Valor do ensino do desenho.	
II) Técnica de ensino.....	242
Processos de ensino. Motivação do ensino do desenho. Material de ensino do desenho.	
Exercícios.....	245
Notas .....	245
Bibliografia.....	246

Fonte: Manual Metodologia do Ensino Primário, ano 1952, 3ª edição.

Observando o índice, percebe-se que o corpo do texto é composto por um prefácio e duas partes principais. A primeira parte tem como título *Metodologia Geral* e a segunda é intitulada *Metodologia Especial*. Uma característica muito forte observada neste obra é a sua estruturação por ramificações e classificações, indicadas, ao longo do texto, por sublinhado.

Tanto na primeira parte como na segunda são apresentados, ao final de cada tema, exercícios para fixação referentes ao conteúdo apresentado no manual. Para que se responda aos exercícios deve-se recorrer às discussões apresentadas pelo autor no texto. Na maioria das vezes, as perguntas iniciam com as palavras *quais* e *como*.

### 3.1 Sobre Metodologia Geral

A primeira parte do material compreende, aproximadamente, cem páginas do manual dividido em 10 temas. Estes temas recebem as seguintes nomeações: *Método*, *Métodos pedagógicos*, *Evolução dos métodos pedagógicos*, *Classificação dos métodos pedagógicos*, *Processos didáticos*, *Formas didáticas*, *Modos didáticos*, *Material didático*, *A lição*, *Métodos ativos* e *Escolas novas*. Cada tema é composto de dois a três tópicos, sendo cada um destes tópicos formado por subtópicos. Após a discussão de cada tema é apresentada uma lista de exercícios referentes ao texto trabalhado, notas e bibliografia.

A discussão sobre o Método é dividida em três tópicos: *caracteres gerais*, *método e ciência*, e *método e a cultura*. Nas *características gerais*, Santos inicia com uma discussão sobre a *definição de método*. Após apontar a etimologia da palavra método e o seu significado apresenta uma visão geral de como se pode considerar o que seja o método e uma visão científica. Do ponto de vista geral, Santos (1952) considera como metódica “qualquer atividade refletida e ordenada visando atingir uma determinada finalidade” (p. 15). Do ponto de vista científico, “o método representa o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar para a investigação e a demonstração da verdade” (p. 15). Na visão do autor, ao estudar uma ciência pode-se mirar três objetivos: *pesquisar as verdades de que se compõe a ciência*, *sistematizar os resultados dessa pesquisa*, *expor ou ensinar as verdades descobertas e sistematizadas*. A partir destes objetivos ele aponta três tipos de método científico: *métodos inventivos*, *métodos sistemáticos*, referentes à lógica; e *métodos didáticos*, referente à *pedagogia*. Segundo este autor, estes métodos são harmônicos e complementares. Outro ponto interessante neste momento de discussão é a visão de ensino e de investigação apresentada por este autor. Para Santos “ensinar uma ciência é, de certo modo, levar o aluno a redescobrir a verdade por si mesmo” (p. 16) e investigar “é, frequentemente, deduzir de uma verdade geral consequências ainda não conhecidas” (p. 16).

Num outro subtópico dentro dos *caracteres gerais*, o autor discute as *condições de método*. Segundo o autor, a escolha de um método não deve ser “arbitrária”, e deve se enquadrar sob duas condições: a natureza do objeto e a finalidade que se tem em vista. Ainda como parte dos caracteres gerais Santos discute o valor do método. Segundo ele “o método é um fator poderoso de disciplina, precisão e segurança para a inteligência. Ele exclui da pesquisa científica o capricho e o acaso e coloca a razão no caminho certo da verdade” (p. 17).

No segundo tópico deste tema, *método e a ciência*, o autor faz uma descrição sucinta dos métodos inventivos e sistemáticos. Santos define *métodos inventivos* como “os métodos empregados na investigação ou descoberta das verdades” (p. 18). Para ele, os métodos inventivos podem assumir duas formas: método de autoridade, e o método da razão. O *método da autoridade* é “quando, ao pesquisarmos a verdade, nos baseamos nas afirmações alheias que julgamos de indiscutível valor intelectual ou moral” (p.18). Este método, segundo o autor, se tomado pela visão dos pitagóricos, em que aceitavam cega e passivamente a visão de outros, prejudicaria o “progresso da ciência”, em contrapartida, se for tomado pelo ponto de vista de Descartes<sup>34</sup> e Bacon<sup>35</sup>, em que o pesquisador só deve admitir aquilo que poderia ser visto, ouvido ou verificado pelo mesmo, também traria prejuízos à investigação científica. É interessante ressaltar o uso de São Tomás<sup>36</sup>, ao discutir *método de autoridade*. Para Santos, o *método da razão* ocorre “quando, ao pesquisarmos a verdade, nos baseamos naquilo que a nossa inteligência, por sua própria força e com seus próprios recursos, considerou como verdade” (p. 19). Segundo ele, este método assume duas modalidades. Se a ciência “representa um conjunto de princípios certos” têm-se o método dedutivo e indutivo. O *método dedutivo* ocorre “se o espírito, na demonstração daqueles princípios, desce do geral ao particular” (p. 19). Como exemplo, o autor cita a matemática. O *método indutivo* ocorre “se o espírito sobe do particular ao geral, como nas ciências experimentais” (p. 19). Como exemplo de utilização deste método o autor cita as ciências experimentais. Este último, segundo o autor, dependendo dos processos empregados assumem os nomes de observação, experimentação, comparação e analogia.

Se a ciência representa “uma explicação da causalidade dos fenômenos” têm-se os métodos sintético e analítico. O *método sintético* “corresponde ao método dedutivo, e consiste em explicar os efeitos recorrendo às causas, as consequências voltando aos princípios” (p. 19). O *método analítico*, “corresponde ao método indutivo, e consiste em explicar as causas pela consideração dos efeitos” (p. 23). Segundo o autor, este método também é conhecido como método de *decomposição* ou de *regressão*.

No próximo subtópico, o autor apresenta os *métodos sistemáticos*. Estes métodos têm como finalidade, conforme o autor, evidenciar as verdades encontradas, e se desenvolvem por dois processos sucessivos, conhecidos como *momentos de sistematização*, quais sejam:

<sup>34</sup> René Descartes, nascido em 1596, foi um filósofo, físico e matemático francês. É conhecido, também, como o pai do racionalismo.

<sup>35</sup> Francis Bacon, nascido em 1561, foi um político e filósofo inglês. É um dos fundadores da ciência moderna.

<sup>36</sup> São Tomás de Aquino (1224/5 – 1274) foi um padre dominicano pertencente à Igreja Católica. Suas reflexões filosóficas e teológicas representam o auge do pensamento Escolástico. Segundo Batista (2005), estas reflexões foram tomadas, oficialmente, como base de orientação do pensamento cristão católico.

*definição e classificação*. Para Santos, “descoberta a verdade, o espírito para prová-la para melhor conhecê-la, define-a com clareza e precisão, distinguindo-a das outras, e, em seguida, classifica-a, isto é, localiza-o no quadro geral dos acontecimentos humanos”. (p.19)

Conforme o autor aponta, os métodos são utilizados juntamente com outros nas diversas ciências, porém há sempre um que predomina sobre os demais.

No subtópico denominado as *regras do método*, Santos aponta que, devido às ciências possuírem um mesmo objetivo, apesar de terem objetos diversos, é possível obter um método aplicável a qualquer ordem de conhecimento que está acima dos métodos particulares de cada ciência. Partindo deste pressuposto o autor cita a obra *Discurso do Método*, de Descartes apontando condições gerais para realização de qualquer *investigação científica*.

O próximo tópico discutido por Santos, dentro do tema método, é o *método e a cultura*. Este tópico é dividido em três momentos: *método e concepção de mundo, método e técnica, técnica e cultura*. Ao discutir *método e concepção do mundo* o autor critica inicialmente Descartes. Segundo Santos, este filósofo cometeu um erro fundamental empregando os métodos matemáticos “privativo das ciências abstratas, ao mundo dos corpos e dos espíritos, sem levar em consideração os dados da experiência” (p. 21). Santos utiliza-se desse pensamento para apontar que os métodos científicos sofrem a influência das concepções de mundo que dominam determinada época.

Ao discutir *método e técnica*, Santos aponta que a técnica surgiu resultante da busca por racionalizar e planejar as formas de trabalho. É esta a mola propulsora do avanço material do homem, tendo como resultado a civilização.

No subtópico *técnica e cultura*, Santos aponta que “[...] podemos definir a técnica como a maneira pela qual o homem pratica uma ação ou realiza um trabalho”. (p. 22), além disso, “a característica essencial da técnica é [...] a racionalização e a mecanização dos processos que utiliza”. (p. 22). Ainda sobre a técnica, Santos afirma que esta é sempre um meio para se chegar a um fim, e deve ser vinculada aos fins e valores que se busca alcançar, caso contrário, perde sua utilidade e significação.

O tema *Métodos pedagógicos* é dividido em três tópicos, *caracteres gerais, métodos de ensino e de educação* e, por último, *método e o educador*. No primeiro tópico, caracteres gerais, o autor discute dois subtópicos: *o conceito de método pedagógico, e o método e a aprendizagem*. No primeiro subtópico, Santos aponta a *diferença entre métodos pedagógicos e os métodos lógicos*. Enquanto o primeiro tem como objetivo proporcionar a *educação do homem*, o segundo tem, como já foi dito, o objetivo de descobrir ou sistematizar as verdades. O autor ressalva que, como o método pedagógico atua num ser humano vivo, ativo e criador,

este método não possui, propriamente, a finalidade de transmitir conhecimentos e hábitos ao educando, mas sim proporcionar a este que os adquira pelo por sua própria atividade espiritual.

E, ao citar São Tomás, complementa que “a função do método deve consistir, portanto, em provocar, estimular e dirigir a manifestação dessa atividade. Daí a necessidade de o método se adaptar à natureza do educando e aos fins da educação”. (p. 24)

Na segunda parte do tópico *caracteres gerais*, o autor discute sobre o *método e a aprendizagem*. Aqui Santos assinala que muitos educadores rejeitam a ideia de método para a educação, por acreditarem que “mecaniza o ensino, impedindo o livre exercício da atividade criadora da criança, assim como da iniciativa pessoal do mestre” (p. 25). Mas, para o autor, ao se considerar o *método pedagógico* como um método flexível, ajustando-se à atividade livre e espontânea da criança e à criatividade laboral do mestre, as objeções, quanto ao método, se desfazem.

O segundo tópico, *métodos de ensino e de educação é dividido em dois subtópicos: método pedagógico e método didático e princípios gerais do método.*

No primeiro subtópico, o autor faz uma distinção entre os métodos didáticos e métodos pedagógicos. Para ele, o método didático “constitui uma modalidade de método pedagógico [...], se aplica somente à instrução e à educação da inteligência” (SANTOS, 1952, p. 25). Além disso, este método não visa “o ensino como um fim, mas [...] como um meio para a formação integral do educando” (p. 25). Tem como principal o estímulo e a direção da aprendizagem, sendo objeto de estudo da *Didática*.

Já os métodos pedagógicos são mais amplos, englobando todo o processo educativo, incluindo os métodos didáticos. Além disso, é objeto de estudo da *Metodologia Pedagógica*.

Por fim, Santos afirma que a quantidade de métodos pedagógicos está relacionada proporcionalmente à quantidade de funções exercidas pela educação e cita Ruiz<sup>37</sup> e Tirado<sup>38</sup> apresentando as distinções feitas por estes a respeito dos métodos pedagógicos que são: *métodos hormonóticos ou estimuladores; métodos ascéticos ou exercitadores; métodos hodegéticos ou orientadores, métodos didáticos ou de ensino; métodos terapêuticos ou emendativos.*

<sup>37</sup> Santiago Hernández Ruiz, nascido na Espanha, em 1901, foi um pedagogo que se exilou no México durante a Guerra Civil Espanhola.

<sup>38</sup> Domingo Tirado Benedi, nascido na Espanha, em 1898, foi um educador exilado no México durante a Guerra Civil espanhola. Foi autor de várias obras relacionadas à educação, como o livro *La enseñanza de las ciencias de la naturaleza*.

Na segunda parte deste tópico, Santos trata dos *princípios gerais do método*. Neste subtópico ele afirma que vários educadores têm buscado apontar princípios gerais para fundamentar os métodos de ensino e de educação, na intenção de alcançarem o máximo de segurança e eficiência. Partindo disso, Santos cita alguns destes educadores com seus respectivos princípios ou condições do método. Entre os citados encontra-se Schmieder<sup>39</sup>, Guilléen Rezzano<sup>40</sup>, Aguayo, e Diego González<sup>41</sup>.

O próximo tópico denominado *o método e o educador*, também, é discutido, em duas partes: o método e a personalidade, e o método e a concepção de vida. Ao discutir *método e a personalidade*, Santos assinala que mesmo reconhecendo que o método tem o seu valor, isso não quer dizer que todo problema educativo se resume, meramente, a um problema metodológico. Ele rejeita, também, as ideias de Comenius<sup>42</sup> e Pestalozzi<sup>43</sup> que tomavam o educador como um mero *instrumento do método*. Para Santos, os métodos “[...] nada valem sem o espírito do educador para animá-lo, vivificá-lo e fazê-los frutificar. E o valor e a eficácia de um método pedagógico dependem [...] da **personalidade do professor** que representa o fator principal de toda ação educativa” (SANTOS, 1952, p. 28, grifo nosso). Portanto, o método deve ser adequado à “natureza do educando” e, também, às “características individuais do educador”. O autor aponta, ainda, que o fracasso de determinados educadores na aplicação de métodos, reconhecidos como eficientes, está justamente no fato de haver este conflito entre as características psicológicas do educador e as características exigidas pelo método ao educador. E, para finalizar, apresenta exemplos de características exigidas pelo *método de projetos* e dos *centros de interesse*, também apresentado como *método dos problemas*.

No segundo subtópico denominado *o método e o educador*, o autor aponta as relações entre *o método e a concepção de vida*. Segundo ele, ao se analisar “os fundamentos psicológicos e filosóficos dos métodos pedagógicos modernos” concluir-se-á “que cada um deles se baseia, explícita ou implicitamente, numa concepção metafísica do homem e da

<sup>39</sup> Alfred Schmieder e J. Schmieder foram autores de um livro de didática intitulado em espanhol como *Didáctica General*. Há indícios de que esta obra foi publicada no Brasil, na coleção Biblioteca Pedagógica, publicada na língua espanhola.

<sup>40</sup> Guilléen Rezzano, nascida em Buenos Aires, na Argentina, em 1880, foi uma pedagoga que divulgou o movimento da Escola Nova em Buenos Aires.

<sup>41</sup> Diego González foi autor do livro *Didáctica o Dirección del Aprendizaje*, publicado inicialmente em Havana, Cuba, possivelmente na década de 1930/1940.

<sup>42</sup> Jan Amos Comenius, nascido em Nivnitz, na Morávia, atual República Tcheca, em 1592, foi professor, cientista e escritor. Autor do livro *Didáctica Magna*, é considerado o pai da didática moderna. Influenciou a obra de pensadores posteriores, como Jean-Jacques Rousseau, John Locke e J. H. Pestalozzi.

<sup>43</sup> Johan Heinrich Pestalozzi, nascido em Zurique, na Suíça, em 1746, pedagogo, é, segundo Santos (1958), um dos maiores pedagogos de todos os tempos e fundador da pedagogia moderna.

vida”. (p.28). Por fim, o autor afirma a possibilidade de utilizar de métodos pedagógicos sem a necessária subordinação aos princípios filosóficos que fundamentam tais métodos.

O tema a *Evolução dos métodos pedagógicos* é dividido em três tópicos, a saber: *os métodos na antiguidade, os métodos na idade média e os métodos na idade moderna*. Como o próprio nome indica, o autor faz uma descrição da evolução dos métodos pedagógicos começando pela educação primitiva, passando pela educação oriental, grega, romana, patrística, monástica e escolástica, até chegar à educação contemporânea (período de escrita da obra).

Santos identifica na *educação primitiva* três métodos: o *mimético* ou da imitação, o *lúdico*, ou do jogo e o poético ou da ação. Estes métodos foram empregados com maior ou menor nível de consciência. O autor afirma ainda que existem ocasiões em que os alunos são instruídos oralmente sobre *vida social, religiosa e moral* e cita como exemplo as cerimônias da *iniciação da puberdade*.

Na educação oriental, Santos aponta que esta “se caracteriza pela transmissão às novas gerações de um depósito doutrinário de uma tradição cultural, geralmente considerada como de origem divina, e sob a guarda de sacerdotes, de magos ou de sábios” (p.31). E destaca os *métodos dogmático e exegetico* como característicos desta educação. Aponta o *formalismo e a memorização* como processos fundamentais do ensino chinês. E encerra dizendo que os judeus se utilizaram dos processos pedagógicos intuitivos, mas exageraram no uso da *repetição e da revisão*.

Na educação grega, Santos destaca duas formas “típicas e diversas”: a *espartana* e a *ateniense*. Segundo o autor, a educação espartana tem como característica o destaque excessivo e dominante dado à educação física e ao preparo militar. Além disso, os seus processos educativos se diferenciaram por sua rigidez e disciplina com o objetivo de obter o auge da força e da resistência do corpo e do espírito. Os meios utilizados pela educação moral eram “o culto da pátria, o amor à guerra, o desprezo pelo sofrimento e pela morte, o respeito aos velhos e aos superiores, a admiração pelos heróis, o sentimento de honra” (p. 32). Sobre a educação ateniense, Santos aponta que “[...] constitui o tipo mais representativo da educação helênica e [encontra-se nela], em toda a sua plenitude, o humanismo pedagógico, com o seu culto a liberdade e a sua preocupação com o desenvolvimento harmonioso da personalidade”. (p. 32, grifo nosso)

Ao discutir a educação romana, o autor aponta que, apesar de terem assimilado muito da cultura helênica, os romanos impuseram os seus *ideais práticos e utilitários*. Segundo o

autor, os romanos “não tiveram, como os gregos, a vocação da verdade e da beleza. Daí o caráter superficial e pragmático de sua educação”. (p. 33 - 34).

No tópico, *os métodos na idade média*, o autor apresenta dois pontos para discussão: a educação patrística e a educação monástica e escolástica. Ao discutir a educação patrística, Santos aponta a *prédica*, a *epístola* e a catequese como os métodos utilizados pelos cristãos para ensinar o cristianismo aos pagãos. A seguir, o autor diz que a “grande tarefa dos primeiros *Padres da Igreja* foi a conciliação da cultura pagã com os ensinamentos do cristianismo, utilizando essa cultura como *meio* para o ensino das verdades da revelação cristã” (p. 34). Como conclusão desta “grande tarefa”, o autor assinala que, os padres criaram escolas e aplicaram os métodos gregos para a educação, na busca “pelo ideal cristão”. Santos não apresenta nenhum juízo de valor a respeito da educação patrística.

Ao discutir o *método na educação monástica e escolástica*, o autor aponta que nas *escolas monásticas* foram utilizados, “além dos métodos do período anterior, *o ditado, a cópia e a recitação*” (p. 34). Santos afirma que a formação religiosa e espiritual tinha seus próprios métodos que eram: *a purificação, a devoção e a meditação*.

Santos, também, aponta que durante o período *escolástico*, o método *aristotélico* foi aperfeiçoado por São Tomás de Aquino que combinou os métodos do *silogismo*, ou da prova, e *dialético*, deixando de ser “apenas a demonstração racional, mas também a contraposição e a crítica das opiniões divergentes” (p. 35).

Ao apresentar sua opinião a respeito do método escolástico Santos aponta que:

Preocupando-se, principalmente, com a formação dialética do espírito, o método escolástico enquanto se manteve dentro dos seus justos limites, foi um instrumento poderoso de disciplina intelectual. Mas, levado ao exagêro e à hipertrofia, e aplicado, indistintamente, às ciências do espírito e às ciências na natureza [...] conduziu a um ergotismo intelectual muito próximo do formalismo estéril dos sofistas. (p. 35)

Santos aponta, também, a existência de outros métodos neste período e cita São Tomás, Rogério Bacon<sup>44</sup> e Santo Alberto Magno<sup>45</sup>, que defendiam o uso da experimentação. O autor conclui que a utilização do método escolástico se deu pela falta de livros e, também, que o uso do silogismo foi uma forma de combater os árabes que se utilizavam deste método em ataques contra o cristianismo.

Ao discutir os métodos na idade moderna, Santos apresenta três momentos: *De Rabelais a Comênio*, de *Rousseau a Herbart* e, por fim, *métodos pedagógicos*

<sup>44</sup> Rogério Bacon nasceu na Inglaterra, em 1214, pertenceu a Ordem dos Franciscanos. Em seus estudos deu bastante ênfase ao empirismo. E se utilizou da matemática no estudo da natureza.

<sup>45</sup> Santo Alberto Magno foi um teólogo e filósofo alemão, pertencente à Ordem Dominicana. Teve como discípulo São Tomás de Aquino. Deixou contribuições de pesquisa em várias áreas do conhecimento.

*contemporâneos*. Em sua discussão sobre o método, de Rabelais a Comênio, Santos fala que os pedagogos do Renascimento tiveram muito pouco a acrescentar na prática escolar limitando suas críticas aos métodos anteriores e pedindo o renascimento dos “métodos *retóricos* e *dialéticos* da antiguidade clássica” (p. 36). Ao citar Rabelais<sup>46</sup> e Montaigne<sup>47</sup> aponta que estes “realçaram a necessidade de a educação se inspirar nas solicitações naturais da criança e nas exigências da vida real, pondo em relêvo a oposição entre a compreensão e a memorização” (p.36).

Conforme o autor aponta, Fénelon<sup>48</sup> e La Salle<sup>49</sup> “aconselharam [...] que o ensino fôsse atraente e adaptado às disposições da infância” (p. 36), e que “Ratke<sup>50</sup> e Comênio [...] mostraram como o conhecimento da alma infantil deve constituir o ponto de partida de toda atividade educativa” (p. 36). E, por fim, afirma que o método desenvolvido por estes, conhecido como *natural* ou *nôvo* “foi o reflexo da grande revolução filosófica e metodológica produzida pelas idéias de Bacon, Descartes, Spinoza<sup>51</sup>, Newton<sup>52</sup> e Leibniz<sup>53</sup>” (p. 36).

No subtópico de *Rousseau a Herbart*, Santos aponta que, paradoxalmente, Rousseau<sup>54</sup> foi o pensador de maior influência na metodologia moderna. Conforme assinala o autor, Rousseau afirma sobre “a educação negativa, isto é, considerou nociva qualquer intervenção pedagógica no desenvolvimento da criança” (p. 37). Paralelamente a este pensamento, Rousseau pressentiu a maneira diferenciada de a criança ver, pensar e sentir em cada etapa da vida. Para, Santos, Rousseau não contribuiu para o progresso da técnica pedagógica, tendo influência apenas sobre os métodos educativos modernos.

Dando prosseguimento, Santos afirma que Basedow<sup>55</sup> procurou aplicar na prática educativa os princípios de Rousseau e, ao se referir a Pestalozzi, afirma que foi este “quem mais pôs em relêvo o valor do desenvolvimento infantil como base de toda educação,

---

<sup>46</sup> François Rabelais, escritor e médico francês, nascido no final do século XV (1484?). Como escritor foi autor do livro “Pantagruel”.

<sup>47</sup> Michel de Montaigne, nascido no ano de 1533, foi um escritor e filósofo francês. Uma de suas obras mais conhecidas são os seus “Ensaio”.

<sup>48</sup> François Fénelon, nascido no ano de 1651, foi um escritor e prelado francês, autor do livro *L'Éducation des filles*.

<sup>49</sup> João Batista de La Salle, nascido no ano de 1651, foi sacerdote e pedagogo francês.

<sup>50</sup> Wolfgang Ratke, nascido no ano de 1571, foi um importante pedagogo em seu tempo.

<sup>51</sup> Baruch de Spinoza, nascido em 1632, foi um filósofo neerlandês que, juntamente com Descartes e Leibniz, foi um dos principais racionalistas do século XVII.

<sup>52</sup> Isaac Newton, nascido em 1643, foi um cientista inglês que proporcionou grandes contribuições no campo da física, mas também de matemática.

<sup>53</sup> Gottfried Leibniz, nascido no ano de 1646, filho de Friedch Leibniz, foi um filósofo, cientista e matemático alemão.

<sup>54</sup> Jean Jacques Rousseau, nascido em 1712, foi um importante filósofo suíço, que trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento do ensino.

<sup>55</sup> John Basedow, nascido em 1724, foi um educador alemão, criador da escola Philanthropinum que teve pouco tempo de duração. Entre aqueles que influenciaram o seu pensamento encontra-se Jean Jacques Rousseau.

mostrando que a *intuição*, isto é, a observação ou percepção sensorial da criança, devia constituir o fundamento do método didático” (p. 37). Porém, para Santos, Pestalozzi deixou de lado “as etapas do desenvolvimento do educando, o que se evidencia no formalismo dos seus horários rígidos, na sua classificação mecânica das matérias de ensino e nos seus exercícios de ginástica intelectual” (p. 37).

Segundo Santos, Froebel<sup>56</sup> esteve ainda mais distante da elaboração teórica proposta por Rousseau ao desenvolver sua prática do método. Para o autor, apesar da pedagogia de Froebel considerar o “desenvolvimento espontâneo da criança entre as coisas e não entre os livros”, não é possível encontrar uma “compreensão real da evolução mental da infância, o que se manifesta claramente no artificialismo do seu material pedagógico e formalismo das suas séries de ‘dons’ e ‘ocupações’” (p. 38).

Continuando, o autor afirma que, depois de Pestalozzi e Froebel, Schleiermacher<sup>57</sup> e Diesterweg<sup>58</sup> foram figuras importantes na sistematização do método pedagógico. No entanto, foi Herbart quem adaptou as técnicas educativas às leis da psicologia, influenciado pelo empirismo inglês e o idealismo germânico. Para Santos, Herbart “considerou a vida psíquica como uma mecânica de representações, onde não se vislumbra a atividade criadora da inteligência, completamente manietada pela “estática” e pela “dinâmica” das ideias” (p. 38). Com relação aos problemas didáticos, Santos afirma, que para Herbart limitava-se a “apresentação da matéria de modo que pudesse ser assimilada e retida pela máquina do espírito” (p. 38). Santos comenta que Herbart acreditava que o processo de *apercepção* deu a ele a chave do sistema e é a partir disso que ele desenvolveu os *passos formais*, alvo dos pesquisadores Rein<sup>59</sup>, Volkmar<sup>60</sup> e Ziller<sup>61</sup> que, posteriormente, influenciaram pesquisadores como Sallwuk<sup>62</sup>, Seyfert<sup>63</sup>, Decroly, Morrison<sup>64</sup> e Blonsky<sup>65</sup> em seus métodos.

Ao comentar sobre os *métodos pedagógicos* contemporâneos, Santos apresenta o surgimento do movimento funcionalista, que buscou combater o mecanicismo de Herbart, e o

---

<sup>56</sup> Friedrich Froebel, nascido em 1782, foi um importante pedagogo alemão que trouxe importantes contribuições para a pedagogia.

<sup>57</sup> Friedrich Schleiermacher, nascido em 1768, foi um teólogo e filósofo alemão.

<sup>58</sup> Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, nascido em 1790, foi um educador e pensador alemão.

<sup>59</sup> Wilhelm Rein, nascido em 1824, foi um dos discípulos de Herbart.

<sup>60</sup> Carl Volkmar Stoy, nascido em 1815, foi um pedagogo discípulo de Herbart.

<sup>61</sup> Tuiskon Ziller, nascido em 1817, foi um dos mais importantes discípulos da escola Herbartiana. É autor dos livros *Fundamentos da Teoria da Instrução educativa e Pedagogia Geral*. Estas são as suas principais obras.

<sup>62</sup> Ernest Von Sallwuk, nascido em 1839, foi um dos discípulos de Herbart. Com este pedagogo a escola Herbartiana foi perdendo o seu caráter intelectualista. Foi autor do livro *Formas didáticas normais* (1902).

<sup>63</sup> R. Seyfert é autor do livro *Der aufsatz in lichte der Lehrplanidee*, publicado em Leipzig, no ano de 1928.

<sup>64</sup> Morrison, segundo Santos (1952), é um dos representantes da corrente dos neo-herbartinos.

<sup>65</sup> Blonsky, segundo Santos (1952) foi criador da escola do trabalho produtivo.

estruturalismo de Titchner<sup>66</sup>. Os fundamentos do movimento funcionalista foram firmados por William James<sup>67</sup>, desenvolvido por Dewey e Angell<sup>68</sup>, e sistematizado pelos trabalhos de Moore<sup>69</sup> e Carr<sup>70</sup>. Santos ressalta que este movimento tem em sua essência o pragmatismo e resultaram, direta ou indiretamente, nos métodos de Kilpatrick<sup>71</sup>, Parkhurst<sup>72</sup>, Washburne<sup>73</sup>, John Wynne<sup>74</sup> e Claparède<sup>75</sup>.

Santos, afirma ainda que nos Estados Unidos existia uma corrente de educadores que defendiam o método de Herbart, sendo por isso conhecidos como neo-herbartianos, e apresentava como representantes dessa corrente, Bagley<sup>76</sup>, Morrison, Finney<sup>77</sup> e Parker<sup>78</sup>.

Segundo Santos, na Europa, era possível encontrar pensadores que se assemelhavam ao funcionalismo norte-americano como, por exemplo, Karl Groos<sup>79</sup>, Bovet<sup>80</sup>, Claparède, Ferrière<sup>81</sup> e Piaget<sup>82</sup>.

Logo após, o autor aponta as contribuições dos norte-americanos Stanley Hall<sup>83</sup> e Baldwin<sup>84</sup> com a psicologia genética, e Thorndike<sup>85</sup> com suas pesquisas “sobre a natureza da aprendizagem, as diferenças individuais e a psicologia das matérias de ensino” (p.39). Por fim, o autor aponta as contribuições dos europeus Montessori, Decroly, Freud<sup>86</sup>, Adler<sup>87</sup>, movidos pelos estudos dos “anormais”, e encerra afirmando que, na Alemanha, as ideias

---

<sup>66</sup> Titchner, nascido em 1867, foi um psicólogo estruturalista.

<sup>67</sup> William James, nascido em 1842, foi um filósofo e psicólogo pragmatista dos Estados Unidos.

<sup>68</sup> Angell, nascido em 1869, foi um psicólogo norte americano contemporâneo de Dewey.

<sup>69</sup> Moore foi autor do livro *The teaching of geography* no ano de 1932.

<sup>70</sup> Harvey A. Carr, nascido em 1873, foi um psicólogo norte americano.

<sup>71</sup> William Kilpatrick, nascido nos Estados Unidos da América, em 1871, pedagogo, idealizador do método de projetos baseado nas ideias de John Dewey.

<sup>72</sup> Helen Parkhurst, nascida nos Estados Unidos da América, em 1887, educadora e escritora, desenvolveu o método conhecido como plano Dalton.

<sup>73</sup> Carleton Washburne, nascido nos Estados Unidos da América, em 1889, educador, desenvolveu o método conhecido como método de Winnetka.

<sup>74</sup> John Wynne autor do livro *General Method: foundation and application*, publicado em 1929, na cidade de New York.

<sup>75</sup> Édouard Claparède, nascido na Suíça, em 1873, psicólogo e pedagogo, estudou o desenvolvimento infantil.

<sup>76</sup> Bagley, segundo Santos (1952), foi um dos representantes da corrente neo-herbartiana nos Estados Unidos.

<sup>77</sup> Charles Grandison Finney, nascido em 1792, foi um pastor, professor e teólogo norte americano.

<sup>78</sup> S. C. Parker foi autor do livro *Types of elementar teaching and learning*, publicado na cidade de Boston, no ano de 1930.

<sup>79</sup> Karl Groos, nascido em 1861, foi um psicólogo, autor do livro *The Play of Animals*, publicado em 1898.

<sup>80</sup> P. Bovet, nascido em 1878, foi um psicólogo e professor suíço. Fez parte do Instituto Jean Jacques Rousseau.

<sup>81</sup> Adolph Ferrière, nascido em 1879, foi um importante professor suíço e autor de vários livros sobre educação.

<sup>82</sup> Jean Piaget, nascido em 1896, na Suíça, se formou em biologia e tornou-se um dos principais nomes do construtivismo.

<sup>83</sup> Stanley Hall, nascido em 1844, foi um psicólogo e educador norte americano.

<sup>84</sup> Baldwin, segundo Santos (1952), desenvolveu trabalhos sobre psicologia genética.

<sup>85</sup> Edward Lee Thorndike, nasceu em 1874, nos Estados Unidos, psicólogo e pedagogo, foi professor da Universidade de Colúmbia.

<sup>86</sup> Sigmund Freud, nascido em 1856, foi um médico neurologista austríaco, conhecido como pai da psicanálise.

<sup>87</sup> Alfred Adler, nascido em 1870, foi médico, psicólogo e filósofo austríaco.

filosóficas também têm contribuído para os métodos pedagógicos, tendo como representantes Kerchensteiner<sup>88</sup>, Gaudig<sup>89</sup>, Spranger<sup>90</sup>, Scharrelmann<sup>91</sup>, Schneider<sup>92</sup> e Lehmann<sup>93</sup>.

O tema *Classificação dos métodos pedagógicos* é desenvolvido em dois tópicos, as *classificações modernas* e a *classificação geral dos métodos*. Ao iniciar o primeiro tópico, Santos apresenta, como um primeiro subtópico, a necessidade de uma classificação dos métodos pedagógicos. Segundo ele, devido ao grande número de *métodos, planos e sistemas de ensino*, dificulta a escolha, por parte dos professores, de um método. Por esse motivo, o autor afirma a necessidade de estabelecer “uma classificação geral dos métodos” para facilitação dos estudos. Mas antes, Santos apresenta as classificações que se destacam no seu ponto de vista. A primeira classificação apresentada é a feita por Thorndike. Para Santos, “Thorndike classifica os métodos de ensino de maneira arbitrária, sem levar em conta qualquer critério psicológico ou lógico” (p. 41). Para o autor, Pinkevich<sup>94</sup> “classifica os métodos pedagógicos não só quanto à divisão lógica e concreção, como também quanto às relações entre os alunos e o ambiente de trabalho, entre os alunos e o mestre, entre os alunos entre si, entre a comunidade escolar e a social” (p.42). Conforme o autor, Aguayo “classifica os métodos levando em conta a atitude da criança na classe, a participação da mesma na elaboração do conhecimento, a concreção do próprio conhecimento, a maneira de assimilar a matéria, o processo de raciocínio e a globalização ou não da aprendizagem” (p. 42). Já González, para o autor, “procura conciliar o ponto de vista dos autores citados, apresentando uma classificação mais simples e sintética” (p. 43). Encerrando as apresentações, Santos aponta que a classificação de Ruiz e Tirado é a mais completa e interessante por levar em consideração as principais funções da educação e não somente os processos de ensino.

No próximo tópico, o autor inicia a sua *classificação geral dos métodos*. Divide os métodos em dois “grandes” grupos: métodos gerais e métodos especiais. O primeiro grupo é formado por aqueles métodos que formam processos lógicos empregados por todos os métodos não especificamente pedagógicos. O segundo grupo é formado pelos métodos pedagógicos, ou seja, métodos organizados especialmente para a concretização de fins educacionais. Santos afirma, ainda, que estes dois grupos estão intimamente relacionados.

<sup>88</sup> Georg Kerchensteiner, nascido em 1854, foi um pedagogo alemão.

<sup>89</sup> Gaudig, segundo Santos (1952), foi o desenvolvedor do *método da personalidade*.

<sup>90</sup> E. Spranger, nascido em 1882, foi um filósofo e psicólogo alemão.

<sup>91</sup> Heinrich Scharrelmann, nascido em 1871, foi um professor alemão.

<sup>92</sup> Schneider, segundo Santos (1952), foi um dos desenvolvedores do método das vivências.

<sup>93</sup> Lehman, segundo Santos (1952), foi um dos desenvolvedores do método das vivências.

<sup>94</sup> Albert Petrovich Pinkevich, nascido em 1883, foi um educador soviético.

Para Santos, os métodos gerais podem ser observados por um ponto de vista de ordem interior, e por um de forma exterior. Sob o primeiro ponto de vista estes métodos “podem ser analíticos ou  sintéticos, se o educando entra em contacto imediato com o objeto ensinado” (p. 45). Estes se utilizam da intuição. Ainda sob o primeiro ponto de vista, Santos afirma que “quando a aprendizagem se realiza por inferência, isto é, por meio de conhecimentos já adquiridos” (p. 45) temos os métodos indutivos ou dedutivos. Estes dois últimos se utilizam do raciocínio indutivo e dedutivo. Com relação à aplicação dos métodos indutivo e dedutivo, Santos pontua que estes

[...] só podem ser aplicados, com resultados satisfatórios, aos educandos que tenham atingido um certo desenvolvimento lógico [...] Isto não significa [...] que os referidos métodos não devam ser aplicados à criança, uma vez que é necessário ir acostumando a mesma ao raciocínio lógico do adulto, ainda que de maneira lenta e suave e sem pretender “apressar” o seu desenvolvimento mental. (p. 44; 45)

Sob o ponto de vista de forma exterior, Santos afirma que variam de acordo com a atividade do educando: passivo ou ativo. Os métodos dogmáticos ou de exposição ocorrem quando o aluno tem uma postura passiva diante do mestre, e este lhes transmite as verdades. Nos métodos heurísticos ou de investigação/invenção ocorrem quando o aluno tem papel ativo na aula, cabendo ao mestre o estímulo do interesse e da iniciativa do aluno na intenção destes alcançarem a aprendizagem por si mesmos.

Com relação aos métodos especiais, como já foi falado, Santos os divide em torno de dois problemas: O problema de natureza psicológica da aprendizagem, e o problema das diferenças individuais. Dentro do primeiro problema encontram-se os métodos da atividade lógica, métodos da atividade propositada, métodos da atividade voluntária, métodos da atividade artística, métodos da atividade vital, métodos da atividade afetiva, método do ajustamento progressivo. Dentro do segundo problema encontram-se métodos individualizados, métodos socializados, métodos mistos.

O tema Processos didáticos é dividido em dois tópicos denominados: caracteres gerais, e processos indutivos e dedutivos. Ao iniciar as discussões do primeiro tópico, o autor inicia apresentando a definição de processos didáticos. Segundo Santos, o “método é o caminho, os processos são a marcha ou a maneira de andar pelo caminho na viagem do aprendizado” (p. 49), além disso, os processos mudam conforme a matéria e o método e dependem intimamente da natureza do assunto e da habilidade do professor.

A seguir, Santos apresenta sua concepção de técnica e daquilo que ele denomina como sendo sistema. Para ele técnica é a “maneira exterior pela qual os processos são empregados” e um sistema ocorre quando “o método, o processo, e a técnica representam

uma síntese de princípios e de consequências, formando um conjunto unitário e orgânico” (p. 49). Prosseguindo, o autor aponta que os “métodos são [...] elementos do sistema e se constituem de *processos* que, utilizados através de determinadas *técnicas*, empregam as *matérias* como meios educativos” (p. 49). Por fim, o autor afirma que o bom resultado do ensino depende muito de uma boa escolha e de uma boa condução na aplicação dos *processos didáticos*.

Partindo para o próximo subtópico, Santos afirma a diversidade de classificações dos *processos didáticos*. Ao apresentar um diagrama aponta que utilizará a classificação quanto ao método para estudar os processos didáticos. Esta classificação divide os processos em dedutivos e indutivos.

No próximo tópico, Santos discute os *processos indutivos e dedutivos*, dando sequência ao seu raciocínio. No primeiro subtópico são discutidos os processos indutivos que compreendem a análise, a intuição, a observação e a exemplificação. Segundo o autor, a análise “é o processo básico da indução” e “consiste em decompor um todo em seus elementos constitutivos” (p.50). Santos ainda ressalta que a análise se divide em: abstrata ou concreta. Como exemplo da primeira, Santos cita a análise de um pensamento, e da segunda, a análise das partes de uma flor.

A seguir, Santos discorre sobre a *intuição*. A *intuição* “é o processo que se baseia na percepção direta dos objetos ou coisas naturais (intuição real) ou na percepção mediata desses objetos por meio de representações plásticas ou gráficas (intuição indireta)” (p. 50-51). Santos afirma que esta toma como base o fato das crianças aprenderem melhor ao ver, ouvir e manipular os objetos. Santos encerra essa discussão apresentando, brevemente, como se utilizar dos processos intuitivos no ensino das ciências naturais, na física, na química, na aritmética, na geografia e na linguagem.

A *observação* é considerada como a intuição pelo sentido da vista e baseada na curiosidade da criança. Santos ressalta a necessidade de se considerar os *caracteres próprios e particulares* que a *observação infantil* possui. Segundo ele, a “criança destaca dos objetos apenas os aspectos ou propriedades que a interessam e que não são as principais. A observação infantil é egocêntrica, superficial e fragmentária” (p. 51).

A *exemplificação* “é o processo da apresentação de exemplos das noções ensinadas” (p.51). Segundo Santos, este processo é empregado, pelo professor, no ensino da linguagem quando pede ou fornece exemplo de nomes ou de qualidades, já no ensino da geografia ocorre quando o professor cita rios, montanhas, lagos, entre outros, já no ensino das ciências naturais, ocorre quando o professor mostra exemplos de animais, plantas ou minerais.

Partindo para o próximo subtópico, Santos discute os *processos dedutivos*. Estes abrangem a síntese, a sinopse, o diagrama, o esquema, a demonstração. A *síntese* consiste, segundo o autor, em recompor um todo pela reunião dos seus elementos. A *sinopse*, segundo Santos, tem como *forma principal* “o quadro sinótico<sup>95</sup> que realiza uma síntese” e leva em conta “as relações de analogia e correspondência entre as diversas partes de um assunto” (p. 52). Ainda com relação à *sinopse* Santos afirma que “os quadros sinóticos permitem abranger [de uma só vez] os aspectos fundamentais de uma lição” e, por esse motivo, é útil e econômico ao ser aplicado como resumo de um capítulo ou de um livro. O *diagrama*, para Santos, “é uma figura gráfica que serve para representar, sintética e objetivamente, um ser, um acontecimento, a variação de um fenômeno ou a demonstração de uma proposição” (p. 52 grifo nosso). O *esquema*, por sua vez, é tomado como “desenho simplificado de um objeto. É a representação gráfica de uma coisa ou de uma noção, excluindo-se certos detalhes de côr, forma e volume, etc., visando a explicar suas relações ou funcionamento” (p. 52). A *demonstração*, segundo Santos, “consiste em tornar uma noção ou um problema claro e compreensível por meio de silogismos ou raciocínios ordenados” (p.52). A *repetição*, para Santos, tem como objetivo fixar o conhecimento estabelecido pelo aluno. Segundo ele, pode-se repetir um ato ou uma noção. Quando se repete constantemente um ato se estabelece a formação de um hábito. Santos ressalta a importância de que a repetição não deve ser *mecânica e cega*, mas sim com a compreensão do que está sendo trabalhado pela repetição.

O tema Formas didáticas é dividido em dois tópicos: caracteres gerais; e a exposição e a interrogação. Nos caracteres gerais o autor discute a definição de *forma didática*. Segundo Santos, “*forma didática* é a maneira pela qual o professor apresenta a matéria aos alunos” (p. 55). Estas, por sua vez, “adaptam os métodos e os processos à capacidade docente individual, isto é, ao estilo pessoal de ensinar de cada professor” (p. 55). Conforme o autor aponta, “o *método* seria [...] o caminho que se deve seguir para ensinar a verdade; o *processo*, o veículo para percorrer esse caminho; a *forma*, a maneira de conduzir êsse veículo” (p. 55). No próximo subtópico, Santos apresenta a classificação das *formas didáticas*. Santos classifica as formas didáticas em expositiva e interrogativa, sendo estas as duas fundamentais. Partindo ainda da combinação destas obtêm-se a conversação e a discussão.

Logo depois, Santos inicia o novo tópico: a exposição e a interrogação. Este tópico é dividido em quatro subtópicos. O primeiro faz uma apresentação sobre a *forma expositiva*.

---

<sup>95</sup> Quadro sinótico é um quadro que permite ver de uma só vez as diversas partes de um todo, em outras palavras, é um quadro que oferece uma vista ou análise geral, uma sinopse.

Para o autor a *forma expositiva* “consiste no desenvolvimento da lição pela exposição oral do professor” (p.56). Esta

deve ser “interessante, não ser extensa em demasia, nem uniforme para não cair na monotonia”. A exposição oral precisa ser viva, colorida e sugestiva” e, ainda, deve “aumentar de vigor e de intensidade, à proporção que se aproxima do fim para que o desenlace provoque nas crianças um sentimento de plena satisfação. (p. 56)

A seguir, ainda neste subtópico, Santos divide a *exposição oral* em quatro formas: a *discursiva*, a *narrativa*, a *descritiva* e a *explicativa*. A forma *discursiva* “é a forma do discurso elevado e eloquente, em que se emprega uma linguagem elegante e seleta” (p. 56). Aponta, também, que esta forma didática exige do aluno uma preparação superior e que estes alunos pouco se beneficiam de tamanha eloquência do mestre. Santos ressalta que esta *forma* tem aplicação somente na universidade.

A *forma narrativa* “é a exposição oral simples sem a elevação e a eloquência do discurso” (p. 57). Esta, segundo o autor, é uma forma aplicada a várias matérias na escola primária, principalmente, na linguagem e na história. O autor alerta para ter cuidado ao utilizá-la em excesso podendo ocasionar num verbalismo excessivo o que pode ocasionar um empecilho na atividade criadora da criança.

A *forma descritiva* “é uma modalidade da forma narrativa, aplicada às coisas naturais, ou imaginadas” (p. 57). Segundo Santos, esta *forma* é útil, principalmente, no ensino das ciências naturais e geografia.

A *forma explicativa* “é uma exposição explicativa que utiliza exemplos, semelhanças e analogias para tornar mais claro e compreensível um determinado assunto” (p. 57). A *forma explicativa*, segundo Santos, não pode faltar em grau de lições e é necessário ser utilizada juntamente com perguntas para que se tenha o controle da aprendizagem e para que se desperte o interesse e se mantenha a atenção por parte dos alunos.

No segundo subtópico é discutido a *forma interrogativa*. Esta forma é, para Santos, “aquela em que o professor, por meio de perguntas, faz com que o aluno investigue e descubra conhecimentos novos ou explique os conhecimentos já adquiridos” (p. 58). O autor divide esta forma em duas modalidades. A primeira modalidade apresentada é a *forma interrogativa catequística*. Esta modalidade deriva do *Catecismo*. Segundo Santos, esta forma é utilizada quando se quer ensinar noções essenciais, “cujo sentido pode variar completamente, por uma simples mudança de termos, como acontece com os princípios religiosos” (p. 58). Santos rejeita as críticas que apontam esta forma didática como

mnemônica. Segundo ele, se esta forma for sutil e habilmente utilizada é uma ferramenta pedagógica muito eficaz.

A segunda modalidade é a *socrática*. Esta modalidade, segundo Santos, recebe este nome devido a Sócrates que, por meio do *diálogo*, refutava um adversário ou instruía um discípulo. Santos ressalta que Sócrates, ao utilizar esta forma didática partia do pressuposto da preexistência da ciência no espírito do discípulo e que aprender nada mais era do que despertar os conhecimentos inatos e adormecidos no indivíduo, o que, segundo Santos, é falso.

No terceiro subtópico são discutidas as *técnicas da interrogação*. Para ele a interrogação é um “excelente instrumento” quando baseada em determinadas técnicas e, partindo disto, aponta alguns autores que estabelecem modelos de como obter eficácia na aplicação de perguntas como forma didática. Para responder o que “as perguntas devem visar” usa os objetivos estabelecidos por Salmon<sup>96</sup>. Para que esses objetivos sejam alcançados utiliza González que propõe determinados tipos de pergunta. Para que as perguntas tenham eficácia educativa, Santos pauta-se nas condições apontadas por Aguayo. Santos ressalva que, apesar de ser um bom instrumento de estímulo e orientação da aprendizagem, não se deve abusar do uso.

No último subtópico Santos discute as *formas de conversação e discussão*. Santos aponta que estas duas formas são quase equivalentes em didática. Segundo o autor “essas formas de ensino servem-se de perguntas, observações, comentários, esclarecimentos, objeções, etc., feitos pelos alunos, sob a direção atenta, mas discreta, do professor” (p. 60). Santos afirma que a *conversação* deve ser bastante utilizada pelo professor. Ao citar Aguayo aponta que a *conversação* assume três classificações: *explicativa*, *problemática* e a *persuasão ou argumentação*. Para encerrar, o autor apresenta algumas instruções de como se deve utilizar a *conversação ou a discussão*.

O tema *Modos didáticos* é dividido em dois tópicos: *caracteres gerais e espécies de modos didáticos*. Os caracteres gerais são divididos em dois subtópicos: *definição de modo didático* e *o modo didático e a classificação dos alunos*. No primeiro subtópico, Santos aponta que o estudo dos *modos didáticos* tem importância apenas histórica, embora sirva para levantar importantes problemas de “valor pedagógico”. O autor define *modo didático* como “a maneira de organizar a classe para a realização do trabalho escolar” (p. 63) e os distingue em: individual, simultâneo, mútuo e o misto.

---

<sup>96</sup> Salmon classificou alguns objetivos que devem ser atendidos para aquele que se utilizara da técnica da interrogação como uma forma de ensino.

No segundo subtópico, Santos aponta que estudar o *modo didático* traz a tona a questão de organização da classe. Basicamente, são discutidos, nesse momento, fatores que se devem considerar para a distribuição de classes.

Partindo para o próximo tópico, Santos apresenta as quatro espécies de modo didático. No *modo individual*, o ensino é feito individualmente a um único aluno ou a um aluno por vez. Segundo Santos, este *modo* tem suas vantagens, porém as desvantagens são maiores. Dentre as desvantagens levantadas pelo autor encontram-se: Falta de integração social do aluno; falta de estímulo e emulação; prejudica a formação espiritual do aluno devido à individualidade da educação. Em relação ao ponto de vista didático: o professor é obrigado a repetir várias vezes a mesma lição; redução da eficiência da aprendizagem e impossibilidade de manter “uma boa disciplina”. A respeito das vantagens as únicas apontadas por Santos foram: o conhecimento mais profundo do aluno e a possibilidade de um trabalho que contemple melhor as características individuais deste aluno.

No *modo simultâneo*, segundo Santos, “o ensino é realizado, ao mesmo tempo, a todos os alunos de uma classe, como se se tratasse de um único aluno” (p. 65). Dentre as vantagens apresentadas por Santos tem-se: Não há necessidade de repetições enfadonhas; os alunos participam de todos os trabalhos escolares; instrução simultânea; ordem, interesse e a emulação dominam as atividades da classe; é o mais prático, racional e eficiente modo didático. Dentre as desvantagens, Santos pontua: a dificuldade de um ensino que seja aproveitado por todos os escolares; organização das lições levando em conta a capacidade média dos alunos; as diferenças individuais; os alunos que perdem aula por um motivo ou outro são prejudicados.

No *modo mútuo* os alunos se instruem mutuamente. Este *modo didático*, segundo Santos, também é conhecido como *monitorial* ou *lancasteriano*. O autor aponta que este *modo didático* já foi muito utilizado, mas caiu em desuso, e em seus comentários deixa entender que no período de utilização deste *modo didático*, devido à falta de professores, este *modo* era extremamente necessário. O autor aponta somente desvantagens relacionadas a este *modo*. Dentre elas tem-se: *o papel secundário desempenhado pelo professor, caráter mecânico e deficiente da aprendizagem, e a ausência de ação educativa dos monitores sobre outros alunos*.

Para Santos, o *modo misto* é o resultado de se combinar os três primeiros modos apresentados. Segundo ele “o *modo simultâneo* constitui sua base; o *modo mútuo* e o *modo individual* devem participar do mesmo com uma parcela mínima” (p. 66).

O tema *Material didático* é dividido em dois tópicos: *caracteres gerais* e *tipos de material didático*. O tópico *caracteres gerais* é dividido em dois subtópicos: *definição de material didático* e *teorias do material didático*. No primeiro subtópico, Santos apresenta os *materiais didáticos* como sendo todo objeto que ajuda o professor no exercício de sua função educativa, compreendendo materiais produzidos artificialmente como lápis caneta, caderno, giz, gravuras, fotografias, etc., bem como, objetos naturais como plantas, animais e minerais.

No segundo subtópico, o autor distingue três teorias do *material didático* considerando a natureza e a função do *material didático*. A primeira teoria é formada por educadores que acreditam que o *material didático* tem uma importância de base no processo da aprendizagem, para estes educadores “o material didático construído, racionalmente, de acordo com as condições e exigências da vida infantil, tem mais valor educativo do que os ensinamentos da natureza e a ação pedagógica do mestre” (p. 68).

A segunda teoria apontada por Santos defende que o *material didático* tem papel secundário e auxiliar no ensino. Os educadores desta teoria apregoam o fim do uso do material fabricado na maioria dos casos e defendem o uso de materiais fornecidos pelo meio em que vivem, pela natureza, que estão ao alcance de todos e, também, que os aparelhos e instrumentos só devem ser utilizados se forem as próprias crianças que o construíram, orientados pelo mestre.

Os educadores integrantes da terceira teoria tomam uma postura intermediária defendendo o uso tanto do material fornecido pela natureza e construído pelas crianças quanto o material artificial ou produzido. Segundo Santos este último ponto de vista é o mais adequado às “necessidades reais de ensino”. Após a apresentação destas teorias, Santos ressalta a importância do professor para poder dar vida ao *material didático* e fazê-lo frutificar.

O tópico *tipos de material didático* é dividido em dois subtópicos: *classificação do material didático* e *o material didático e o trabalhador escolar*. No primeiro subtópico, Santos classifica o *material didático* de duas formas. A primeira forma leva em consideração a natureza dos *materiais didáticos*. De acordo com esta classificação estes podem ser divididos em *material permanente* e *material de consumo*. Ao se considerar a função do material didático, Santos o divide em *material ilustrativo* e *material de trabalho*.

No subtópico *o material didático e o trabalho escolar*, o autor discute o movimento atual, no ensino primário, em transformar, na medida do possível, o *material ilustrativo* em *material de trabalho*. Como exemplo desta transformação o autor cita:

a “substituição das “máquinas de ler e contar” pelas “caixas de leitura e cálculo dos alunos”; [o] colecionamento, em lugar da compra, de gravuras, desenhos, gráficos e fotografias; na realização de projetos de trabalho com o material colecionado; na

construção de aparelhos simples de física e química; na formação de museus escolares, etc. (p. 71)

O tema *A lição* é dividido em dois tópicos: *caracteres gerais e preparação das lições*. O primeiro tópico é dividido em *conceito de lição, fatores da lição e classificações das lições*. Em *conceito de lição*, Santos aponta que o significado da palavra lição (de *lectio*) é *leitura* e aponta que os educadores modernos têm definido lição em termos da atividade dos alunos, se diferenciando da forma utilizada pela pedagogia intelectualista do passado, nesta a lição era “apenas uma exposição oral e dogmática do professor” (p. 74). Segundo Santos, na nova didática se presa pela participação ativa do aluno no trabalho escolar, sendo este um de seus princípios básicos.

No subtópico *fatores da lição* o autor aponta fatores, apresentados por Aguayo, Wilson<sup>97</sup>, Stormzand<sup>98</sup>, e Ioakan<sup>99</sup> que devem ser considerados ao se elaborar uma lição.

No terceiro subtópico, Santos expõe a classificação das lições. Inicialmente o autor critica a pedagogia tradicional, afirmando que esta atribuía muita importância aos tipos de lição, preocupando-se com a classificação destes de acordo com propósitos de aprendizagem. Posteriormente, porém, Santos se apoia em Aguayo e González, afirmando que “o ato de aprender constitui um processo muito complexo que não pode ser reduzido a fórmulas esquemáticas” (p. 75). Por fim, o autor toma como classificação das lições a estabelecida por Aguayo. Esta classificação é realizada considerando as finalidades da lição.

O segundo tópico denominado *preparação das lições* divide-se em dois subtópicos: *planejamento das aulas e organização do plano de aula*.

Dentro de *planejamento das aulas*, Santos discute a importância de se planejar uma lição. Aponta alguns educadores que rejeitam essa ideia de planejamento de aulas, porém rejeita este pensamento. Para encerrar este momento, Santos afirma a necessidade de se ter um planejamento flexível, que se ajuste às situações imprevistas, afirma, também, a necessidade de se renovar o planejamento a cada ano letivo.

No próximo subtópico, Santos discute a *organização do plano de aula*. Neste momento o autor apresenta alguns aspectos fundamentais da organização do plano de aula e encerra apresentando o que se deve considerar em sua elaboração.

<sup>97</sup> Harry B Wilson foi autor do livro *Modern Methods in Teaching*, na cidade de Boston, Estados Unidos, em 1924.

<sup>98</sup> Stormzand foi autor do livro *Progressive Methods of Teaching*, na cidade de Boston, Estados Unidos, em 1924.

<sup>99</sup> Gerald Ioakan foi professor da Universidade de Pittsburg.

Ao discutir o *plano de aula*, o autor divide este último assunto em cinco etapas: *objetivos da aula, seleção da matéria, motivação, técnica didática e desenvolvimento da aula*.

O tema *Métodos ativos e escola nova* é dividido em três tópicos: *caracteres gerais, métodos ativos e Escola Nova*. Ao apresentar os *caracteres gerais*, Santos divide aquilo que ele chama de *educação renovada em dois grandes grupos*: os métodos ativos e as escolas novas, diferenciando-os.

Essa diferenciação propõe que os métodos ativos se caracterizam por sua feição científica e sistemática com métodos mais escolares, instrutivos e intelectuais, enquanto a escola nova seria marcada por sua orientação empirista e romântica, estruturando-se num viés mais global e educativo.

Santos aponta que, apesar desta divisão, existem autores que situam tanto um quanto o outro numa única corrente de renovação educacional.

Ao discutir os *métodos ativos*, próximo subtópico, o autor apresenta os métodos que mais se destacam em sua opinião. De modo geral são apresentados os responsáveis pela criação dos métodos e os principais pontos de cada método. Em cada método apresentado, o autor apresenta críticas positivas e negativas. O quadro abaixo mostra algumas críticas levantadas pelo autor.

<b>QUADRO 2 – CRÍTICAS AOS MÉTODOS ATIVOS</b>		
<b>Métodos Ativos</b>	<b>Críticas negativas</b>	<b>Críticas positivas</b>
<b>Método Montessori</b>	Falta de originalidade.  Baseia-se em princípios psicológicos ultrapassados.  A educação sensorial, por este defendida, e o material Montessori <sup>100</sup> não se adequa ao desenvolvimento mental da criança (mobilizando Piaget em suas justificativas).	Apresenta “bela e fecunda” contribuição à evolução dos métodos pedagógicos.  Admite não ter repulsa total às ideias desse método e nem desconhecimento sobre sua contribuição para a educação.
<b>Plano Dalton</b>	Só é aplicável a crianças com mais de oito anos e certa instrução, capazes de desenvolver tarefas de modo autônomo, embora com orientações do mestre.	Considera este o mais importante plano de trabalho individual que, influenciado pelo modelo montessoriano, buscou características próprias e originais.

<sup>100</sup> Material desenvolvido por Maria Montessori para ser utilizado no método de sua própria autoria. Dentre os materiais desenvolvidos por Montessori um dos mais conhecidos é o material dourado.

	<p>Critica o fato de não haver trabalho cooperativo, atividade solidária e influência “viva” do professor. Esses aspectos são assumidos pelo autor como de importância capital.</p> <p>Mecanização, Individualismo e tendência livresca.</p>	<p>Preserva características de iniciativa de experimentação e de liberdade, o que tem chamado a atenção de educadores.</p>
<b>Método de projetos</b>	<p>Necessita de um longo tempo de preparação e execução. Seu caráter irregular e ocasional deixa perder de vista os objetivos de uma educação sistemática.</p> <p>Não é de emprego exclusivo, tendo que associar-se, convenientemente, a outros processos de ensino.</p> <p>Não realiza as repetições que são indispensáveis à aprendizagem e fixação de matérias e habilidades.</p> <p>Os projetos são sugeridos pelas crianças.</p>	<p>É uma das técnicas modernas de ensino mais dinâmicas e eficazes, pois permite a motivação, a aprendizagem em situação real, a atividade globalizada e o trabalho cooperativo.</p>
<b>Método Decroly</b>	<p>Possui caráter intelectualista nos processos didáticos, podendo cair em rotina e formalismo quando não compreendido.</p> <p>Esse método exige um professorado de elite que seja capaz de apreender suas sutilezas psicológicas.</p> <p>Apesar da técnica do trabalho ser coletiva, não há sentido verdadeiramente social, apresentando preocupação individualista.</p>	<p>Aprendizagem em situação real.</p> <p>O método se adapta à psicologia da criança.</p> <p>Promove atividade e alegria no trabalho escolar.</p> <p>Promove autonomia e liberdade do aluno, sob direção do professor.</p>
<b>Método Cousinet</b>	<p>Preocupa-se somente com a atividade intelectual, se descuidando da educação moral.</p> <p>Não possibilita trabalho sistemático e contínuo, por não apresentar planos ou programas e, também, pela instabilidade dos grupos.</p> <p>Apesar de apreciar suas ideias, não considera que esse método vise uma educação integral (que trabalhe a inteligência e o caráter).</p>	<p>Destaca o mérito de despertar o interesse no trabalho cooperativo, a capacidade de iniciativa e o espírito investigativo.</p>
<b>Plano Jena</b>	<p>O programa educativo é muito elaborado, o que pode impedir a ação metódica e sistemática da educação.</p>	<p>Ao falar das vantagens deste plano, Santos cita as vantagens apontadas pelo próprio autor do método.</p> <p>“1) atende à capacidade pessoal dos</p>

	<p>Impossibilita a formação de classes homogêneas, necessárias para a articulação do ensino individual com o coletivo.</p> <p>O estímulo à ideia de líder, grupo eleito, traz ao método caráter político e aristocrático.</p> <p>Ao não considerar a devida importância às atividades manuais e valores estéticos e morais, enquadra-se em uma tendência intelectualista.</p>	<p>alunos, sem incidir no trabalho individualista; 2) permite aos alunos entrarem em contato com as matérias, sem os perigos da aprendizagem puramente livresca; 3) possibilita uma conciliação da atividade espontânea dos alunos com a intervenção orientadora do mestre; desenvolve o espírito de solidariedade e de cooperação, não só entre os elementos de cada grupo, como entre os grupos e o professor.” (p.96)</p>
<b>Sistema Winnetka</b>	<p>Articula ensino individual com o coletivo de modo insatisfatório, pois é rígido e mecânico.</p> <p>Só pode ser aplicado aos grandes sistemas escolares e a professores especializados.</p>	<p>Supera o Plano Dalton pelas suas bases psicológicas e sociais de sua organização, bem como pelo trabalho cultural e artístico.</p>

Este quadro fornece indícios que, internamente à obra, delineiam uma postura educacional para Theobaldo Miranda Santos. Buscando articular elementos em suas críticas (positivas e negativas) e correndo o risco da prescrição, optou-se por buscar na radicalidade das exigências uma possibilidade de leitura daquele que se colocou como filtro das orientações pedagógicas que orientavam a formação de professores nas Escolas Normais de Campo Grande.

Um “bom método”, para Santos, tem que ter atualidade em termos de princípios psicológicos (em geral, atrelados a Piaget) e tem que ser aplicável a uma gama ampla de alunos (faixa etária), professores (formação e preparo) e instituição (infra-estrutura adequada). Deve, ainda, formar o aluno integralmente e, para tanto, o trabalho cooperativo e solidário deve articular-se à necessária formação individual. Um método deve estimular a investigação, a experimentação e a autonomia, preservando o papel de um professor que seja mais que orientador e afastando-se da mecanização do ensino e de sua tendência livresca. Deve requerer um tempo de preparo e aplicação que não se estenda demasiadamente e deve contribuir para uma educação sistemática, ou seja, que tenha regularidade e continuidade de trabalho, além das repetições tão necessárias à aprendizagem. Deve ser auto-suficiente, sem necessitar de articulações com outros métodos para motivar o aluno e trabalhar, de modo globalizado, com situações reais. A participação do aluno é restrita, não devendo haver estímulos à sua liderança política em sala, ou à sua decisão temática sobre o que será

estudado. Um método deve, ainda, trabalhar com classes homogêneas, requisito necessário para a articulação dos trabalhos individual e coletivo.

No final das apresentações dos *métodos* ativos, Santos aponta uma orientação *metodológica do professor primário*. O autor expõe, neste momento, a necessidade de uma posição por parte do professor primário diante das várias e múltiplas formas de técnicas educativas. Inicialmente, ele relembra que o êxito de um determinado método depende da personalidade do professor, criticando o ponto de vista de Comênio e Pestalozzi. Para exemplificar a necessidade de se ter uma identificação entre as características do educador e a natureza dos métodos, Santos cita o *método de projetos* e o *método dos centros de interesse* apontando as qualidades que o professor deve ter para a aplicação de cada um destes métodos, respectivamente. Enquanto o primeiro tipo de método pede ao educador características de dinamismo, exteriorização, iniciativa, inteligência e habilidade manual, o segundo pede ao educador um menor dinamismo, reações mais lentas, de atividade mais interiorizada e estrutura lógica mais desenvolvida. O autor ao se referir a estes métodos ressalta que nem todos os educadores se enquadram nas necessidades de cada método.

A seguir, Santos enumera alguns princípios gerais que, para ele, poderão orientar o professor diante da questão metodológica. Na primeira orientação, Santos afirma que cada método se identifica com as concepções de seu autor, mas mesmo que o professor não compartilhe destas concepções é possível utilizá-lo. Na segunda orientação, ele discute o fato dos métodos serem desenvolvidos em “função de certas condições de tempo e lugar” buscando a “atender certas necessidades” psicológicas e sociais, além destes métodos receberem influência direta das características do seu criador. Na terceira orientação, o autor chama atenção para a necessidade de se ajustar os métodos às condições e realidades do ambiente escolar de cada país. Na quarta orientação, o autor rejeita a rigidez e inflexibilidade do método, afirmando a necessidade do educador exercer sua capacidade criadora. Na quinta orientação, Santos afirma que, até o momento, todos os métodos são imperfeitos, mas têm muitas contribuições de experiência para serem aproveitadas pelos educadores. O educador tem a tarefa de colher o que há de bom nestes métodos e adaptá-los às condições do seu meio. Na sexta e última orientação, Santos afirma que todo o método é válido se favorecer o desenvolvimento físico e mental da criança, promover a sua integração social e contribuir para uma formação harmoniosa de sua personalidade. E encerra afirmando a necessidade da “inteligência criadora”, do “amor devotado” e do “exemplo vivo do professor” para o êxito do método.

No último tópico, denominado *Escolas novas*, Santos faz uma descrição do movimento das escolas novas nos mais variados países. Neste momento, o autor apresenta as *escolas novas inglesas, alemãs, austríacas, francesas, belgas e holandesas, suíças, italianas, russas, norte-americanas*. Antes de iniciar a apresentação desses movimentos, no subtópico *significação das escolas novas*, Santos faz uma breve introdução apontando as origens do movimento das *escolas novas* e, também, seus pontos positivos e negativos. Santos afirma que este movimento vem se processando desde o renascimento e está vinculado às revoluções filosóficas e culturais que ocorreram nos últimos séculos. Em suas críticas a este movimento aponta que, em fase inicial, este “revestiu-se, [...] dos aspectos de radicalismo, de exaltação e de irracionalidade de tôdas as revoluções” (p. 101), mas, apesar dos exageros, trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento da educação, principalmente pelo fato de combater o modelo tradicional de educação até então vigente, trazendo novas e úteis ideias pedagógicas.

Encerrando as suas discussões, o autor aponta a *contribuição das escolas novas*. Segundo Santos, apesar da existência de variados aspectos é possível caracterizar algo que perpassa todas as *escolas novas*. Conforme o autor aponta “ao lado de postulados românticos e utópicos, torna-se possível assinalar certos princípios gerais que a pedra de toque da razão e da experiência consagrou como úteis e valiosos para uma educação sadia e integral” (p. 112). Dando continuidade, Santos aponta estes princípios e como eles devem ser interpretados à luz de uma concepção pedagógica que ele considera realista e elevada:

- 1) Princípio da Vitalidade. Cumpre à educação entrelaçar-se intimamente com a vida do educando. Isto significa que o processo educativo deve atender, tanto quanto possível, às manifestações vitais da infância e da adolescência e às exigências do seu desenvolvimento físico e mental, representando seus interesses e necessidades, não para deixá-los expandir-se ao sabor dos instintos e caprichos, mas para orientá-los para os valores e ideais que dignificam e espiritualizam a vida.
- 2) Princípio da atividade. Cumpre à educação basear-se na atividade criadora do educando. Isto significa que o processo educativo deve estimular o espírito de iniciativa, a capacidade de autodireção e o dinamismo construtivo da criança. Mas esta atividade livre e espontânea não será desordenada e anárquica e sim orientada num sentido definido desenrolando-se dentro de normas sociais e morais e de acordo com um plano de trabalho.
- 3) Princípio da liberdade. Cumpre à educação basear-se na liberdade do educando. Isto significa que o processo educativo deve atender, no plano físico, à liberdade de ação e de iniciativa e, no plano moral, à liberdade de opção e à capacidade de autodeterminação. Mas a criança não é livre, pois se encontra sob o domínio dos próprios instintos e caprichos. E só conquista a liberdade quando consegue dominar, pela disciplina interior, suas tendências instintivas. Por isso, podemos afirmar que toda verdadeira disciplina liberta e toda verdadeira liberdade é disciplina de si mesma.
- 4) Princípio da individualidade. Cumpre à educação basear-se no respeito à individualidade do educando. Isto significa que o processo educativo deve atender, não só às características particulares de cada fase evolutiva (infância, adolescência, Juventude), senão também às diferenças individuais e aos tipos psicológicos dos

educandos. Esse princípio também deve ser entendido, no plano espiritual, como reconhecimento dos direitos inalienáveis da personalidade humana.

5)Princípio da sociabilidade. Cumpre à educação basear-se no respeito à natureza social do educando. Isto significa que o processo educativo deve satisfazer às tendências sociais do ser humano, cujo desenvolvimento somente poderá realizar-se, integralmente, com a colaboração da sociedade. A educação deve, portanto, visar, não apenas à formação do indivíduo, mas também à formação do sócio. É tão legítima a socialização do educando como a formação de sua personalidade individual (p. 112; 113).

### **3.1.1 Possíveis direcionamentos acerca da Metodologia Geral**

Diante do que foi descrito nesta primeira parte, é possível apontar alguns direcionamentos a respeito das orientações pedagógicas filtradas por este manual e apresentadas aos futuros professores da Escola Normal em Campo Grande.

Abaixo são apresentados alguns direcionamentos sobre o ensino, a técnica e o método fortalecidos pelo autor em suas discussões.

Santos, ao discutir a metodologia para o ensino primário, aponta que ensinar é levar o aluno a investigar por si mesmo. Ele afirma, também, que o ensino está ligado à instrução e educação da inteligência sendo apenas uma parte do processo educativo. Ainda conforme o autor, durante o ensino é fundamental respeitar as etapas de aprendizagem e o desenvolvimento do educando e, também, proporcionar o uso da repetição do que se está trabalhando sempre com a prévia compreensão por parte destes.

Ao discutir sobre técnica, o autor aponta que esta é resultado da racionalização e planejamento da forma de trabalho sendo a maneira de se praticar uma ação. Além disso, o autor pontua que para que a técnica não se torne inútil e sem significação é importante que ela esteja vinculada aos fins e valores que se busca chegar.

Além de estabelecer alguns direcionamentos acerca do ensino e da técnica, Santos aponta que os métodos sofrem influência das concepções de mundo de seus criadores. Isso, por sua vez, não impede o professor de utilizá-lo, uma vez que esse uso pode ocorrer sem a necessidade de vincular-se aos princípios filosóficos que o fundamenta. Além disso, o autor defende que este tem por finalidade proporcionar a aquisição de conhecimento pela própria atividade do educando e o seu sucesso depende da personalidade do professor que deve ser compatível com o tipo de exigência do método a ser aplicado.

### **3.2 Sobre Metodologia Especial**

A segunda parte do livro intitulada *Metodologia Especial* compreende o total de cento e vinte páginas divididas em 10 temas. O que o autor chama de metodologia especial se apresenta, no desenrolar dos temas, como uma aplicação específica do método no ensino do

conteúdo primário. Os temas desta parte recebem as seguintes nomeações: *Metodologia da leitura, Metodologia da escrita, Metodologia da linguagem oral, Metodologia da aritmética, Metodologia da geometria, Metodologia da geografia, Metodologia da história, Metodologia das Ciências naturais, Metodologia dos trabalhos manuais, Metodologia do desenho*. Estes temas são desenvolvidos em dois tópicos denominados *caracteres gerais e técnicas de ensino*.

O tópico *caracteres gerais* se subdivide de forma diferenciada em todos os temas. Porém, há alguns subtópicos que fazem parte de todos: *história do ensino, objetivos do ensino e valor do ensino*.

O subtópico *análise dos objetivos* aparece nos temas *metodologia da leitura, da escrita, da linguagem oral, da aritmética*. Já o subtópico *seleção da matéria* é apresentado nos temas *metodologia da geografia e da história*. Este último apresenta o subtópico da seguinte forma: *seleção e ordenação da matéria*. O subtópico *teorias sobre o ensino dos trabalhos manuais* aparece no tema *metodologia dos trabalhos manuais*. Nos temas *metodologia da geometria, das ciências naturais e do desenho* são discutidos apenas os três primeiros subtópicos apresentados (*história, valor e objetivos do ensino*).

No subtópico *história do ensino*, Santos discute historicamente o desenvolvimento dos métodos de ensino de cada disciplina a ser trabalhada no primário, partindo da antiguidade até chegar ao período contemporâneo à produção da obra.

No subtópico *valor do ensino*, o autor discute a importância de se ensinar cada uma das disciplinas. Ao apresentar o valor do ensino da leitura, Santos aponta que

Ela permite aprender o que está escrito. Possibilita o contato espiritual com os que estão ausentes no tempo e no espaço. Fixa e torna mais claros e precisos os conhecimentos. Facilita o aproveitamento da experiência das gerações passadas, da qual deriva, ao mesmo tempo, a tradição e o progresso. (SANTOS, 1952, p. 120)

O *ensino da escrita* tem como valor ser “um dos grandes instrumentos de intercâmbio social e de progresso cultural e econômico” (p.140). Sobre o valor do ensino da linguagem, o autor aponta que:

Profunda é a influência que a linguagem exerce sobre o pensamento. As palavras fixam os resultados da abstração e da generalização transformando-se em instrumentos de análise e de síntese. Empréstam nitidez e segurança às idéias, economizando e simplificando o pensamento. Exteriorizam os estados da consciência, possibilitando a comunicação entre os espíritos e abrindo, assim, clareiras para o progresso da humanidade. (SANTOS, 1952, p. 152)

Ao se referir sobre o *ensino da aritmética*, o autor, se utilizando de vários autores para esta discussão, deixa transparecer que o valor deste ensino está em sua racionalidade e em suas aplicações práticas.

Com relação ao valor do *ensino da geometria*, destaca que esta “possui não só um valor utilitário e prático, como também um valor educativo e formal” (p. 182).

O *ensino da geografia* possui um valor educativo e cultural na medida em que ao explicar causas de fenômenos, exercita e desenvolve a inteligência da criança, ampliando sua cultura geral e auxiliando-a na compreensão da noção de humanidade.

O *ensino da história* tem como valor “a formação da consciência nacional”, e “a formação da consciência humanística, através do conhecimento da evolução dos outros povos e da contribuição que cada um deles trouxe para o patrimônio da cultura universal” (p. 203).

O *ensino das ciências naturais* possui um valor educativo em três aspectos: “1) informativo, pelos conhecimentos que proporciona à criança; 2) normativo, pela utilidade que esses conhecimentos possuem para a ordem e disciplina da inteligência; 3) formativo, pela contribuição que oferece para o desenvolvimento do caráter e da personalidade”. (p. 215).

#### *O ensino dos trabalhos manuais*

implica sempre a intervenção da inteligência, e o trabalho do pensamento, por mais elevado e abstrato, tem necessidade de se manifestar pela atividade manual e de se objetivar pelos diversos meios de expressão concreta. Essa articulação íntima e orgânica entre as duas formas fundamentais de atividade do homem patenteia o valor que o seu cultivo simultâneo oferece para o desenvolvimento total da criança. (SANTOS, 1952, p. 229)

E, por fim, o *ensino do desenho* tem valor educativo utilitário e prático, além de contribuir para formar e aperfeiçoar o corpo e o espírito, promove o desenvolvimento da “observação e discriminação das formas, dimensões e qualidades dos objetos do mundo exterior. Permite que as crianças exteriorizem de modo livre e pessoal seus pensamentos, interesses e aspirações”. (SANTOS, 1952, p. 241)

No subtópico *objetivos do ensino* o autor descreve quais são os objetivos fundamentais de se ensinar cada um dos conteúdos. Aqui, destaca-se especificamente o ensino de aritmética e geometria. O ensino de aritmética objetiva capacitar a criança com um instrumento de resolução de questões que envolvem números e quantidades, proporcionar-lhe conhecimento sobre números e suas combinações visando à solução de problemas práticos e cotidianos, incitar-lhe o hábito de análise e resolução desses problemas, bem como o do pensamento e ação e ensinar-lhe sobre órgãos e instituições econômicas do meio social. Quanto aos objetivos do ensino de geometria, cita instrumentalizar a criança para resolução de situações cotidianas envolvendo forma, extensão e posição, proporcionar-lhe conhecimentos relativos a linhas, superfícies e volumes para a solução de problemas cotidianos, incitar-lhe o hábito de análise e resolução desses problemas, bem como o de pensamento e ação.

No subtópico *análise dos objetivos* o autor apresenta o que falam os Programas de Linguagem e Matemática do Departamento de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) a respeito dos objetivos de ensino da leitura, escrita, linguagem oral e aritmética.

No subtópico *seleção (e ordenação) da matéria*, o autor discute qual o conteúdo que se deve trabalhar no ensino da geografia e história. Neste último, o autor discute, inclusive, a ordenação.

No subtópico *teoria sobre o ensino dos trabalhos manuais*, o autor apresenta quatro pontos de vista a respeito das funções do trabalho manual: como método geral de educação; como disciplina independente sem caráter profissional; como disciplina independente com caráter profissional; e trabalho profissional e produtivo como método e finalidade da educação. Ao se referir a estes quatro pontos de vista, Santos afirma que “tôdas são rígidas e unilaterais, devido às falsas filosofias de vida em que se baseiam, explicita ou implicitamente” (p.228). Santos aponta ainda que a discussão acerca do problema doutrinário ou metodológico dos trabalhos manuais não tem sentido ao se atentar para experiência educacional que mostra o quanto é vantajoso empregar os trabalhos manuais como método pedagógico e como disciplina autônoma. Se utilizando desta mesma experiência, Santos defende que a prática dos trabalhos manuais deve ser aplicada tanto nos aspectos educativo e artístico quanto nos aspectos utilitário e técnico.

O tópico técnicas de ensino, assim como os caracteres gerais, apresenta subtópicos comuns aos temas. O subtópico processo de ensino aparece em todos os temas com exceção da metodologia da leitura, no qual este é substituído por método de ensino da leitura. Já o subtópico motivação do ensino aparece em todos os temas. O subtópico material de ensino não aparece nos temas metodologia da linguagem oral e metodologia da geometria. No tema metodologia da leitura são acrescentados os subtópicos seleção do método e o livro de leitura. No tema metodologia da escrita acrescenta-se o subtópico problemas do ensino da escrita. Na metodologia da linguagem oral são acrescentados: o ensino da gramática, o ensino da literatura e o ensino da composição. Na metodologia da aritmética, prática de ensino da aritmética.

No subtópico *processos de ensino* o autor discute as formas/processos de se ensinar/trabalhar em cada uma das disciplinas apresentadas. Em *processos de ensino da escrita*, Santos apresenta, inicialmente, a argumentação de que pesquisas têm verificado que a inclinação da letra influencia na velocidade da escrita. Partindo disso, o autor apresenta uma discussão a respeito da inclinação ideal para que se tenha rapidez e qualidade na escrita. Dando continuidade, Santos, ao citar Aguayo, aponta que é a criança que deve escolher qual o

tamanho da escrita sendo aos poucos trabalhado pelo professor até os limites estabelecidos. A seguir, Santos apresenta um trecho do *Programa de Linguagem do Departamento de Educação do Distrito Federal* no qual discute o tipo de letra a ser empregado na escrita. Percebe-se, também, neste trecho do *programa*, a preocupação com a individualidade do aluno ao aconselhar ao professor a somente intervir em casos extremos. Dando sequência, Santos aponta um trecho das falas de Antônio D'Ávila<sup>101</sup> que indica que os exercícios para o início do ensino da escrita devem contemplar a cópia.

Em *processos do ensino da linguagem*, Santos aponta que desde cedo deve enriquecer o vocabulário das crianças com palavras simples e de fácil compreensão. Para o autor, o pai e o professor devem ser modelos para que as crianças aprendam a falar com clareza e precisão; nos primeiros anos não deve ser corrigida a dicção infantil para não constranger a criança; não deve se fazer o estudo do vocabulário por si mesmo, a palavra deve ser apresentada de forma contextualizada na frase. Por fim, Santos ressalta que “a leitura de trechos escolhidos, a composição livre ou sugerida, as exposições orais, a conversação dirigida, os exercícios gramaticais, quando realizados de maneira viva e interessante, representam meios eficazes para uma perfeita educação da linguagem” (p. 158).

Ao discutir os *processos de ensino da aritmética*, Santos se utiliza de citações de outros autores. O primeiro a ser citado é Adolfo Rude<sup>102</sup>. Basicamente em suas falas, Rude discute como era o antigo ensino de aritmética e como têm se pensado um novo modelo de ensino. Segundo Rude (em SANTOS) o novo ensino da aritmética está ligado à contextualização do uso da aritmética no dia-a-dia com o aluno.

A seguir, para discutir as técnicas de ensino das operações fundamentais, Santos apresenta as falas de Carmen Gill<sup>103</sup>, em que ela discute a necessidade de que o escolar entenda o porquê da aplicação de determinadas operações em determinados problemas e a necessidade de mecanização para que se execute de maneira rápida e exata. Na sequência, Santos aponta Everardo Backheuser<sup>104</sup> e suas normas práticas para que se ensinem as operações. Backheuser apresenta alguns passos que devem ser realizados tanto para o aprendizado da adição e subtração, multiplicação, divisão e fração.

---

<sup>101</sup> Antônio D'Ávila, nascido em Jaú, São Paulo, no Brasil, em 1903, tornou-se professor pela Escola Normal Caetano de Campos em 1920. Ele escreveu alguns livros voltados à formação de professores, como por exemplo: *Práticas escolares e Pedagogia: teoria e prática*.

<sup>102</sup> Adolfo Rude foi um pensador alemão. Foi autor de vários livros dentre estes *La Escuela Nueva y sus procedimientos didácticos*, tradução em Barcelona, publicado no ano de 1937 e *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, volume III, publicado no ano de 1929.

<sup>103</sup> Carmen Gill, foi autora de um artigo enviada na revista educação pública, no ano de 1945.

<sup>104</sup> Everardo Backheuser, nascido em 1879, foi um educador brasileiro responsável pela organização do professorado católico na primeira metade do século XX.

Em *processos do ensino de geometria* Santos aponta que no ensino da geometria pode-se utilizar tanto o método analítico como o método sintético. Porém, segundo Santos, o método que se deve utilizar é o analítico, que parte dos corpos para chegar às linhas. A seguir, Santos aponta que o ensino da geometria e da aritmética estão intimamente interligados, pois a aprendizagem de um auxilia na aprendizagem do outro. Continuando, Santos utiliza-se das falas de Florentino Rodrigues<sup>105</sup> em que este discute que o ensino de geometria deve contemplar duas diretrizes, a da *intuição* e a da *descoberta*. Santos encerra apontando as normas metodológicas estabelecidas por Rodrigues para o ensino da geometria:

- 1.<sup>a</sup>) A criança é egocêntrica. Deve-se, portanto, buscar em sua vida (no que vê, no que conhece, no que sabe, no que sente) o ponto de partida de toda lição.
- 2.<sup>a</sup>) Para chegar ao conhecimento do princípio ou da lei, deve-se partir do problema real que se encontre formulado na vida, do fato concreto percebido pela criança.
- 3.<sup>a</sup>) à criança interessa o que é dramático, isto é, a ação. A geometria deve ser “feita” (pelo aluno) para ser compreendida. O desenho e todas as formas de manualização aplicáveis são magníficos estimulantes e auxiliares da observação. Só se sabe o que se é capaz de fazer, isto é, de se exprimir de algum modo. (SANTOS, 1952, p. 184)

Em *processos de ensino da geografia*, Santos aponta que a observação deve ser o processo a ser utilizado num primeiro contato com o ensino da geografia. Segundo o autor, nem sempre é possível a realização deste tipo de processo, por esse motivo informa a possibilidade de se trabalhar por meio da representação simbólica. Santos aponta, ainda, que os fenômenos e aspectos geográficos devem ser apresentados sempre como fatos interdependentes. Além disso, apoiado nas ideias de Delgado Carvalho<sup>106</sup>, aponta que o ensino de geografia deve girar em torno de dois princípios:

- a) alargamento gradual dos conhecimentos geográficos, desde os pontos mais próximos e mais familiares até os mais afastados e complexos; b) necessidade de girarem todas as explicações e descrições em redor do fator humano, desde o homem isolado até o homem em sociedade, em nação e em diferentes continentes. (SANTOS, 1952, p. 191)

Para falar sobre os *processos de ensino da história*, Santos se utiliza de citações de autores como Aguayo, Antônio D’Ávila e Maria Reis Campos<sup>107</sup>. As citações destes autores levam a entender que os primeiros anos do ensino da história devem ser pautados em excursões escolares, uso de narrações (contos, lendas, leituras de poesias históricas,) e uso de excursões históricas. Já a partir da quarta série, o autor diz que o ensino deve ocorrer metódica e sistematicamente auxiliado pelo livro.

<sup>105</sup> Florentino Rodrigues é autor de algumas normas metodológicas para o ensino de geometria apresentadas por Santos (1952)

<sup>106</sup> Carlos Miguel Delgado Carvalho foi autor do livro *Metodologia do ensino geográfico*, em 1948.

<sup>107</sup> Maria Reis Campos, segundo Pinto (2009), foi professora chefe da seção de Matérias de Ensino da Escola de Professores, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, por volta de 1936.

A respeito dos *processos de ensino das ciências naturais*, Santos aponta que o seu ensino deve se dar por meio da observação e experimentação, mas, como o autor aponta, nem sempre é possível realizar uma experimentação, tendo, neste caso, que maximizar o trabalho com a observação. No decorrer de sua discussão, Santos cita Vicente Valls<sup>108</sup>, apresentando treze normas didáticas aconselhadas por este. Cita Aguayo e, também, Goué e Goué<sup>109</sup> discutindo maneiras de se trabalhar a observação. E, por fim, para discutir como trabalhar os fenômenos físicos e químicos para a aprendizagem da criança, cita José de Almeida<sup>110</sup>.

Em *processos de ensino dos trabalhos manuais*, Santos inicialmente distingue dois períodos de ensino: o geral ou preparatório; e o pré-vocacional. O primeiro é abrangido pelas três primeiras séries, o segundo as últimas séries.

Conforme aponta o autor, “o primeiro período compreende trabalhos de recorte [...], de dobradura [...], de *modelagem* [...], e de *cartonagem* [...]. Ainda neste período poderão ser iniciados trabalhos de cestaria [...] com papel, cipós, junco, vime, palha de milho, palha de cebola, bambu, piaçaba [...], etc.” (p. 230). O período *prevocacional* “compreende, trabalhos de madeira, metal, de fio e de fôlha” (p.231). Ainda, segundo o autor, neste período a aprendizagem de técnicas mais específicas deve ter um aspecto prático e utilitário. Por fim, Santos apresenta quatorze normas metodológicas para se trabalhar o período *pré-vocacional* retirados do Programa de Trabalhos Manuais.

Sobre os *processos de ensino do desenho*, Santos aponta que “o ensino do desenho pode seguir dois caminhos; do abstrato para o concreto, dos elementos para a forma, ou, ao contrário, do concreto para o abstrato, do conjunto para os detalhes” (p. 242). O primeiro caminho denominado *método geométrico* “é artificial e anti-psicológico, pois parte da suposição ilusória de que as formas geométricas são as mais simples e acessíveis à criança do que os próprios objetos” (p. 242). O outro caminho é chamado de *método natural*. É este o que mais se ajusta à mentalidade infantil, pois, segundo o autor, a criança tem interesse pelos objetos e não pelas formas geométricas abstratas.

Ainda, segundo o autor, o ensino do desenho nas primeiras séries tem como objetivo expandir a personalidade e não simplesmente adquirir uma técnica, por esse motivo sugere trabalhar de forma livre as primeiras composições e com o progredir da aprendizagem passa-

<sup>108</sup> Vicente Valls foi autor do livro Metodologia das Ciências Naturais, tradução em Porto, no ano de 1936.

<sup>109</sup> Goué e Goué são usados por Santos(1952) para discutir a ideia de parte acessória e parte essencial num objeto observado.

<sup>110</sup> José de Almeida foi autor do livro Metodologia das Ciências Físicas e Naturais, publicada na cidade de Curitiba, em 1941.

se a trabalhar com os alunos certos modelos, mais adiante poderão ser trabalhados desenhos de interpretação e cópia do natural.

Em *método do ensino de leitura*, Santos, primeiramente, ressalta as características individuais da criança que influenciam no trabalho e resultados de cada um. A seguir, aponta que ensinar é “orientar o aluno para que ele aprenda por si mesmo e tenha desejo de aprender” (p. 123) e conclui que o trabalho escolar e, mais precisamente, o da leitura deve contemplar as especificidades individuais de cada criança, para que a aprendizagem ocorra com naturalidade, rapidez e perfeição necessárias. Dando continuidade, Santos relembra que o professor deve utilizar um método condizente com as suas características pessoais, e aponta que o fracasso de vários educadores na aplicação de determinados métodos está justamente nessa “má escolha” do método. Logo após, Santos apresenta dois métodos que, segundo ele, são fundamentais no ensino da leitura: o método da sentencição e o método fônico. Para a descrição dos dois métodos, Santos utiliza-se de citações do Programa de Linguagem do Departamento de Educação do Distrito Federal (1934) e de outras citações que são meio confusas.

Em *motivação do ensino* são discutidas as melhores formas de motivar a criança ao aprendizado das disciplinas. Em *motivação do ensino da leitura*, Santos atribui ao professor a responsabilidade de tornar prazeroso o hábito da leitura, uma vez que sua aprendizagem “é difícil e penosa para o aluno” (p. 132). Partindo disso, apresenta as falas de Aguayo em que este dá instruções de como estimular o interesse da criança pela leitura. Segundo este autor “a melhor maneira de despertar e manter o interesse pela leitura [...] é oferecer à criança leituras interessantes e atraentes” (AGUAYO, 1935 apud SANTOS, 1952, p. 132). Para encerrar, Santos aponta algumas práticas estabelecidas por Antônio D’Ávila para *motivar a aula de leitura*.

Em *motivação do ensino da escrita*, Santos aponta que devido à complexidade de aprender a escrever a criança necessita de certa maturidade psicológica. Porém, segundo o autor, há momentos que a criança, mesmo atingindo esta maturidade, encontra dificuldades na escrita, sendo, então necessária a motivação para tal aprendizagem. Partindo disto, o autor afirma que o “professor deve relacionar a escrita com as outras atividades da escola e, sempre que possível, dar-lhe a forma de jogo” (p. 145). Continuando, aponta que alguns autores aconselham o ensino da escrita juntamente com o da leitura desde o início da aprendizagem, entre eles são apontados Montaigne, Comênio, Hugo Calzetti<sup>111</sup> e Frederico Doreste<sup>112</sup>. Ao se

---

<sup>111</sup> Hugo Calzetti foi autor do livro *Didática Especial*, publicado em Buenos Aires (s/d).

<sup>112</sup> Frederico Doreste foi autor do livro *Metodologia da Leitura e da Escrita*, tradução em Porto, no ano de 1938.

referir a Hugo Calzetti, Santos enumera sete vantagens a respeito do ensino articulado entre leitura e escrita. Por fim, Santos aponta que Aguayo acha trabalhosa essa associação para a aprendizagem da escrita pela criança.

Em *motivação do ensino da linguagem*, Santos aponta que “o importante na didática da linguagem [são] as situações criadas pelo professor que levam o aluno a exprimir-se com espontaneidade e correção” (p. 156). Partindo disso, o autor cita as palavras de Aguayo que, em linhas gerais, defende que o professor deve estimular as crianças a se interrogarem mutuamente buscando situações que provoquem estas perguntas, evitando, ao máximo, interrogar as crianças.

Em *motivação do ensino da aritmética*, Santos aponta que o professor deve fazer de tudo para que a criança se sinta motivada na aprendizagem da aritmética. Partindo disso, o autor apresenta o emprego de jogos, de projetos, de centros de interesse como fatores motivacionais da aprendizagem.

A seguir, Santos cita Adolfo Rude apresentando o que este fala a respeito de como era trabalhado o ensino da aritmética na escola antiga e como o ensino da aritmética deve ser trabalhado do ponto de vista da escola nova.

Em *motivação do ensino da geometria*, Santos aponta que o professor deve fazer tudo para motivar a aprendizagem de geometria por parte da criança. Partindo disso, o autor cita Adolfo Rude apontando a necessidade de se trabalhar com *objetos reais* presentes na vida do aluno. Santos apresenta outros autores como Engel<sup>113</sup> e Kusserow<sup>114</sup> que, segundo ele, “têm utilizado a gênese das formas geométricas pelo movimento, como base da ordenação e aprendizagem da matéria” (p. 184). Para o autor, este método também é um importante instrumento para motivação do aprendiz da geometria. Santos encerra apresentando o que diz Margarita Comas<sup>115</sup> sobre este novo processo didático.

Ao se referir à *motivação do ensino da geografia*, Santos aponta que no ensino da geografia deve ser evitado o estudo de nomenclaturas e a decoração de nomes de ilhas, penínsulas e rios, privilegiando o trabalho com observação direta ou representação intuitiva, sendo estes adaptados aos interesses infantis. Por fim, aponta algumas sugestões que, segundo Wilson, tornará o ensino da geografia mais interessante e atraente ao aluno.

Em *motivação do ensino da história*, Santos discute como o ensino da história pode vir a ser interessante e apreendido pela criança. Partindo disso, Santos aponta dois extremos a

---

<sup>113</sup> Engel foi citado por Santos para discutir a motivação do ensino da geometria.

<sup>114</sup> Kusserow foi citado por Santos para discutir a motivação do ensino da geometria.

<sup>115</sup> Margarita Comas foi autora do livro *Metodología de la aritmética y la geometria*, em Madri, no ano de 1932.

respeito do ensino da história: o primeiro extremo é representado por Cousinet<sup>116</sup> que considera “a matéria da história como inacessível à compreensão infantil” e o outro é representado por Homer B. Reed<sup>117</sup> que prega exatamente o contrário.

Em *motivação do ensino das ciências naturais*, Santos aponta três origens de motivação distinguidas por Klapper<sup>118</sup>:

- 1.<sup>a</sup>) Propor para estudo os assuntos que se possam relacionar com a experiência infantil;
- 2.<sup>a</sup>) Unir a atividade relativa às ciências físicas e naturais com outras atividades pelas quais o aluno já se ache diretamente interessado.
- 3.<sup>a</sup>) Apelar, no ensino das ciências físicas e naturais, para os interesses instintivos da criança. (SANTOS, 1952, p. 220)

Para finalizar, Santos aponta alguns interesses pelos quais o professor pode recorrer para motivar o aprendizado do aluno.

Em *motivação do ensino dos trabalhos manuais*, o autor afirma que

é aconselhável que o professor procure relacionar as tarefas a serem executadas com os interesses dos alunos. Além disso, é conveniente que, sempre que seja oportuno, o professor realce perante o espírito das crianças o valor e a utilidade dos trabalhos manuais e a importância imensa que sua aprendizagem representa para o progresso do indivíduo e da sociedade (SANTOS, 1952, p. 235).

Em *motivação do ensino do desenho*, o autor afirma que “o professor não deverá impor às crianças processos mecânicos e rotineiros de ensino que tolham sua liberdade de expressão. Na aprendizagem do desenho, o papel do mestre deve consistir apenas em dirigir e estimular o trabalho do aluno” (p. 244).

Em *materiais de ensino*, o autor apresenta quais os materiais que devem ser utilizados no ensino. Em *material do ensino da leitura*, o autor apresenta o livro de leitura, os aparelhos de leitura, os cartazes, os cartões com sentença, palavras e sílabas, os jogos de leitura, entre outros como importantes materiais de ensino.

Para *material de ensino da escrita*, Santos indica para o primeiro ano lápis muito macio, tipo Faber nº1. Já no segundo ano, o tipo de lápis continua o mesmo aumentando a numeração para nº 2.

Em *material de ensino da aritmética*, Santos aponta que a criança ao entrar na escola sente dificuldade de abstração. Segundo ele, é por esse motivo que o uso do material aumenta

<sup>116</sup> Roger Cousinet, nascido em 1881, foi um professor francês, desenvolvedor de um método que recebe o seu sobrenome.

<sup>117</sup> Homer B. Reed é apresentado por Santos (1952) como um autor otimista a respeito do ensino da história, ao discutir a motivação do ensino da história.

<sup>118</sup> Klapper representante da tendência que da ao ensino da aritmética, segundo Santos (1952), “uma orientação eminentemente psicológica e experimental” (p. 167). Este autor

e muito a aprendizagem da aritmética. Conforme Santos afirma “o professor deve utilizar todos êsses recursos para tornar o ensino mais objetivo e interessante” (p. 178), mas “essa objetivação não se deve estender até muito tarde” (p. 178), pois, segundo Santos, seria prejudicial à formação do espírito da criança. Ao apontar os materiais para o ensino de aritmética, cita a classificação de Everardo Backheuser, na qual os materiais são divididos em: *de graça*, favas ou feijão branco, folhas de arvore, pedrinhas, etc; *muito barato*, Palitos a serem coloridos pelos alunos; hastezinhas de diversos comprimentos, etc, *material preparado pelos alunos ou pelo professor*, jogos diversos, dinheiro de brinquedo, etc.; *material da escola*, balança, pesos, etc.

Ao se referir ao tipo de *material de ensino da geografia*, Santos aponta que o uso do material potencializa a apreensão por parte do aluno se este for construído baseado nas normas didáticas modernas. Os tipos de materiais utilizados no ensino da geografia são vistos como *ilustrativos*, e *de trabalho*. Apontando este último como o que mais educa a criança. Ainda segundo Santos, “o material didático de geografia pode ser não só o material comum e natural, recolhido pela própria criança em sua casa, nos passeios ou excursões [...] como também material confeccionado especialmente para o ensino [...]” (p. 194). Para finalizar, Santos aponta que materiais como livros de texto, livros de leituras geográficas e de literaturas, além de jornais e revistas nos quais a criança possa conhecer noções de geografia, também, devem ser utilizados.

Como *material de ensino da história* pode ser apresentado ao aluno “uma coleção de fontes históricas constituídas por cópias de documentos, extratos, reproduções de passagens de grandes historiadores, mapas, antigos, etc.” (p. 209).

Como *material de ensino das ciências naturais*, Santos aponta o aquário, as coleções de objetos naturais, o jardim escolar, os animais embalsamados, os museus, os laboratórios, o microscópio, a lupa, etc. Citando Aguayo, são apresentadas informações de como deve ser o material de ensino e como se deve selecionar as obras.

Santos cita, ainda, a análise feita pelo *Programa de Linguagem do Departamento de Educação do Estado da Guanabara* a respeito dos objetivos da leitura. Nesta análise o *Programa de Linguagem* exalta o valor do ensino da literatura na escola primária.

Em *o ensino da composição*, Santos apresenta qual o objetivo do ensino da composição na escola primária. Segundo ele, “o ensino da composição [...] tem por objetivo dar à criança a capacidade de expressar seu pensamento de maneira correta, clara e elegante. Não existe, entretanto, no curso primário, diferença essencial entre a linguagem oral e a linguagem escrita ou literária” (p. 160). O autor ressalta que “a criança deve ser [...]

preparada para a linguagem escrita, através do cultivo de sua expressão oral livre” (p. 160) e que “a iniciação do aluno nos exercícios de composição deve ser precedida de um suficiente domínio da linguagem oral e do mecanismo da escrita” (p. 160). Partindo da ideia de que “a composição escolar deve ser o reflexo da expressão livre da criança”, Santos condena os processos didáticos que “procuram fazer da composição uma elaboração artificial de modelos de expressão escrita” (p.160) e aponta Aguayo que defende o cultivo da *composição livre* na escola primária.

Santos afirma que “as composições escolares devem basear-se no interêsse, na experiência e na imaginação das crianças. Mas, ao lado das composições livres, são aconselháveis exercícios de tomar notas e apontamentos, fazer resumos, redações, [...]” (p. 163). Partindo disto, Santos aponta a classificação feita por Lombardo Radice<sup>119</sup> sobre o modo como os temas devem ser apresentados às crianças. Por fim, Santos apresenta quais devem ser os temas propostos às crianças, na visão de Filipe Solé y Olivé<sup>120</sup>. Entre os temas se destacam a produção de cartas, narrativas de incidentes ocorridos na escola, etc.

Em *praticas de ensino da aritmética*, Santos apresenta *normas didáticas* que se encontram nos *Programas Mínimos* do ensino primário, para a *aprendizagem da aritmética*.

O primeiro tipo de normas didáticas é agrupado com o título de recomendações gerais. Têm-se como exemplo destas recomendações:

- a) realizar o ensino, parte por parte, cuidadosamente, não passando adiante antes que as noções, que sejam do ensino, estejam devidamente assimiladas;
- b) Aproveitar, sempre, como motivação do ensino, as situações reais da vida, relacionando-as com as necessidades e interêsses das crianças, etc. (SANTOS, 1952, p. 174)

O segundo tipo de normas didáticas é agrupado com o título *recomendações sobre o treino nos exercícios e jogos*. Como exemplos têm-se:

- a) a compreensão deve preceder o treino;
- b) Os exercícios devem ser curtos, repetidos e variados em sua apresentação;
- c) Faz-se necessário exercitar poucos conhecimentos de cada vez, e insistir nas questões em que a crianças encontrem maior dificuldade, etc. (SANTOS, 1952, p. 175)

O terceiro tipo de normas didáticas é agrupado com o título *recomendações sobre o emprêgo de problemas*. Como exemplos têm-se:

- a) a finalidade dos problemas não é preparar para a escola, mas sim habilitar para as ocupações normais da vida;

<sup>119</sup> Giuseppe Lombardo Radice, nascido em 1879, foi um educador italiano.

<sup>120</sup> Filipe Solé y Olivé é apontado por Santos para discutir quais temas trabalhar no ensino da composição.

b) por esta razão, os problemas devem provir de situações reais, da própria vida da criança, ou de situações que a criança possa compreender como capazes de ocorrer com frequência; (SANTOS, 1952, p. 175)

O quarto tipo de normas didáticas é apresentado com o título *correlação do ensino da matemática com o das demais matérias*. As normas apresentadas neste momento apresentam a necessidade de relacionar as outras disciplinas com o ensino da aritmética.

### **3.2.1 Possíveis direcionamentos acerca da Metodologia Especial**

Diante do que foi exposto na segunda parte do manual denominado Metodologia Especial, percebe-se que o autor tem a preocupação em informar para o futuro professor quais os objetivos, os valores e as técnicas de ensinar as disciplinas voltadas para o ensino primário. Neste momento, em particular, o autor indica quais são as melhores maneiras de se abordar as disciplinas motivando e possibilitando um maior sucesso na aprendizagem da criança, apresentando-se de forma bem prescritiva.

No decorrer desta parte, apresenta-se em todas as disciplinas a preocupação em partir do interesse da criança mobilizando situações reais vivenciadas pelas crianças.

Por fim, ressalta-se a utilização, em vários momentos, dos programas de órgãos do governo do Distrito Federal (Rio de Janeiro) ao discutir, por exemplo, os objetivos propostos para o ensino de linguagem, escrita de aritmética etc.. Além disso, Santos se utiliza de diversos autores para discutir o que estes falam sobre o ensino das disciplinas.

### **3.3 Estabelecendo compreensões acerca da materialidade do manual Metodologia do Ensino Primário**

Conforme foi apresentado em outro momento, dentro da proposta de análise metodológica da Hermenêutica de Profundidade a análise interna da obra se constitui como um dos movimentos de análise da forma simbólica e é neste momento que se observa como a sua estrutura está articulada internamente.

A realização da análise interna do manual trouxe importantes contribuições acerca da compreensão de quem é o autor e daquilo que se apresenta de concreto ao futuro professor.

O uso dos Paratextos Editoriais possibilitou um olhar crítico sobre os elementos que constituem a forma simbólica estabelecendo a percepção de que um título, ou qualquer outro paratexto, está carregado de estratégias para a boa aceitação de uma obra.

A análise interna, além de dar uma visão geral de como se estrutura a obra, possibilitou o estabelecimento de orientações presentes no manual como, por exemplo, o método ter que ser adequado à personalidade do professor; trabalhar o ensino por meio de situações reais vividas pela criança; o caráter prescritivo do manual, apresentando os “melhores” procedimentos para se trabalhar as disciplinas, entre outros.

Ao estabelecer um panorama geral da estrutura interna deste manual, pode-se inferir que o autor procurou desenvolver aquilo que ele próprio denominou de quadro sinótico<sup>121</sup> sobre a “metodologia do ensino primário”. Esta inferência é possível partindo das próprias considerações do autor a respeito do livro em seu prefácio (“estrutura sintética e elementar”, “resumir e sistematizar os ensinamentos”) a respeito de seu livro.

A articulação entre Genette (2009) e Thompson (1995) que indicam direções para a compreensão de paratextos, assim como a própria estrutura interna de uma obra, por si só, assinalam para a necessidade de ampliação de foco. Compreender a estrutura interna de uma obra requer, ainda que não se trabalhe na proposta da hermenêutica de profundidade, estudos sobre questões que ultrapassam essa estrutura, mas que são por esta sinalizadas. Isso porque toda obra singulariza, de certo modo, perspectivas de um contexto mais amplo.

---

<sup>121</sup> Segundo Santos (1952), um quadro sinótico realiza uma síntese “levando em conta as relações de analogia e correspondência entre as diversas partes de um assunto” e, além disso, permite “abranger [de uma só vez] os aspectos fundamentais de uma lição” (p. 52, grifo nosso) sendo por esse motivo, útil e econômico aplicá-lo como resumo de um capítulo ou de um livro.

#### **4 Manual Metodologia do Ensino Primário: produção de/ para a educação brasileira.**

Dando continuidade à análise do manual **Metodologia do Ensino Primário**, procurou-se, neste texto, estabelecer compreensões acerca das orientações presentes no manual metodologia do ensino primário e o seu contexto de produção que fizeram parte da formação de professores primários na Escola Normal Joaquim Murtinho.

Em sua pesquisa sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho, na cidade de Campo Grande/MS, Reis (2011) identificou alguns documentos referentes a esta antiga instituição. Entre estes documentos, foram encontradas duas portarias (uma do ano de 1953 e outra do ano de 1955) apontando os manuais, das mais variadas disciplinas, que eram utilizados neste determinado período. Dentre as possibilidades de manuais presentes nestas atas, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, optou-se pelo manual Metodologia do Ensino Primário, de Theobaldo Miranda Santos, pela repetição de sua adoção e pelas outras ocorrências do nome deste autor nos documentos considerados acima. Para além desses registros, este manual foi considerado relevante a esta pesquisa por este ter levado, aos futuros professores, discussões a respeito dos métodos para o ensino das disciplinas do primário e pelo fato de uma ex-aluna da Escola Normal Joaquim Murtinho ter apontado o uso de uma cartilha produzida por este autor ao longo do curso nesta instituição.

Theobaldo Miranda Santos nasceu em 1904, na cidade de Campos, estado do Rio de Janeiro. Seus primeiros estudos se realizaram no Liceu de Humanidades e na Escola Normal Oficial. Logo após, foi para o Colégio Metodista Grambery, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, no qual fez o curso de Odontologia e Farmácia. Ainda, em Minas Gerais, foi professor na Escola Normal de Manhuaçu. Ao retornar para Campos, deu aulas de Física, Química e História Natural no Liceu de Humanidades, e História da Civilização no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, foi catedrático de História Natural na Escola Superior de Agricultura e Veterinária e professor de Ortodontia e Odontopediatria na Faculdade de Farmácia e Odontologia. Ao se mudar para Niterói, no ano de 1938, foi professor de História Natural no Instituto de Educação, e de Prática de Ensino, na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Além disso, foi professor na Escola do Serviço Social, e no Colégio Sion do Rio de Janeiro (ALMEIDA FILHO, 2008; MORAIS, 2004).

A partir da década de 1940, Santos, além de continuar exercendo a função de professor, assumiu alguns cargos administrativos. Foi Diretor de Departamento de Educação Técnico Profissional e Diretor Geral do Departamento de Educação Primária da prefeitura do

Rio de Janeiro. Neste momento, também lecionava na Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foi professor catedrático do Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula (RJ), por fim, assumiu, interinamente, por duas vezes, o cargo de Secretário Geral da Educação e Cultura da prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e, também, a direção do Departamento de Difusão Cultural (ALMEIDA FILHO, 2008; MORTATI et al., 2009).

Há informações de que Santos, ao longo de sua carreira, produziu cerca de 150<sup>122</sup> títulos voltados para o ensino primário, secundário, normal e superior. Os primeiros títulos voltados para a formação de professores foram publicados na editora S.E. Panorama Ltda. no ano de 1941, e na Editora Boffoni no ano de 1942, com os respectivos títulos: *A Criança, o Sonho e os Contos de Fadas*; e *Filosofia da Educação*. Este último foi reeditado nas coleções *Atualidades Pedagógicas* e *Iniciação Científica* da Companhia Editora Nacional pouco tempo depois. Apesar de suas primeiras produções voltadas à formação de professores pertencerem à década de 1940, Santos, já na década de 1930, havia produzido artigos referentes à educação<sup>123</sup> (ALMEIDA FILHO, 2008).

O manual **Metodologia do Ensino Primário** teve sua primeira edição publicada no final da década de 1940 pela Companhia Editora Nacional, fazendo parte da coleção Curso de Psicologia e Pedagogia.

Antes da primeira publicação deste manual, o Brasil havia passado por importantes transformações sociais e políticas: queda da ditadura do Estado Novo (1938-1945); retorno à democracia com a eleição para presidente do general Eurico Gaspar Dutra; publicação das Leis Orgânicas do Ensino, que serviram de base para muitos estados na implantação de estabelecimentos de ensino secundário, normal, primário (TANURI, 2000); publicação da nova Constituição brasileira no ano de 1946, entre outras. Dentre estes acontecimentos a promulgação da lei Orgânica do Ensino Normal, em janeiro de 1946, teve grande influência na elaboração do manual **Metodologia do Ensino Primário**, como pode ser verificado no prefácio da 3ª edição,

com a publicação deste livro, procuramos não só atender às exigências da lei orgânica do ensino normal que fez da Metodologia do Ensino Primário uma das matérias básicas das nossas Escolas Normais, como também completar a série de

<sup>122</sup>A este respeito, Mortati et al. (2009, p. 4) afirma que “apesar de conter a informação na *Nova enciclopédia Barsa* (1998, p. 363) de que Theobaldo Miranda Santos foi autor de “mais de 150 livros didáticos”, foi possível localizar apenas referências de 26 títulos”.

<sup>123</sup> Entre os temas discutidos por Santos em seus artigos destacam-se: a educação e suas inter-relações (metafísica, aprendizagem, tradição, técnica, jesuítas, trabalho, personalidade, religião, filosofia, método, ciência, nacionalismo, comunismo), o ensino industrial, o ensino de adultos, pedagogia cristã, problemas educacionais, filosofias pedagógicas e a função da escola. Para mais informações, a este respeito, ver Almeida Filho (2008).

compêndios sôbre psicologia e pedagogia que estamos escrevendo para os candidatos ao magistério primário e secundário em nosso país. (SANTOS, 1952, p. 13).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada pelo Decreto-Lei nº 8530, faz parte de um conjunto de leis desenvolvidas por uma equipe comandada por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde durante o Estado Novo. Estes conjuntos de leis ficaram conhecidos como Reforma Capanema e foram publicadas no correr de 1942 a 1946. Embora a Lei Orgânica do Ensino Normal tenha sido elaborada durante a presidência de Getúlio Vargas, foi durante a presidência interina de José Linhares que ela foi promulgada.

Segundo Romanelli (1983), esta lei “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino” (p. 163).

A Lei Orgânica estabelece como finalidade do ensino normal: 1) *Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.* 2) *Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.* 3) *Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.* Partindo destas finalidades a Lei divide o ensino normal em dois ciclos: *O primeiro, com duração de quatro anos, formaria regentes do ensino primário. O segundo, com duração de três anos, formaria professores primários.* Além destes ciclos, o ensino normal, também, abarcava os cursos de especialização para professores primários e de habilitação para administradores escolares.

O currículo do curso de regentes de ensino primário (1º ciclo do ensino normal) era distribuído conforme o quadro abaixo.

QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO				
Disciplinas	Séries			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Português	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	X
Geografia geral	X			
Ciências naturais	X	X		
Desenho e caligrafia	X	X		
Canto orfeônico	X	X	X	X
Trabalhos manuais e Economia doméstica	X			

Geografia do Brasil		X		
Trabalhos manuais e atividades econômicas da região		X	X	
História geral			X	
Noções de anatomia e fisiologia humanas			X	
Desenho			X	X
Educação física, recreação e jogos			X	X
História do Brasil				X
Noções de higiene				X
Psicologia e pedagogia				X
Didática e prática de ensino				X

Conforme aponta Romanelli (1983) a prevalência de matérias de cultura geral era prejudicial uma vez que “o curso normal regional, como era chamado, foi, por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário” (p. 165).

Já o currículo do curso de formação de professores primários (2º ciclo do ensino normal) era distribuído da seguinte forma.

QUADRO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS			
Disciplinas	Séries		
	1ª	2ª	3ª
Português	X		
Matemática	X		
Física e química	X		
Anatomia e fisiologia humanas	X		
Música e Canto	X	X	X
Desenho e artes aplicadas	X	X	X
Educação física, recreação e jogos	X	X	X
Biologia educacional		X	
Psicologia educacional		X	X
Higiene e educação sanitária	X		
Metodologia do ensino primário		X	X
Sociologia Educacional			X
História e filosofia da educação			X

Higiene e Puericultura			X
Prática de ensino			X

Observando os dois quadros acima, percebe-se que a disciplina para a qual o manual de Santos é destinado, está presente apenas no curso de formação de professores primários e, portanto, é deste currículo que este autor fala.

Ao analisar o Art. 14 da Lei orgânica do ensino normal, no qual se discute os pontos que devem ser atendidos na composição e execução dos programas de ensino, encontrou-se uma possível orientação que direcionou a escrita do manual de Theobaldo Miranda Santos. Na letra c deste Artigo, ao discutir as aulas de metodologia, aponta que nestas “[...] deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário” (BRASIL, 1946, p. 4). A segunda parte do livro de Santos (1952) tem características bem semelhantes a esta orientação. Como foi visto na análise interna, ao tratar da metodologia da leitura, da escrita, da aritmética, entre outros conteúdos do ensino primário, o autor apresenta os objetivos, analisa estes objetivos e discute os processos de ensino destes conteúdos.

Conforme foi apontado anteriormente, a Lei Orgânica do Ensino Normal proporcionou uma descentralização administrativa do ensino normal, cabendo aos governos estaduais, segundo Tanuri (2000), a responsabilidade de organizarem os seus sistemas de ensino respeitando as diretrizes e bases apontadas pelo Governo Federal. Entretanto, apesar desta descentralização, a mesma autora aponta que todos os estados, a exceção de São Paulo e Bahia, tomaram a Lei Orgânica como modelo, o que contribuiu para a consolidação de um padrão semelhante de formação no país. Embora estes dois estados tenham se diferenciado dos demais, não tiveram entre si diferenças marcantes (TANURI, 2000).

Segundo a autora, paralelamente a esta “reorganização dos sistemas estaduais” na intenção de adequá-los a esta lei, ocorreu um crescimento exponencial das escolas normais, acompanhando a “política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda” (TANURI, 2000, p. 77). Esse crescimento se deu de forma desordenada havendo a concentração de um número expressivo de escolas normais em alguns estados do Brasil, em detrimento de outros.

Na cidade de Campo Grande, que neste período era o sul do estado de Mato Grosso, haviam se estabelecido duas Escolas Normais: a Escola Normal Joaquim Murтинho, sob a responsabilidade do Governo Estadual e a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, sob a

responsabilidade de um grupo de freiras da Igreja Católica. Estas duas Escolas Normais, conforme já apresentado no primeiro capítulo, retomaram as suas atividades a partir do ano de 1947, durante a intervenção de José Marcelo Moreira. Segundo Marcilio (1963), o restabelecimento do ensino normal no estado se deu pelo Decreto-Lei nº 834, de janeiro de 1947. Estas duas Escolas Normais já haviam funcionado na década de 1930 tendo suas atividades finalizadas no ano de 1937, durante a Intervenção Federal de Julio Strubing Muller. Ressalta-se que neste período (1930-1937) a Escola Normal, sob a responsabilidade da Igreja Católica, funcionou com o nome de Escola Normal Dom Bosco.

Rodríguez e Oliveira (2008) apontam que estas escolas foram regulamentadas pelo Decreto nº 287, em março de 1947, sofrendo uma nova regulamentação em dezembro de 1948, pelo Decreto nº 590. Foi nesta nova regulamentação, segundo as autoras, que a Lei Orgânica do Ensino Normal teve efeito no estado. Conforme aponta estas autoras, ao “organizar as escolas normais em dois ciclos: um constituído pelo curso normal regional, com quatro anos de duração, correspondente ao ginásial. E o segundo considerado como Escola Normal propriamente dita, de dois anos” este novo regulamento estabelecia que “a Escola Normal funcionaria conforme o 9º art. da Lei Orgânica do Ensino Normal” (2008, p. 351).

Juntamente a esta expansão e retomada (no caso de Mato Grosso) do ensino normal, a produção de manuais voltados para formação de professores primários também aumentou. Silva (2002) aponta que este aumento é notável a partir da década de 1930, quando ocorrem mudanças “levadas a efeito em escolas normais de vários estados do Brasil” (2002, p. 1). Como já se discutiu anteriormente, os manuais têm a sua história vinculada à história da formação de professores. Nesse sentido, esta forma simbólica acompanhou as mudanças educacionais em cada período, apresentando ao futuro professor o que era considerado, pelos autores destes manuais, como sendo os conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão.

Considerando o tipo de conhecimento privilegiado nos manuais pedagógicos, viu-se, em capítulo anterior, que Silva (2007) estabelece três marcos na produção destes manuais. Levando em conta que o manual **Metodologia do Ensino Primário** teve sua primeira edição no final da década de 1940 (provavelmente em 1948), tem-se que este manual foi elaborado num momento caracterizado por Silva (2007) como *tecnização do ensino*, no qual estes tipos de impresso se preocupavam em apresentar aos futuros professores “desde a definição dos objetivos até as estratégias de transmissão de conhecimentos aos alunos e de avaliação” (2002, p. 13).

Estas características levantadas por esta autora vão ao encontro daquilo que se observa na parte interna do manual *Metodologia do Ensino Primário*. Um exemplo desta preocupação ocorre quando o autor, interessado em discutir o subtópico *processos de ensino da escrita*, apresenta ao leitor resultados de pesquisa que indicam qual a melhor inclinação para se obter movimentos mais rápidos e maior legibilidade/higiene na escrita.

Outro exemplo, ainda pertencente à *Metodologia do ensino da escrita*, ocorre quando é apresentado o material e a forma que o professor primário deve proceder no ensino desta disciplina.

Inicialmente, é aconselhável que o aluno só escreva com o giz, no quadro negro. Após algumas semanas de prática, poderá ser então usado o lápis. No primeiro ano, será empregado o lápis muito macio, tipo Faber nº 1. No segundo ano, será utilizado o tipo Faber nº 2. A partir do 3º ano, ou mesmo a partir do 2º, conforme as condições da classe, poderá ser usada a tinta. (SANTOS, 1952, p. 146)

No caso da *Metodologia do ensino da aritmética*, Santos, em boa parte deste tema, se utiliza de citações de Everardo Backheuser, apontando o que é aconselhado por este autor para o ensino da *soma e subtração*, da *multiplicação*, da *divisão e fração*. A respeito da multiplicação, Backheuser defende que seu ensino deve se iniciar, primeiramente, pelo que ele chama de “casa” dos 2. Ele se justifica, apontando que o aluno já tem o conhecimento da noção de par o que facilita o aprendizado deste conteúdo. Em seguida, o autor defende o ensino da multiplicação por 4, chamando de “casa” dos 4, sempre, segundo ele, exemplificando situações em que esse número é apresentado. A seguir, a tabuada do 5, justificando o fato dos múltiplos deste serem sempre finalizados em 0 ou 5, o que torna esta tabuada “nada complicada”, e assim sucessivamente.

Estes são apenas alguns dos exemplos que podem ser encontrados em outras discussões presentes no manual de Theobaldo Miranda Santos.

Sobre os métodos pedagógicos, Santos afirma que estes têm como objetivo “a educação dos homens” e sua finalidade está em fazer com que o educando “adquirira [...] conhecimentos e [...] hábitos pelo exercício de sua própria atividade espiritual”(1952, p. 24).

Ao discutir o tópico *o método e o educador*, Santos atenta para a necessidade de o método corresponder às características pessoais do educador correndo o risco, caso esta condição não seja considerada, do método utilizado fracassar em seu objetivo: promover a aprendizagem do educando. Como exemplo deste fato, conforme apresentado no capítulo anterior, este autor cita o *método de projetos* e o *método dos centros de interesse*, também indicado por este autor como *método dos problemas*. No primeiro método, o autor aponta que

o educador deve ser dinâmico, ter iniciativa, ter agilidade intelectual e saber exteriorizar-se. No segundo, o educador deve ser menos dinâmico, ter reações mais lentas, ter estrutura lógica bem desenvolvida.

Como consequência dessa afirmação, percebe-se que isso impõe ao futuro professor a necessidade de procurar um método próprio adequado à sua personalidade. Caso este professor não consiga encontrar tal método, provavelmente não conseguirá obter êxito no objetivo da educação que é a aprendizagem do educando. Além de defender a vinculação do método à personalidade do educador, viu-se, também, no capítulo anterior, que Santos aponta a vinculação de todo método à concepção filosófica de seus criadores, mas apesar disso, segundo ele, há a possibilidade de se utilizar um método sem se subordinar a seus princípios filosóficos. Esta postura de Santos a respeito da não subordinação aos princípios filosóficos, pode ser justificada pelo fato dele, juntamente com outros autores, buscarem, segundo aponta a pesquisa de Almeida Filho (2008) e de Sgarbi (1997), por uma depuração das novas ideias educacionais propostas pelo movimento da Escola Nova, tais como a laicização do ensino, a responsabilização do estado pela educação e a co-educação entre meninos e meninas, procurando adequar as novas propostas de ensino em favor de uma pedagogia católica. A este respeito, em um discurso como Paraninfo de uma turma de formandas da Escola Normal de Campos, publicado na revista “**A Ordem**” em 1937, Santos diz

Não penseis que a pedagogia cristã despreza as conquistas científicas da educação renovada. Pelo contrário, ela acompanha com interesse e carinho a evolução dos métodos pedagógicos modernos, fazendo ela própria pesquisas sistemáticas em torno da psicologia infantil e das novas técnicas de aprendizagem. Mas ao invés de fazer desses métodos científicos o meio e o fim da educação, como o fazem, por exemplo, um Decroly ou um Dewey, ela subordina esses métodos às suas finalidades, aos seus ideais que transcendem ao efêmero, ao aparente, ao acidental da existência terrena (SANTOS, 1937 Apud MAGALDI; NEVES, 2007).

Como se percebe, Santos faz uma defesa da pedagogia católica cristã criticando a postura, na visão dele, de alguns dos importantes nomes internacionais do movimento da escola nova.

A própria divisão entre *métodos ativos* e *escolas novas* ao discutir a *educação renovada*, pode ser interpretada como uma apropriação<sup>124</sup> em relação ao movimento *escolanovista*, uma vez que o autor aponta a existência de “certos autores [que] reúnem os *métodos ativos* e as *escolas novas* numa única corrente de renovação educacional” (SANTOS, 1952, p. 83, grifo nosso).

---

<sup>124</sup> Neste texto, o sentido dado a esta palavra é o de adaptação, adequação.

Conforme apresentado em capítulo anterior, foi estabelecido, diante das argumentações de Santos sobre os *métodos ativos*, aquilo que possivelmente concebe como sendo um “bom método”. Dentro daquilo que foi apontado, o autor deixa transparecer que o método deve proporcionar a participação ativa do aluno (estímulo à investigação, autonomia e experimentação), proporcionar regularidade e continuidade no trabalho em sala de aula, trabalhar com problemas que envolvam situações reais, além das necessárias repetições de exercícios para a fixação da atividade.

Procurando compreender como Santos sistematiza, ou melhor, operacionaliza as propostas apresentadas no manual **Metodologia do ensino primário**, propõe-se, abaixo, um olhar sobre a cartilha “Vamos estudar”, escrito por este mesmo autor, levando em consideração sua possível concepção de “bom método”, estabelecida anteriormente e, além disso, os conteúdos discutidos em seu manual.

Conforme já foi apresentado, Santos foi autor de vários livros voltados para a educação/formação de professores primários, um destes livros destinados ao ensino primário fez parte das aulas dos professores primários na Escola Normal em Campo Grande. Trata-se da coleção “Vamos Estudar”, editada pela Livraria Agir Editora. O seu uso nas aulas dos futuros professores primários de Campo Grande foi identificado por Reis (2011) por meio de uma de suas entrevistadas, conforme já apresentado num capítulo anterior. Segundo Zimmer, Boldo e Costa (2012), esta coleção é composta por quatro livros didáticos, cada um voltado para as quatro séries do ensino primário. O livro referente à 3ª série era diferenciado das demais por ser destinado a cada região do país. E foi este livro, destinado aos estados de Goiás e Mato Grosso, em sua 15ª edição, que foi apresentado à Reis (2011) como sendo aquele discutido nas aulas da ex-normalista por ela entrevistada.

Não se sabe ao certo o ano de publicação desta cartilha, porém acredita-se que esta deve ter sido publicada a partir do ano de 1944, ano em que a livraria Agir Editora foi fundada por Alceu Amoroso Lima, juntamente com outros intelectuais pertencentes ao grupo católico. Esta editora foi criada com a intenção de proporcionar um espaço para a promoção de obras produzidas por autores católicos (ZIMMER, BOLDO, COSTA, 2012; MORAIS, 2004). Levando em consideração tal fato, é possível inferir que tanto o manual, alvo desta pesquisa, quanto a cartilha, foram publicados em períodos muito próximos, pois desde o início da

década de 1950 há indícios da existência desta, conforme entrevista realizada por Reis (2011)<sup>125</sup>.

De modo geral, Santos, ao discutir o ensino da aritmética em seu manual **Metodologia do Ensino Primário**, aponta, utilizando-se de citações de outros autores (Adolfo Rude, Carmen Gill, Everardo Backheuser e os programas do Distrito Federal), que o ensino da aritmética deve permear o cálculo em todas as situações vivenciadas pelo aluno. Santos, por meio de Adolfo Rude, aponta que o ensino da aritmética deve permear todas as situações reais da vida, ensinando o conhecimento quantitativo daquilo que rodeia a criança.

Santos, por meio de Carmen Gill e Everardo Bacheuser, apresenta o ensino das operações como uma das principais tarefas do ensino primário e aponta alguns deveres que professores e alunos devem seguir. Estes deveres são estruturados abaixo numa espécie de mandamento do ensino das operações. Segundo estes deveres o ensino:

- Deverá ser conduzido de tal forma que o aluno domine a técnica e saiba utilizá-la em problemas que se apresentem a ele.
- Deverá, inicialmente, ser trabalhado com o manejo de material concreto.
- Deverá haver o uso da repetição para que ocorra a mecanização das operações.

Além disso, o aluno:

- Deverá entender que o uso da operação escrita é um recurso quando não se pode realizar o cálculo mentalmente.
- Deverá saber o porquê se realiza as operações e resolver de forma rápida e exata.

O professor

- Deverá aplicar exercícios que levem, preliminarmente, a criança a aplicar as operações em problemas.

As operações de soma e subtração:

- Deverão ser trabalhadas “adestrando” o aluno a juntar e diminuir unidades.

Na adição, em específico:

- Deverá se demorar o tempo que for necessário.

O ensino da multiplicação:

- Deverá se iniciar pela “casa 2” por se relacionar com a noção de par, passando pela tabuada do 4, 10, 5, 3 e assim por diante.

---

<sup>125</sup> Como a professora Cândida dos Santos, entrevistada por Reis (2011) afirma que terminou o curso normal em 1956 e alega o uso da cartilha “Vamos Estudar” nas aulas de prática de ensino da qual ela era aluna, é possível afirmar que pelo menos até tal data, esta cartilha já havia sido publicada.

A divisão:

- Deverá ser trabalhada inicialmente considerando a noção de metade, de fração decimal, tomando como exemplo o metro dividido em centímetros e decímetros.
- Deverá ser trabalhado utilizando a noção de divisão do tempo.

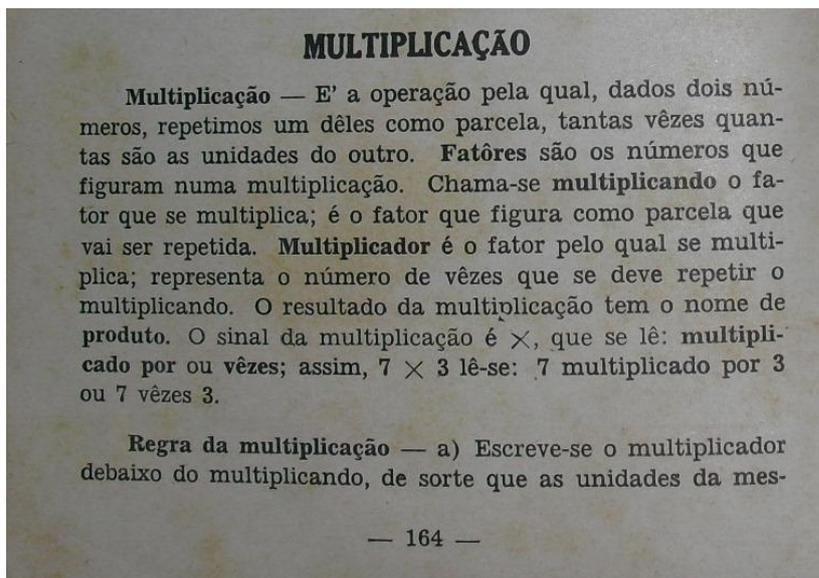
Santos, por meio dos programas de ensino do Distrito Federal, aponta, ao discutir o subtópico *prática de ensino de matemática*, quatro recomendações: a primeira é recomendação mais geral; a segunda, sobre o treino nos exercícios e jogos; a terceira, sobre o emprego de problemas; e a quarta, sobre a correlação do ensino da matemática com os demais matérias. De modo geral, estas recomendações orientam o futuro professor no exercício de sua função como, por exemplo: ensinar a matemática passo a passo, evitando ir para outro conteúdo sem ter aprendido bem o anterior; motivar o ensino das crianças envolvendo situações da vida; valorizar a compreensão, deixando em segundo plano o treino, entre outros.

Sobre o ensino da geometria, Santos aponta, em seu manual pedagógico, que este pode ser trabalhado utilizando o *método analítico* ou o *intético*. Segundo ele, o primeiro parte dos *corpos* para as *linhas* e o segundo, das *linhas* para os *corpos*. O autor ressalta que, apesar de não ser o método específico para se estudar a geometria, “o processo analítico é o único que deve ser utilizado na escola elementar” (1952, p.183). Segundo o autor, tanto o estudo da geometria quanto o da aritmética são interligados.

Santos, citando as falas de Floriano Rodrigues, assinala que ao ensinar as formas e relações geométricas deve-se privilegiar a *intuição* e a *descoberta*. O primeiro de dentro para fora e o segundo de fora para dentro. Somente se deve falar das formas geométricas ao apresentá-las e as relações ou princípios devem ser percebidos pela própria criança.

Ao observar o livro “Vamos estudar?” e, mais especificamente, o conteúdo de matemática percebe-se que o autor desenvolve todo o seu texto apresentando definições, aplicação de exemplos que, no caso das operações, são acompanhadas de procedimentos de cálculo, inclusive para tirar a “prova real” e aplicação de exercícios. Um exemplo de como o autor trabalha em seu livro didático, pode ser visto na figura abaixo, quando este discute o conteúdo de multiplicação.

Figura 4 – Conteúdo de multiplicação da cartilha “Vamos Estudar?”<sup>126</sup>.



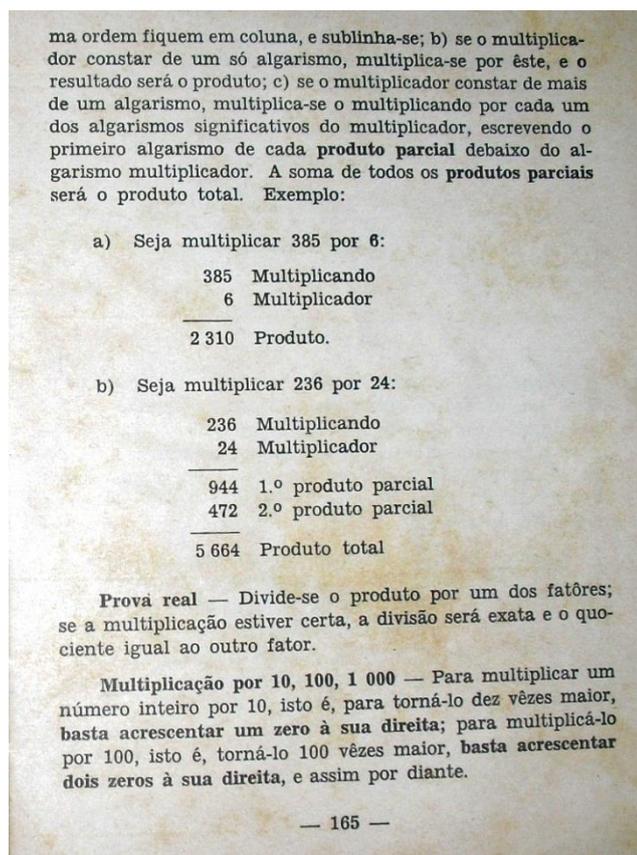
Fonte: Cartilha “Vamos Estudar?” edição voltada para a 3ª série do ensino primário, 15º edição, ano 1962.

<sup>126</sup> “MULTIPLICAÇÃO

**Multiplicação** – É a operação pela qual, dados dois números, repetimos um deles como parcela, tantas vezes quantas são as unidades do outro. **Fatôres** são os números que figuram numa multiplicação. Chama-se **multiplicando** o fator que se multiplica; é o fator que figura como parcela que vai ser repetida. **Multiplicador** é o fator pelo qual se multiplica; representa o número de vezes que se deve repetir o multiplicando. O resultado da multiplicação tem o nome de **produto**. O sinal da multiplicação é X, que se lê: **multiplicado por** ou **vêzes**; assim,  $7 \times 3$  lê-se: 7 multiplicado por 3 ou 7 vêzes 3.

**Regra da multiplicação** – a) Escreve-se o multiplicador debaixo do multiplicando, de sorte que as unidades da mes-” (SANTOS, 1962, p. 164)

Figura 5 – Conteúdo de multiplicação da cartilha “Vamos Estudar?”<sup>127</sup>.



Fonte: Cartilha “Vamos Estudar?” edição voltada para a 3ª série do ensino primário, 15º edição, ano 1962.

<sup>127</sup> “ma ordem fiquem em coluna, e sublinha-se; b) se o multiplicador constar de um só algarismo, multiplica-se por este, e o resultado será o produto; c) se o multiplicador constar de mais de um algarismo, multiplica-se o multiplicando por cada um dos algarismos significativos do multiplicador, escrevendo o primeiro algarismo de cada **produto parcial** debaixo do algarismo multiplicador. A soma de todos os **produtos parciais** será o produto total. Exemplo:

a) Seja multiplicar 385 por 6:

$$\begin{array}{r} 385 \text{ Multiplicando} \\ 6 \text{ Multiplicador} \\ \hline 2310 \text{ Produto.} \end{array}$$

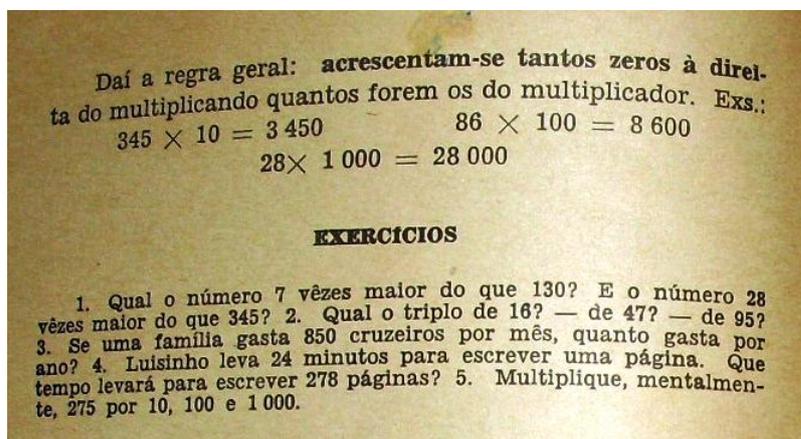
b) Seja multiplicar 236 por 24:

$$\begin{array}{r} 236 \text{ Multiplicando} \\ 24 \text{ Multiplicador} \\ \hline 944 \text{ 1º produto parcial} \\ 472 \text{ 2º produto parcial} \\ \hline 5664 \text{ Produto total} \end{array}$$

**Prova real** – Divide-se o produto por um dos fatores; se a multiplicação estiver certa, a divisão será exata e o quociente igual ao outro fator.

**Multiplicação por 10, 100, 1000** – Para multiplicar um número inteiro por 10, isto é, para torna-lo dez vezes maior, basta acrescentar um zero à sua direita; para multiplica-lo por 100, isto é, torna-lo 100 vezes maior, basta acrescentar dois zeros à sua direita, e assim por diante.” (SANTOS, 1962, p. 165)

Figura 6 – Conteúdo de multiplicação da cartilha “Vamos Estudar?”<sup>128</sup>.



Fonte: Cartilha “Vamos Estudar?” edição voltada para a 3ª série do ensino primário, 15º edição, ano 1962.

Como se pode ver, Santos inicia definindo o que é multiplicação, apresenta quais são os seus componentes (fatores, multiplicando, multiplicado), a seguir, aponta a regra para se realizar a multiplicação. O autor mostra, também, como tirar a prova real. Logo após, explica como multiplicar por 10, 100 e 1000. Encerrando a discussão sobre este tema são apresentados alguns exercícios para desenvolver a técnica de multiplicar.

Após discutir as operações com números naturais, com as frações ordinárias e com as frações decimais o autor inicia a sua discussão a respeito das unidades metro, litro, grama, moeda e tempo. Também neste momento, o autor apresenta uma explicação do significado de cada uma das unidades de medida e do significado de cada um dos seus submúltiplos, partindo para a aplicação de alguns exercícios. Logo a seguir, Santos aponta o que são ângulos, utilizando como exemplo (escrito) a abertura das “folhas de uma tesoura”. Dos ângulos representados no texto, ele parte para o ensino do que são linhas, identificando o nome que cada uma possui em relação à sua posição. Das linhas passa para a definição e classificação dos triângulos, dos triângulos para os quadriláteros. Dos quadriláteros para os prismas e pirâmides. Após discutir uma gama de conteúdos são apresentados alguns

<sup>128</sup> “Daí a regra geral: **acrescentam-se tantos zeros à direita** do multiplicando quantos forem os do multiplicador. Exs.:

$$\begin{array}{l} 345 \times 10 = 3450 \qquad 86 \times 100 = 8600 \\ 28 \times 1000 = 28000 \end{array}$$

#### Exercícios

1. Qual o número 7 vezes maior do que 130? E o número 28 vezes maior do que 345? 2. Qual o triplo de 16? - de 47? - de 95? 3. Se uma família gasta 850 cruzeiros por mês, quanto gasta por ano? 4. Luisinho leva 24 minutos para escrever uma página. Que tempo levará para escrever 278 páginas? 5. Multiplique, mentalmente, 275 por 1-10, 100, e 1000.” (SANTOS, 1962, p. 166)

exercícios. Entre os tipos de exercícios aplicados encontram-se aqueles que levam o aluno a desenhar no quadro, e no caderno; aqueles que levam os alunos a reconhecer formas geométricas nos objetos do dia-a-dia da criança; de completar frases; de desenhar no caderno etc.

Depois de descrever acima como é trabalhado o ensino da matemática, apresentam-se a seguir alguns pontos de semelhança, ou diferença, na forma de abordar esta e as outras disciplinas (leitura, geografia, história e ciências) presentes nesta cartilha.

Entre as disciplinas voltadas para o ensino da geografia e língua portuguesa, percebe-se que o autor as organiza discutindo o contexto do aluno, diferentemente das demais disciplinas. Por exemplo: na parte em que trabalha o ensino da língua portuguesa<sup>129</sup> (leitura) o autor desenvolve uma história em torno de uma criança cujo tio viajou pelos estados de Mato Grosso e Goiás e que chegou de viagem, e quando ele encontra com o seu tio começa a ouvir informações a respeito destes estados, envolvendo o folclore, a ocupação do estado, as riquezas, entre outras coisas. Da mesma forma, a disciplina de geografia inicia apontando as características geográficas dos estados de Mato Grosso e de Goiás, partindo para as características geográficas do país e, por fim do sistema solar. Tal fato, como já apontado, não ocorre nas outras disciplinas.

Outra coisa que chama atenção é a forma “progressiva” com que Santos desenvolve os seus conteúdos. Por exemplo: para o ensino da língua portuguesa, o autor começa trabalhando as sílabas, a seguir, substantivos, sílabas tônicas, singular e plural e assim por diante; para o ensino de geografia inicia com as características do estado, parte para as do Brasil, encerrando com o Sistema Solar; para o ensino de ciências, ele começa pelas partes do corpo humano e após trabalhar a respiração, digestão e circulação no homem, parte para os animais de modo geral.

Uma última característica observada é que, com exceção da língua portuguesa, que trabalha apenas na parte de gramática, em todos os outros conteúdos o ensino é feito por meio de definições, exemplos e exercícios.

Ao confrontar as propostas defendidas por Santos em seu manual, voltado para a formação de professores primários, e a forma de apresentação do ensino de matemática nesta cartilha, percebe-se que o autor não se utiliza de situações vivenciadas pelas crianças para se trabalhar os algoritmos das operações. Há, nesta cartilha, muito mais um estabelecimento de

---

<sup>129</sup> Na realidade não é este o nome que aparece na cartilha de Santos. Nesta cartilha essa parte está nomeada como “leituras”. Mas como as atividades envolvem trabalhos com escrita, linguagem e leitura, decidiu-se nomeá-lo por língua portuguesa.

definições e de ênfase na memorização de procedimentos e regras. Além disso, no ensino da matemática, diferentemente do que se vê na parte denominada pelo autor de leitura, não há uma preocupação, por parte deste autor, em apresentar problemas que pelo menos mencione os estados para os quais esta cartilha fora desenvolvida.

O ensino da geometria, com exceção do conceito de ângulo, em que o autor apresenta como sendo formado pela abertura das folhas de uma tesoura para exemplificá-lo, é trabalhada, por ele, sem fazer correlação com a vivência da criança, principalmente, nos exercícios.

Sobre a editora Companhia Editora Nacional, Almeida Filho (2008) assinala que esta editora iniciou suas atividades no ano de 1925, sob o comando de Octalles Marcondes Ferreira, antigo contador de Monteiro Lobato na editora Companhia Gráfica. Conforme este autor, na década de 1940 esta editora era uma das maiores editoras brasileiras. Desde o seu surgimento a editora trabalhava com publicações que abrangiam desde o ensino primário ao ensino superior.

Dutra (2004) pontua que, desde o início desta editora, a publicação por meio de coleções foi usada como uma das estratégias utilizadas para popularizar o interesse pela leitura no Brasil. Conforme esta autora, a publicação em forma de coleções possibilitava a queda no preço dos livros favorecendo a acessibilidade de uma gama maior de pessoas.

Uma das primeiras coleções publicadas pela Companhia Editora Nacional foi a Biblioteca Pedagógica Brasileira que, segundo Dutra (2004), era dividida em cinco sub-séries a saber: Literatura infantil, Livros didáticos, Atualidades pedagógicas, Iniciação científica e Brasileira. A primeira das cinco séries publicou, além de alguns livros de Monteiro Lobato, adaptações, feitas por este mesmo autor, de clássicos da literatura infantil. A segunda, “direcionada para uma nova literatura escolar” (p. 8). A terceira, com títulos voltados para os trabalhadores da área da educação. A quarta, como uma forma de divulgar e vulgarizar as ciências. A última “divulgava estudos em diversas áreas do conhecimento por autores nacionais e estrangeiros” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 33). As sub-séries Atualidade pedagógicas e Iniciação científica foram responsáveis pela publicação de alguns livros de Theobaldo Miranda Santos.

Conforme apresenta Almeida Filho (2008), é a partir da década de 1940 que a publicação por meio de coleções se amplia nesta editora surgindo, entre outras, duas novas coleções: Curso de Psicologia e Pedagogia e Curso de Filosofia e Ciências. Estas duas coleções tinham como único autor Theobaldo Miranda Santos.

Santos começa a publicar livros pela Companhia Editora Nacional (CEN) a partir de 1945. As duas primeiras coleções eram sobre a própria direção do autor. Além disso, alguns dos títulos das duas primeiras coleções fizeram parte da publicação das duas últimas. A respeito da publicação de manuais por meio de coleções, o autor aponta que, no Brasil, foi consolidada entre as décadas de 1930 e 1960. Este tipo de publicação foi uma das estratégias utilizadas pela CEN como forma de barateamento da produção e de garantir um público fiel, no qual o leitor, ao adquirir um dos volumes, buscava adquirir os outros volumes da coleção.

O manual **Metodologia do Ensino Primário**, como já citado anteriormente, faz parte da coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia* sendo o décimo volume desta. Sua publicação ocorreu no final da década de 1940, provavelmente no ano de 1948 (ALMEIDA FILHO, 2008). Apesar de ser o décimo volume desta coleção, alguns volumes que o antecedem ainda não haviam sido publicados na terceira edição deste material.

Almeida Filho (2008), ao desenvolver pesquisa referente às publicações de 1945 a 1971 de Theobaldo Miranda Santos, situa este autor, juntamente com Alceu Amoroso Lima, Everardo Backheuser, Pe. Helder Câmara, Pe. Leonel França, Leonardo Van Acker entre outros, como militante que buscou propagar a doutrina católica por meio de produções literárias voltadas ao ensino primário, secundário e normal, procurando combater ideias defendidas pelos renovadores da Escola Nova que contrariavam o pensamento cristão-católico. Esta militância, por parte de Theobaldo Miranda Santos, teve seu início, provavelmente, quando este se converteu ao catolicismo o que, segundo Paschoal Lemme (2004), se deu durante a visita de Alceu Amoroso de Lima na cidade de Campos, após a sua liderança “nas lutas em torno da nova Constituição de julho de 1934” (LEMME, 2004, p. 165). Desde então, conforme este mesmo autor, a carreira de Theobaldo sofre uma alavancada assumindo, inclusive, cargos administrativos.

Conforme aponta Lamego (1996), principalmente a partir da Revolução de 1930, os debates sobre os rumos da educação no Brasil foram marcados “por uma onda de polêmicas da qual participaram grupos opositores, representantes de diversos segmentos da sociedade” (p. 56). Um dos grupos era encabeçado pelo ministro da educação, Francisco Campos, e por integrantes do Governo da Revolução; o outro encabeçado, pela Igreja Católica; e o último, formado pelos renovadores da Escola Nova. Estes grupos tinham em comum a visão da importância da educação sobre a formação da sociedade (LAMEGO, 1996). Porém, os ideais e motivos que os moviam eram diferentes.

Os debates se desenrolaram em torno das propostas apresentadas pelos renovadores da Escola Nova que, inspirados pelas ideias liberais de Dewey e outros pesquisadores norte-

americanos e europeus e aproveitando o clima de mudança nos rumos do país, propunham, segundo Lamego (1996), quatro pontos básicos: 1) *A “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, nos quais a individualidade não era fator de preocupação.* 2) *Inclusão de fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional.* 3) *A utilização dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia para que o educador estabeleça os estágios de maturação do indivíduo na infância, assim como o desenvolvimento de sua capacidade individual.* 4) *A transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos e, juntamente com isso, a responsabilização do Estado pela educação do indivíduo.*

Este movimento educacional tinha como representantes no Brasil, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros. Estes intelectuais, inspirados pelos ideais da Escola Nova, procuraram implantar um novo modelo educacional no país. Foi na Revolução de 1930, que pôs fim à Primeira República no Brasil derrubando uma política voltada às grandes oligarquias rurais, que estes renovadores perceberam a oportunidade de implantar tal projeto que viria modernizar a situação do ensino no Brasil. Porém, conforme aponta Lamego (1996), algumas das ideias defendidas por este movimento contrariavam o interesse de dois grupos de grande influência no Brasil: a Igreja Católica e o grupo liderado pelo ministro da educação Francisco Campos.

Estas propostas contrariavam os ideais de Francisco Campos que acreditava na falência do Estado liberal- democrático e defendia um governo pautado no regime de autoridades, pois, para ele, somente um governo forte e autoritário conseguiria levantar o país rumo ao progresso. (LAMEGO, 1996; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000)

As ideias da Escola Nova também eram uma ameaça à influência e aos princípios morais da Igreja Católica sobre a população, principalmente por defenderem a escola laica, a educação conjunta de ambos os sexos, e o monopólio do ensino por parte do estado.

Interessado em estabelecer seus planos de um regime totalitário<sup>130</sup>, Campos, que neste momento era Ministro da Educação e Saúde, se une à Igreja Católica que, apesar de estar afastada do governo desde a proclamação da república, ainda tinha uma grande influência sobre as massas populares (LAMEGO, 1996). Esta união se fez necessária para Campos por este ter acreditado na organização, em nível nacional, desta instituição, o que posteriormente,

---

<sup>130</sup>O regime totalitário tem como característica a figura de um único indivíduo ou partido político assumindo o poder em um país, intervindo em todas as instâncias do Estado e, também, na vida de seus cidadãos. <<http://www.brasilecola.com/historiag/totalitarismo.htm>>.

conforme Cecília Meireles aponta em sua carta a Fernando de Azevedo, foi percebido por ele como um pensamento equivocados.

[...] achando-se o Brasil em pleno Caos, ele imaginava reergue-lo por uma força poderosa, capaz de semelhante prodígio. Pensou na organização católica, e arranhou aquele decreto, de natureza exclusivamente política.

Teve, porém, a surpresa de verificar não haver nada organizado no Brasil. Nem mesmo o catolicismo. Sem ministros e sem fiéis, a Igreja deu-lhe a impressão de ruína. Suas idéias acerca do Brasil transformaram-se. Reconheceu o erro que praticava – não o do decreto, mas o da salvação nacional, por meio dele... [...] (LAMEGO, 1996, p. 220)

É devido a esta união que, em 1931, o ensino religioso é introduzido no ensino por meio do decreto estabelecido por Francisco Campos.

A introdução do ensino religioso foi duramente criticada pelo movimento educacional da Escola Nova, pois feriam os princípios de liberdade individual e da comunhão harmoniosa e afetiva entre as pessoas, defendidos por estes. Além destes, outros segmentos da sociedade como os grupos protestantes, positivistas entre outros, também se manifestaram contra a inclusão desta disciplina no currículo das escolas.

Em resposta às críticas apresentadas pelos representantes deste movimento educacional, a Igreja Católica defendia que a introdução do ensino religioso na escola em nenhum momento feria a liberdade individual uma vez que este ensino não era obrigatório, porém, “o grande problema para os educadores modernos era o fato de o ensino religioso ter voltado ao *curriculum* escolar das escolas públicas” (LAMEGO, 1996, p. 94).

Após vários debates e discussões a respeito da educação e ao perceberem a incomunicabilidade com o Governo, os escola-novistas publicaram, em março de 1932, o manifesto que ficou conhecido como “manifesto dos pioneiros da nova educação”<sup>131</sup>. A partir deste manifesto, a Igreja Católica torna a fazer duras críticas ao movimento da Escola-Nova ocasionando disputas que saíram “totalmente da esfera educacional para entrar no campo partidário e ideológico” (LAMEGO, 1996, p. 102). Este manifesto propunha, em suas linhas gerais, a reestruturação educacional do país que, ao longo dos quarenta e três anos de República, não havia recebido ainda, na visão dos pioneiros, uma reforma condizente com as suas necessidades. Os pioneiros da educação defendiam, em seu manifesto, a obrigação do Estado em proporcionar um ensino gratuito, livre de qualquer crença ou disputa religiosa e

---

<sup>131</sup>Este manifesto foi assinado por: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Jr, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Mendonça, Arminda Alvaro Alberto, Garcia Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

obrigatório a ambos os sexos; a descentralização do ensino, respeitando as necessidades de cada região do país, mas dentro de princípios gerais fixados na constituição; a autonomia técnica, administrativa e econômica da função educacional; a unificação dos graus de ensino que se encontravam desarticulados; mudanças na estruturação do ensino secundário e universitário; uma formação de qualidade aos professores elevada ao nível superior.

As discussões em torno da inserção do ensino religioso foram intensas nos anos de 1931 e 1932, mas após estes dois anos de disputas e um espaço cada vez maior conquistado pela Igreja Católica, o grupo que se reuniu em torno do manifesto dos pioneiros começava, segundo Lamego (1996), a mostrar sinais de desânimo.

Conforme aponta Almeida Filho (2008), as disputas entre católicos e renovadores da Escola Nova que, principalmente na década de trinta, centraram na inserção ou não do ensino religioso no currículo da escola, se direcionaram para a conformação do campo educacional por meio da produção editorial voltada para a formação de professores. “De um lado os liberais convictos da necessidade de difusão das novas concepções educacionais e de outro, os católicos defensores de uma depuração dos princípios que não correspondiam aos seus interesses” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.6).

Carvalho (1994) aponta que as pesquisas no campo da história da educação não têm dado o devido valor à intervenção católica na “configuração e difusão da pedagogia da **Escola Nova** no Brasil” (p. 41). Isto se deve ao fato destas pesquisas terem atribuído à militância católica apenas um papel reativo às novas propostas difundidas pelos “Pioneiros da Educação Nova”.

Conforme aponta Sgarbi (1997), apesar da existência de um grupo bem mais conservador pertencente à Igreja Católica no Brasil, que contestava a Escola Nova, existia outro grupo que, apesar de criticar este movimento, incentivara os professores católicos na adesão à Nova Pedagogia. O primeiro grupo, vinculado ao Centro D. Vital, o segundo, ligado à Associação de Professores Católicos, que posteriormente viria a se tornar a Confederação Brasileira de Professores Católicos. Segundo o autor, embora houvesse esta rejeição presente no primeiro grupo, podiam ser nele encontrados, em alguns de seus membros, a defesa pela “possibilidade de uma Escola Nova Católica” (p. 33), como era, por exemplo, o caso de Alceu Amoroso Lima.

Carvalho (1994) aponta que “as estratégias de conformação das práticas pedagógicas dos professores a preceitos católicos” (p. 53) se orientaram em dois caminhos complementares. Num destes, “eram constituídos e aplicados critérios de ajuizamento das proposições pedagógicas escolanovistas”. No outro, se impunha como prioridade o debate

sobre questões doutrinárias ou de estabelecimento de princípios, mas, “sobretudo, articular um discurso escolanovista católico” (p. 53).

Nestes dois caminhos, as formas de divulgação de tais ideias se deram por meio de impressos: Boletim da Associação de Professores Católicos, Revista Brasileira de Pedagogia entre outros. Porém, enquanto no primeiro os livros que trazem alguma discussão sobre a “Pedagogia Moderna” são alvo de “propaganda ou censura, e sua leitura, de vigilância” (p. 54), nos quais são apontados os excessos destas novas ideias pedagógicas, no segundo “a pedagogia da **Escola Nova** era pasteurizada num receituário pedagógico saturado de sentido religioso e as questões cruciais para renovação dos processos e das relações pedagógicas eram neutralizadas, pois tinham seu sentido capturado nas malhas do secular repertório eclesiástico” (CARVALHO, 1994, p. 57). A este respeito, a autora cita, como exemplo, a fala de Everardo Backheuser (1934), em que este aponta que, desde o “Renascimento”, os católicos combatiam os materialistas e agnósticos, em favor de uma “pedagogia integral”, prescrita pela “moderna pedagogia da época”.

Sgarbi (1997), em seu objetivo de produzir conhecimento sobre o “escolanovismo católico” por meio dos impressos que circularam nas décadas de 1920 e 1930, apresenta importantes direções a respeito das apropriações dos católicos, nos aspectos pedagógico, filosófico, político e psicológico, perante o movimento da Escola Nova. Ao discutir os aspectos pedagógicos este autor aponta que os educadores católicos defendiam a iniciativa, a cooperação e preparo para a vida, como elementos fundamentais para uma verdadeira educação integral. A respeito da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, estes ressaltavam a necessidade de evitar certos “exageros”, valorizando, também, a importância do mestre na ajuda pelo desenvolvimento da capacidade criadora da criança. A iniciativa do aluno e a educação social são mutuamente complementares. Conforme aponta Sgarbi (1997), ao se falar em educação para a vida e pela vida, o ponto principal no discurso destes educadores é o interesse. Para eles, cabia à escola despertar este interesse na vida da criança. É este interesse que possibilitaria a obtenção do esforço moral (exigido para educar a vontade) e mental da criança (exigido para educar a inteligência).

Ainda, segundo o autor, para que ocorresse a educação integral, na visão dos educadores católicos, deveria haver uma triangulação entre a iniciativa, a cooperação e preparo para vida e pela vida. Conforme ele apresenta, estes pontos eram defendidos por todos os escolanovistas, porém a forma de compreensão desta triangulação se diferenciava. Para que houvesse a educação integral seria necessário um equilíbrio entre “as forças formadoras da personalidade, tanto as do corpo como as da alma, e, de outro lado, aquelas que

colocam o educando em afinidade com o seu ambiente social” (BACKHEUSER, 1942 Apud SGARBI, 1997, p. 130). Este equilíbrio seria encontrado, para os católicos, segundo Sgarbi (1997), na seguinte Ordem Harmônica: a) *Biologia educacional: educação física*; b) *Psicologia educacional: educação científica, artística, econômica, social e política, moral e religiosa*. c) *Sociologia educacional: educação cívica, doméstica e manual*.

Com relação aos aspectos filosóficos, Sgarbi (1997) assinala que predominou na Igreja Católica o pensamento de São Tomaz de Aquino (Tomismo) e Jacques Maritain (Neotomismo). Ainda segundo este autor, o discurso que circulou nos impressos a este respeito foi o de rejeição à filosofia da Escola Nova que era incompatível com o pensamento católico. Mas, apesar de haver essa incompatibilidade, existia o incentivo ao uso dos métodos propostos pela Escola Nova no trabalho do professor. O único cuidado que se deveria tomar era não se influenciar pelos princípios filosóficos em que se baseavam tais métodos.

Ao discutir os aspectos políticos dos “escolanovistas católicos”, Sgarbi aponta que estes viam como principal finalidade da Escola Nova, o ensino da moral.

Ainda dentro da discussão destes aspectos, o autor assinala que este grupo concordava com o ensino primário gratuito e obrigatório, mas “o ensino particular deve aparecer como opção ao lado do ensino público” (p. 145). A respeito da co-educação dos sexos, existiram no meio católico algumas formas de pensar distintas, entretanto o discurso que prevalecia, e que era divulgado ao professorado católico, defendia a sua negação, podendo em alguns casos, bastante específicos, haver tal situação (como, por exemplo, na infância).

O pensamento católico era alinhado ao pensamento dos “escolanovistas liberais” quando o assunto dizia respeito à democracia. A escola neutra e leiga, despida de aspectos político, filosófico, religioso e mesmo científico, era impossível, na visão dos escolanovistas católicos. É neste ponto, segundo Sgarbi (1997), que se encontra a maior polêmica entre os escolanovistas “liberais” e os escolanovistas católicos: o ensino religioso. Ainda, segundo autor, os escolanovistas católicos defendiam o respeito às “particularidades de cada região”.

Sobre os aspectos psicológicos, Sgarbi (1997) diz que os católicos aos poucos foram sendo influenciados pela *psicologia experimental* e propunham um “equilíbrio entre os diversos sentidos, não valorizando demasiadamente os meios auditivos, como a escola tradicional, nem demasiadamente os meios visuais, nem só os sensorio-motores” (p. 158).

Portanto, é neste cenário que Theobaldo Miranda Santos surge como autor de manuais pedagógicos, participando ativamente, conforme Almeida Filho (2008), na divulgação da pedagogia católica.

Um exemplo do pensamento cristão-católico na intenção de construir um projeto pedagógico próprio no manual **Metodologia do ensino primário** pode ser visto quando Santos discute a *significação das escolas novas*, no tema *métodos ativos e escolas novas*. Segundo o autor

Eis porque o movimento das *escolas novas*, apesar de sua aparente serenidade, se revestiu, pelo menos em sua fase inicial, dos aspectos de radicalismo, de exaltação e de irracionalidade de tôdas as revoluções. Mas nem por isso o referido movimento deixou de ser útil e fecundo, não só pelo cabedal de idéias pedagógicas novas e originais que ofereceu, senão também pela justa reação que representou contra as formas anacrônicas e estereotipadas de educação. De qualquer modo, entretanto, necessário se torna uma crítica realista e construtiva desse poderoso movimento de renovação educacional, no sentido de pôr à margem os elementos de exagêro, de afetividade e de romantismo que o mesmo apresenta e aproveitar os princípios e as realizações que a experiência e o bom senso consagraram como dignos de serem incorporados, definitivamente, ao patrimônio da pedagogia universal. (1952, p. 101;102)

Conforme Santos, aquilo que é chamado por ele de movimento das *escolas novas*, pelos menos inicialmente, foi tomado de *radicalismo*, *exaltação* e de *irracionalidade*. Essa afirmação pode ser interpretada como uma crítica às propostas de laicidade do ensino, de controle do Estado do ensino, entre outras que fizeram parte deste movimento e se contrapunham ao pensamento católico e, como já se sabe, este autor estava vinculado a este pensamento (ALMEIDA, 2008). Ainda observando as falas do autor, percebe-se um movimento de depuração por parte deste ao propor uma *crítica realista e construtiva* do movimento de renovação educacional apontando os pontos de *exagero*, *afetividade* e *romantismo*.

Ainda dentro do tema *Métodos ativos e escolas novas*, Santos, ao discutir as contribuições das escolas novas, promove um discurso depurador a respeito deste movimento. Segundo ele, apesar da multiplicidade de

aspectos e matizes que o mesmo se revestiu [...] não será difícil caracterizar uma série de notas dominantes comuns a tôdas as *escolas novas*. E, ao lado de postulados românticos e utópicos, torna-se possível assinalar certos princípios gerais que a pedra de toque da razão e da experiência consagrou como úteis e valiosos para uma educação sadia e integral. Vejamos, pois, quais são êsses princípios e como devem ser compreendidos à luz de uma concepção pedagógica realista e elevada: (SANTOS, 1952, p. 112, **grifo nosso**)

Esta “concepção pedagógica realista e elevada” defendida pelo autor é, provavelmente, aquela concepção pedagógica que se baseia nos princípios da doutrina católica tendo em vista sua filiação ideológica.

Segundo Almeida Filho (2008) e Sgarbi (1997), a Pedagogia Moderna era considerada pelos católicos como “portadora de uma educação parcial e não global” por não “trabalhar a

dimensão espiritual de homens e mulheres” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 119). Consequentemente, a única pedagogia capaz de dar esta educação global seria aquela pautada na doutrina do Cristianismo Católico. Santos deixa transparecer uma posição semelhante a esta ao apresentar algumas teorias sobre o ensino dos trabalhos manuais. Logo após apresentar estas teorias, Santos aponta que “quando examinamos essas teorias pedagógicas dos trabalhos manuais, chegamos à conclusão de que tôdas são rígidas e unilaterais, devido às falsas filosofias de vida em que se baseiam, explícita ou implicitamente” (p.228). A partir das informações a respeito do vínculo ideológico ao qual Santos pertence, infere-se que esta crítica se dá pelo fato destas teorias não se basearem nos princípios do pensamento cristão católico .

A referência, em vários momentos, a elementos da Igreja católica transparecem a filiação, por parte do autor, ao pensamento católico. No tópico *história do ensino dos trabalhos manuais*, vinculado ao tema *metodologia dos trabalhos manuais*, aparece um exemplo deste uso por Santos. Veja:

O valor dos trabalhos manuais como meio auxiliar da educação tem sido reconhecido pelos educadores de todos os tempos. O Cristianismo foi o primeiro a dignificar o trabalho feito pelas mãos, desprezado, na Antiguidade, pelas classes superiores. Cristo deu o exemplo supremo ao exercer, com amor e humildade, o ofício de carpinteiro. Essa atitude do Nazareno explica a importância que muitas congregações religiosas têm conferido aos trabalhos manuais, considerados como uma das atividades mais nobres e santificantes. (SANTOS, 1952, 223)

O uso de autores católicos, por Santos, para discutir o ensino das disciplinas do ensino primário é perceptível em seu manual. A este respeito, o uso da citação de Everardo Backheuser traz um momento interessante na discussão dos processos de ensino da aritmética. Backheuser, em sua discussão a respeito do ensino da multiplicação por 3, o autor pede para apresentar aos alunos “triângulos em flâmulas, desenhos de funil, de chapéus de palhaço; lembrar que três são as pessoas da Santíssima Trindade; três as virtudes teologais, etc.” (BACKHEUSER, 1946 apud SANTOS, 1952, p. 173, grifo nosso). Percebe-se, neste trecho, a preocupação dos autores católicos em cristianizar as crianças, até mesmo no trabalho com a aritmética.

O autor atenta em suas discussões para a necessidade da participação ativa da criança em sua aprendizagem. Um exemplo desta situação pode ser encontrado no momento em que o autor apresenta as contribuições das escolas novas. Ao discutir o *princípio da atividade*, o autor diz que cumpre à educação basear-se na liberdade do educando. Isto significa que o processo educativo deve atender, no plano físico, à liberdade de ação e de iniciativa e, no plano moral, à liberdade de opção e à capacidade de auto-determinação” (p. 113). Essa

preocupação com participação ativa atesta à assimilação, pela pedagogia católica, das novas ideias pedagógicas da época.

As críticas aos antigos moldes educacionais, também, estão presentes nas falas do autor. Segundo ele, estas formas de educação eram “anacrônicas e estereotipadas”, e o movimento das *escolas novas* surgiu como uma “justa reação” a estas.

Santos também contribuiu de certa forma para difundir o que os programas do Distrito Federal falavam a respeito do *ensino da leitura*, da *escrita*, da *linguagem oral*, da *aritmética* e dos *trabalhos manuais*. Nos cinco primeiros temas discutidos estes programas são utilizados na discussão sobre os objetivos do ensino destes, mais especificamente, no subtópico *análise dos objetivos*. Já nos *trabalhos manuais*, os programas do Distrito Federal são utilizados na discussão sobre os *processos de ensino* e, também, sobre o *material de ensino*. No *ensino da leitura* os programas do Distrito Federal ainda são utilizados na discussão sobre os seus *métodos de ensino*. No *ensino da escrita*, estes aparecem, também, quando o autor aponta os *processos de ensino da escrita*. No *ensino da linguagem oral*, aparecem quando Santos vai discutir o *ensino da literatura*. E, por fim, no *ensino da aritmética* os programas aparecem na discussão sobre as práticas de ensino deste conteúdo.

Além dos programas do Distrito Federal, o autor utiliza as Instruções sobre os Trabalhos Manuais da Diretoria do Ensino de São Paulo, para a discussão sobre o *material de ensino*.

#### **4.1 Algumas considerações**

As Escolas Normais em Campo Grande foram importantes centros de formação de professores para o sul do estado de Mato Grosso. A retomada de suas atividades, na intervenção de José Marcelo Moreira, proporcionou ao estado o suprimento e a renovação do professorado primário, beneficiando não apenas a cidade de Campo Grande, mas a região sul do estado.

Os manuais pedagógicos tiveram importante papel nesta nova etapa da Escola Normal em Campo Grande, pois eram estas formas simbólicas que levavam aos futuros professores uma leitura sobre as principais tendências educacionais do mundo. É aqui que entra o manual de Theobaldo Miranda Santos, Metodologia do Ensino Primário. A julgar pelas outras obras deste autor presentes nas atas da Escola Normal Joaquim Murtinho, percebe-se que este autor teve uma participação efetiva no contexto de formação de professores desta Escola Normal. Além disso, considerando o número de edições deste manual, é possível inferir que este autor

não esteve presente apenas na formação de professores de Campo Grande, mas, também, em outras partes do Brasil.

Ao analisar o manual Metodologia do Ensino Primário em seus aspectos sócio-histórico e interno, chega-se à conclusão de que este manual foi um instrumento de divulgação daquilo que Sgarbi (1997) denominou como sendo “escolanovismo católico”. Theobaldo Miranda Santos como católico se engajou no movimento de modernização da Igreja Católica assimilando, das novas ideias educacionais, aquilo que não era contrário aos princípios do cristianismo. Além disso, este autor estava inserido num período em que, conforme aponta Silva (2007; 2002), preocupou-se em apresentar e propor os melhores métodos/técnicas de ensino. O que se manifesta em vários momentos do manual, principalmente quando ele discute o tópico *técnicas de ensino*. Este manual, também, serviu como meio de levar a outros estados, as diretrizes segundo as quais tais programas de ensino pensavam o trabalho com as outras disciplinas.

Foram várias as orientações apresentadas aos que fizeram parte da formação de professores primários na Escola Normal Joaquim Murtinho. Das quais pode-se destacar: a necessidade do professor escolher um método que seja adequado à sua personalidade; o trabalho com situações reais que proporcionassem a participação ativa da criança, sem excluir a importância do papel do professor; o respeito às etapas de aprendizagem ao aluno. Além disso, apresentou uma “nova” leitura do movimento da Escola Nova uma vez que a visão apresentada é a representada pelo escolanovismo católico.

Por fim, ressalta-se que, embora estas orientações tenham feito parte da formação de professores na cidade de Campo Grande, não se pode afirmar que estas foram recebidas passivamente por eles. Pesquisas em História da Educação Matemática, como a de Souza (2011), têm apontado para a efetivação de diferentes práticas de subversão quando vêm à cena, por exemplo, momentos de grande repercussão.

## 5 Algumas considerações: fotografias de um filme em construção.

Neste trabalho procurou-se, por meio da Hermenêutica de Profundidade, compreender as orientações presentes no manual **Metodologia do ensino primário**, de Theobaldo Miranda Santos, usado nas aulas de metodologia da Escola Normal Joaquim Murtinho. A escolha deste manual se deu devido a intenção explícita que o livro tinha em levar aos futuros professores os conhecimentos sobre orientações metodológicas de ensino (havendo um indicativo de seu uso nos documentos encontrados no acervo da Escola Normal Joaquim Murtinho) e, além disso, pela declaração de uma ex-aluna desta instituição quanto ao uso da cartilha “**Vamos Estudar?**”, também de Theobaldo, nas aulas de Práticas de Ensino.

O início desta pesquisa partiu de alguns documentos encontrados na Escola Estadual Joaquim Murtinho. Nesta escola funcionou, por um longo tempo, a Escola Normal Joaquim Murtinho. Até o que se sabe, esta instituição, juntamente com a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, foi uma das principais instituições formadoras de professores no sul de Mato Grosso. Percebe-se, pois, a grande importância desta instituição na formação de um quadro de professores primários na região sul do estado, principalmente por esta ser, provavelmente, a única instituição sob a responsabilidade do governo estadual nesta região.

O início (ou reinício) das atividades destas duas escolas normais, na região sul de Mato Grosso, coincide com o fim da Ditadura do Estado Novo, mais especificamente, durante a Intervenção de José Marcelo Moreira (1946 - 1947) que, pelo Decreto-lei nº 834 (janeiro de 1947), reestabelece o ensino normal no estado, após dez anos de atividades suspensas. Estas Escolas Normais sofreram uma primeira regulamentação em março de 1947, organizando o seu funcionamento. A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) influenciou o ensino nestas escolas a partir do ano de 1948, quando o governador do estado Arnaldo Estêvão de Figueiredo regulamenta novamente o Ensino Normal pelo decreto nº 590. Conforme aponta Rodríguez e Oliveira (2008), este regulamento determinava que o ensino normal deveria “se organizar em dois ciclos: um constituído pelo curso normal regional, correspondente ao ginásial, e o segundo considerado como Escola Normal propriamente dita, de dois anos” (p. 351). Ainda, conforme as autoras, o segundo ciclo funcionaria de acordo com art. 9º da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Os manuais pedagógicos tiveram um papel importante na formação dos professores presentes nestas escolas, pois eram um dos principais materiais usados pelos futuros professores em sua formação. Exemplo disto são as atas contendo a indicação dos manuais

pedagógicos que seriam adotados nos anos de 1953 e 1955, pela Escola Normal Joaquim Murinho.

Este tipo de impresso (manuais pedagógicos) foi um importante meio de divulgação das novas ideias pedagógicas, contribuindo para a conformação das práticas dos futuros professores. Ao levar estas novas ideias, seus autores citaram nomes, defenderam posições, indicaram métodos, filtrando aquilo que, na visão deles, eram os conhecimentos necessários para que o futuro professor pudesse trabalhar no ensino das crianças.

Diante do problema de como analisar uma obra procurando compreender o cenário mais amplo em que se insere o manual, optou-se pelo uso da Hermenêutica de Profundidade. Esta metodologia, proposta por John B. Thompson (1995) e trazida para a análise de livros didáticos por Oliveira (2008), proporcionou a compreensão deste cenário mais amplo na medida em que defende, para a análise de uma forma simbólica, não somente uma visão da estrutura interna da obra, mas, também, as situações-espço temporais, as instituições e estruturas sociais, os campos de interação, e as condições de construção e transmissão que influenciaram na elaboração da forma simbólica: o manual pedagógico.

Analisar internamente o manual possibilitou a percepção de como foram estruturados os conhecimentos que o autor pretendeu apresentar aos futuros professores, bem como suas apropriações acerca das metodologias de ensino que permeiam toda a obra.

Ao olhar para a estrutura interna geral do manual, infere-se que este tem a estrutura de um quadro sinótico, definido por Santos como sendo um quadro “que permite abranger, com um golpe de vista, os aspectos fundamentais de uma lição” (p. 52). A respeito das orientações presentes nesta forma simbólica tem-se que: o *método* é toda atividade, sob uma reflexão, que visa chegar a uma finalidade e, mais especificamente, o *método pedagógico* tem como objetivo a educação do homem, fazendo com que o educando adquira conhecimentos e hábitos “pelo exercício de sua própria atividade espiritual” (p. 24). Além disso, o método deve estar de acordo com a personalidade do professor correndo o risco, caso não satisfaça esta condição, do método falhar em seu objetivo.

Além das discussões a respeito do método percebeu-se, neste manual, uma característica prescritiva, apontando ao futuro professor os melhores processos de ensino, as melhores formas de se abordar um conteúdo.

Já a análise contextual do manual permitiu a compreensão do porquê destas orientações estarem presentes no manual, uma vez que o ser humano é influenciado por sua condição sócio-histórica. Neste momento, percebeu-se que o autor esteve ligado ao movimento católico que procurou se adequar às novas ideias educacionais que atingiam o seu

período, além das influências das próprias instituições que regulamentavam este o ensino de modo geral, e mais especificamente, o Ensino Normal. Tais compreensões não seriam possíveis utilizando-se apenas de uma análise interna do manual.

O momento de produção do manual **Metodologia do ensino primário** de Santos é caracterizado pela preocupação com o emprego de métodos e recursos para o ensino. Este manual procurou atender às especificações da lei orgânica do ensino normal, o que é perceptível, não apenas na consideração feita pelo autor em seu prefácio, mas, também, na forma como o autor desenvolve as suas discussões a respeito do ensino primário. Além de atender à lei orgânica do ensino normal, este manual contribuiu para a difusão de algumas partes dos programas de ensino do Distrito Federal. Em alguns momentos, aparece, neste manual, citações deste programa, como, por exemplo, nas discussões sobre os objetivos de algumas disciplinas, na prática de ensino de aritmética, ensino da literatura, entre outros.

Como Santos esteve ligado ao movimento católico que procurou ter uma postura de depuração diante das novas ideias pedagógicas trazidas pelos estudos acerca da criança, ele teve um importante papel neste movimento, considerando a grande quantidade de edições deste manual e de outros da coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia*.

O manual de Santos possibilitou para a formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho, reflexões a respeito dos métodos, métodos pedagógicos, escola nova, métodos ativos, processos e técnicas de ensino sobre a perspectiva da Igreja Católica. É impossível, entretanto, afirmar até que ponto essas reflexões foram efetivadas.

A apropriação deste autor sobre as propostas do movimento educacional da escola nova se manifesta em vários momentos do manual, como por exemplo, a crítica ao “ensino tradicional”, acusado por ele de tomar o aluno como um agente passivo em sua aprendizagem, defendendo uma postura ativa da criança em sua aprendizagem. Da mesma forma, as rejeições às ideias do movimento da escola nova perpassam todo o manual. Ao considerar a pedagogia cristã como a única capaz de dar uma formação integral, em alguns momentos, o autor faz uma crítica às teorias apontando-as como unilaterais e rígidas e, em outros momentos, como postulados românticos e utópicos. Nesta perspectiva, o autor divulgou um diferente modelo de escolanovismo influenciando a visão dos futuros professores a respeito deste movimento.

Embora este manual tenha sido um instrumento de divulgação da pedagogia católica, é importante lembrar que a ação do futuro professor não é determinada por aquilo que é exposto no manual. Cada indivíduo possui uma trajetória própria de vida o que influencia na maneira de ler e entender o mundo e isto é algo singular. Entretanto, este manual foi um

importante instrumento de conformação e divulgação de práticas que possibilitaram a reflexão acerca de como trabalhar em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado - Ensaios de teoria da história. 1. ed. Bauru: EDUSC, 2007. 256 p.

ALMEIDA FILHO, Orlando José de. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 368 p.

ANDRADE, M. M. ; GARNICA, A.V.M. . Um exercício de análise de formas simbólicas segundo o referencial metodológico da hermenêutica de profundidade (hp). In: XIV ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2010, Campo Grande. Educação Matemática: diversidades e particularidades no cenário nacional. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2010. p. 1-12.

ANDRADE, Miriam Maria & OLIVEIRA, Fábio Donizete. **A análise de textos didáticos em História da Educação Matemática**. Disponível em: <[http://www.apm.pt/files/177852\\_C54\\_4dd7a40fc6b6a.pdf](http://www.apm.pt/files/177852_C54_4dd7a40fc6b6a.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2011. 19:00:00

ANDRADE, Miriam Maria. **Ensaio sobre o ensino em geral e o de matemática em particular, de Lacroix**: Análise de uma forma simbólica à luz do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade. 281 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, *Campus* de Rio Claro, 2012.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLDO, Claires M. Sada; COSTA, David A. da; ZIMMER, Iara; **O Estudo da Cartilha “Vamos Estudar?”** (1965) de Theobaldo Miranda Santos. In: I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2012, Vitória da Conquista: UEBA, 2012. p. 1-16.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

CARDOSO, V. C. **A Cigarra e a Formiga**: uma reflexão sobre a Educação Matemática brasileira da primeira década do século XXI. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Uso dos impressos nas Estratégias Católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). Belo Horizonte: **Cadernos Anped**, 1994.

CASTANHA, André Paulo. **Escolas normais no século XIX**: um estudo comparativo. *Revista HITEDBR On-line*, Campinas, n. 32, p. 17 - 36, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art02\\_32.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art02_32.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2012. 18:20:00

DUTRA, Eliana de Freitas. **Companhia Editora Nacional**: Tradição editorial e cultura nacional no Brasil dos anos 30. In: I Seminário Brasileiro Sobre Livro e História Editorial, 2004, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: I LIHED, 2009. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianadutra.pdf>> Acesso em 19 dez. 2012.

ELIAS, Norbert & SCOTSON John L. 1897-1990. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução, Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Siissekind; apresentação e revisão técnica, Federico Neiburg. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009. 372p.

KULESZA, Wojciech A. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870 – 1910)**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set/dez. 1998. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/196/197>> Acesso em: 01 fev. 2012. 14:00:00

LAMEGO, V. **A farpa na lira**: Cecília Meirelles na Revolução de 30. Record, 1996. 255 p.

LEMME, Paschoal. **Paschoal Lemme**: Memórias de um educador. Volume 2. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. 1963. p. 113 - 222.

MAGALDI, Ana Maria B. de Mello; NEVES, Carla Villanova. **Valores católicos e profissão docente**: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 7, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/122/132>> Acesso em 05 nov. 2012.

MORAIS, Maria Helena de Jesus Silva. **Da pedagogia que “pegou de galho” a uma pedagogia cristã nova e brasileira**: Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) e seus manuais didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2004.

MORTATI, Maria do R. Longo et al. **Manual para a formação de professores primários (1940 – 1960) e a conformação de práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil**. In: II Seminário Brasileiro do Livro e História Editorial, 2009, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: II LIHED, 2009. Disponível em: <[http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii\\_pdf/M.Rosario.pdf](http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii_pdf/M.Rosario.pdf)> Acesso em 29 nov. 2011.

OLIVEIRA, F. D. **Análise de textos didáticos**: três estudos. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). UNESP, Rio Claro, 2008. 224 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, Ana Carolina de Siqueira Ribas dos. **A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murтинho**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Monografia. Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, 2011.

RODRÍGUEZ, Margarita V.; OLIVEIRA, Regina T. Cestari de. História da escola normal no estado do Mato Grosso: implantação e consolidação no sul do estado. In: ARAÚJO, José C. Souza; FREITAS; Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio de P. Carvalho. **As escolas normais no Brasil: Do império à república**. 1ª Edição. Campinas: Editora Alínea, 2008. Cap. 21, p 341-354.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Metodologia do ensino primário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. p. 256.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Vamos Estudar?**. 15 ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1965.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 10, p. 143 – 155, jan./ abr. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 17 fev. 12:09:00

SCHAFFRATH, Marlene dos A. Silva. **Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores**. Disponível em: [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I\\_encontro\\_inter\\_artes/20\\_Marlete\\_Schaffrath.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf). Acesso em 20 jul. 11:00:00

SCHWRTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet; COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SGARBI, Antonio Donizetti. **Igreja, educação e modernidade na década de 30. Escolanovismo Católico: construído na CCBE, divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, 1997.

SILVA, Vivian B. da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT02-2060--Int.pdf>>. Acesso em 02 dez. 12:44:00

SILVA, Vivian B. da. **Uma história das leituras para professores: Análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)**. *Revista*

*brasileira de educação*, v. 12, n. 35, p. 268-277, mai./ago. 2007. Disponível: [www.anped.org.br/reunioes/25/vivianbatistasilvat02.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/vivianbatistasilvat02.rtf). Acesso em 02 dez. 12:49:00

SILVA, Tatiane T. P. da. **Matrizes e suas cercanias**: um estudo histórico a partir de livros didáticos de matemática. Universidade Estadual Paulista. Campus Bauru. Monografia, 2010. 137 p.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação dos professores**. *Revista Brasileira de Educação*, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, nº 14, 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf). Acesso em 29 jul. 2012. 18:03:00

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995. 423 p.

VALDEMARIM, Vera Teresa & Campos, Daniela Gonçalves do Santos. **Concepções pedagógicas e método de ensino**: O manual didático Processologia na Escola Primária. *Paidéia*, v. 17, n. 38, p. 343 – 356. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a05.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2011. 12:51:00