



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

LUZINEIDE DE OLIVEIRA CAMPOS

**PRÁTICAS ESCOLARES E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO
PRIMÁRIO BRASILEIRO: ANÁLISE DO MANUAL “PRINCÍPIOS
BÁSICOS DE PRÁTICA DE ENSINO” DO PROGRAMA DE
ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO
ELEMENTAR – PABAE (1965)**

Brasília – DF

2025

Luzineide de Oliveira Campos

**PRÁTICAS ESCOLARES E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO
PRIMÁRIO BRASILEIRO: ANÁLISE DO MANUAL “PRINCÍPIOS
BÁSICOS DE PRÁTICA DE ENSINO” DO PROGRAMA DE
ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO
ELEMENTAR – PABAE (1965)**

Dissertação apresentada para a banca examinadora do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos

Banca examinadora:

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos
Presidente (PPGE/UnB)

Prof.a Dr^a. Ana Raquel Costa Dias Membro
interno (PPGE/UnB)

Prof.a Dr^a. Andréia Bezerra Cordeiro Membro
externo (PPGE/UFPR)

O conhecimento, pois, é o resultado de um processo de indagação. E a marcha dêste processo de pesquisa é o que Dewey chama de *lógica*. Vale dizer: lógica é o processo do pensamento reflexivo; "conhecimento" é o resultado dêste processo; o "já conhecido" é o "material", que usamos no operar a investigação ou a pesquisa. Mas êste material só será devidamente, adequadamente utilizado, se, no processo pelo qual o tivermos adquirido ou aprendido, tivermos operado como se êle houvesse sido descoberto por nós próprios.

Anísio Teixeira, 1955.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado só foi possível graças ao apoio, incentivo e contribuição de muitas pessoas e instituições (UnB – CAPES/MEC), às quais expresso minha profunda gratidão. Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela presença constante em minha vida, pelas oportunidades, livramentos e bênçãos recebidas.

Registro meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, professor Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos, pela confiança, paciência, generosidade intelectual e pela orientação dedicada e competente em todas as etapas deste trabalho, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade de Brasília. Sua disponibilidade, compromisso e atenção tornaram esta caminhada mais leve e enriquecedora.

Aos professores e colegas do PPGE da UnB, pelas discussões, pelo aprendizado compartilhado e pela convivência inspiradora durante este percurso.

À minha família - meu pai, Milton, minha mãe, Maria e meu irmão, Írio - agradeço por serem meu alicerce, que mesmo distantes fisicamente, estão sempre presentes em minha vida. Sou grata pelo carinho, apoio e principalmente por acreditarem na minha capacidade, inclusive nos momentos em que eu mesma duvidava.

Ao meu namorado, Diego Rossani, registro minha gratidão pelo apoio, incentivo, compreensão e amor dedicado ao longo desta trajetória.

À minha filha, Lunna, agradeço pela ternura e compreensão nos momentos das minhas ausências, obrigada por iluminar meus dias, tornando-os mais coloridos.

Registro, ainda, um agradecimento especial à Ione, pelo carinho, apoio e colo, sobretudo, por assumir a presença junto à minha filha nos momentos em que precisei me ausentar. Seu suporte foi fundamental para que eu tivesse forças de prosseguir na vida acadêmica, conciliando os desafios da maternidade com a formação.

Estendo meus agradecimentos às companheiras e aos companheiros de trabalho da SEEDF, em especial da Escola Classe 33 de Ceilândia, que incentivaram e apoiaram na decisão de interromper temporariamente minha vida profissional para dedicar-me à pós-graduação. Ainda que não seja possível nomear individualmente cada um dos envolvidos, deixo registrado meu reconhecimento a todas e todos.

Agradeço, às professoras doutoras, Ana Raquel Costa Dias e Andréa Bezerra Cordeiro, pela disponibilidade em compor a banca de qualificação e de defesa desta dissertação, bem como, pelas valiosas contribuições apresentadas, que enriqueceram esta pesquisa.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

p DE OLIVEIRA CAMPOS, LUZINEIDE
PRÁTICAS ESCOLARES E MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO
PRIMÁRIO BRASILEIRO: ANÁLISE DO MANUAL "PRINCÍPIOS BÁSICOS DE
PRÁTICA DE ENSINO" DO PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA
BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR - PABAAE (1965) /
LUZINEIDE DE OLIVEIRA CAMPOS; orientador JUAREZ JOSÉ
TUCHINSKI DOA ANJOS. Brasília, 2025.
151 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2. PABAAE. 3. PRÁTICAS E
MATERIAIS DE ENSINO. 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. I. JOSÉ
TUCHINSKI DOA ANJOS, JUAREZ, orient. II. Título.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, publicado no Brasil em 1965, no contexto do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE, 1956-1964). O objetivo geral consistiu em analisar as práticas e os materiais propostos para o ensino primário neste manual, considerando seu papel na formação de professores e no cotidiano escolar da época. Para tanto, a pesquisa foi estruturada em três objetivos específicos: investigar as práticas pedagógicas sugeridas; examinar os materiais didáticos recomendados; e elaborar um produto técnico na forma de minicurso voltado para professores da rede pública do Distrito Federal. O estudo apoiou-se na abordagem da História da Educação, com ênfase na análise do manual pedagógico enquanto fonte que expressa concepções, princípios e representações da cultura escolar. O primeiro eixo da investigação evidenciou que o manual prescrevia práticas sistematizadas, baseadas em uma racionalidade técnica que valorizava o planejamento, a organização do tempo e a avaliação como instrumentos de regulação da aprendizagem, ao mesmo tempo em que indicava certa atenção às diferenças individuais dos alunos. O segundo eixo revelou que os materiais ocupavam posição central na proposta, abrangendo desde livros didáticos e fichas até recursos audiovisuais e comunitários, o que denota a tentativa de modernizar a cultura material escolar da época estudada. Entretanto, ao confrontar tais recomendações com a realidade das escolas brasileiras, observou-se um descompasso, uma vez que muitas funcionavam em condições precárias, com escassez de recursos e infraestrutura inadequada, o que limitava a efetivação das propostas contidas no manual. O terceiro eixo resultou na elaboração de um minicurso, concebido como produto técnico, destinado a promover a reflexão crítica de professores sobre a influência de programas internacionais e sobre as permanências e rupturas das práticas escolares no Brasil. Conclui-se que o manual analisado deve ser compreendido não apenas como um guia técnico, mas como parte de um projeto educacional que buscava difundir concepções pedagógicas alinhadas ao contexto político e cultural da Guerra Fria e ao desenvolvimentismo brasileiro no início da década de 1960. A pesquisa contribui para a História da Educação ao evidenciar a importância dos manuais pedagógicos como fontes históricas e ao propor sua utilização como ferramenta de formação crítica de professores, fortalecendo o diálogo entre passado e presente.

Palavras-chave: História da Educação. PABAAE. Práticas e materiais de ensino. Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, published in Brazil in 1965 within the context of the Brazilian-American Assistance Program for Elementary Education (PABAE, 1956–1964). The general objective was to analyze the practices and materials proposed for primary education in this manual, considering its role in teacher training and in the school life of the period. To this end, the research was structured around three specific objectives: to investigate the suggested pedagogical practices; to examine the recommended teaching materials; and to develop a technical product in the form of a short course aimed at teachers in the public school system of the Federal District. The study was grounded in the History of Education approach, emphasizing the analysis of the pedagogical manual as a source that expresses conceptions, principles, and representations of school culture. The first axis of investigation showed that the manual prescribed systematized practices, based on a technical rationality that emphasized planning, time management, and assessment as tools for regulating learning, while also indicating some attention to students' individual differences. The second axis revealed that teaching materials held a central place in the proposal, ranging from textbooks and worksheets to audiovisual and community resources, reflecting an effort to modernize the material culture of schooling during the period studied. However, when confronting these recommendations with the reality of Brazilian schools, a discrepancy was observed, since many operated under precarious conditions, with a lack of resources and inadequate infrastructure, which limited the implementation of the manual's proposals. The third axis resulted in the development of a short course, conceived as a technical product, designed to promote teachers' critical reflection on the influence of international programs and on the continuities and ruptures in Brazilian school practices. It is concluded that the analyzed manual should be understood not merely as a technical guide, but as part of an educational project aimed at disseminating pedagogical conceptions aligned with the political and cultural context of the Cold War and with Brazilian developmentalism in the early 1960s. The research contributes to the History of Education by highlighting the importance of pedagogical manuals as historical sources and by proposing their use as tools for the critical training of teachers, strengthening the dialogue between past and present.

Keywords: History of Education. PABAE. Teaching practices and materials. Teacher education.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objeto de estudio el manual *Principios Básicos de Práctica de Ensino*, publicado en Brasil en 1965, en el contexto del Programa de Asistencia Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE, 1956-1964). El objetivo general consistió en analizar las prácticas y los materiales propuestos para la enseñanza primaria en dicho manual, considerando su papel en la formación de docentes y en la vida cotidiana escolar de la época. Para ello, la investigación se estructuró en tres objetivos específicos: investigar las prácticas pedagógicas sugeridas; examinar los materiales didácticos recomendados; y elaborar un producto técnico en forma de minicurso dirigido a profesores de la red pública del Distrito Federal. El estudio se apoyó en el enfoque de la Historia de la Educación, con énfasis en el análisis del manual pedagógico como fuente que expresa concepciones, principios y representaciones de la cultura escolar. El primer eje de la investigación evidenció que el manual prescribía prácticas sistematizadas, basadas en una racionalidad técnica que valorizaba la planificación, la organización del tiempo y la evaluación como instrumentos de regulación del aprendizaje, al mismo tiempo que mostraba cierta atención a las diferencias individuales de los alumnos. El segundo eje reveló que los materiales ocupaban una posición central en la propuesta, abarcando desde libros de texto y fichas hasta recursos audiovisuales y comunitarios, lo que denota un intento de modernizar la cultura material escolar de la época estudiada. Sin embargo, al confrontar tales recomendaciones con la realidad de las escuelas brasileñas, se observó una desconexión, dado que muchas funcionaban en condiciones precarias, con escasez de recursos y una infraestructura inadecuada, lo que limitaba la implementación de las propuestas contenidas en el manual. El tercer eje resultó en la elaboración de un minicurso, concebido como producto técnico, destinado a promover la reflexión crítica de los docentes sobre la influencia de los programas internacionales y sobre las continuidades y rupturas de las prácticas escolares en Brasil. Se concluye que el manual analizado debe ser comprendido no solo como una guía técnica, sino como parte de un proyecto educativo que buscaba difundir concepciones pedagógicas alineadas con el contexto político y cultural de la Guerra Fría y con el desarrollismo brasileño de comienzos de la década de 1960. La investigación contribuye a la Historia de la Educación al poner de relieve la importancia de los manuales pedagógicos como fuentes históricas y al proponer su utilización como herramienta para la formación crítica de profesores, fortaleciendo el diálogo entre pasado y presente.

Palabras clave: Historia de la Educación. PABAE. Prácticas y materiales de enseñanza. Formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Foto da capa do livro <i>Princípios Básicos de Prática de Ensino</i>	30
Figura 02- Foto da lombada e da contracapa do livro <i>Princípios Básicos de Prática de Ensino</i>	31
Figura 03- Foto da primeira e segunda orelha do livro <i>Princípios Básicos de Prática de Ensino</i>	33
Figura 04: Imagem de ficha sugerida pelo manual	80
Figura 05: Imagem de ficha sugerida pelo manual	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Organização do livro <i>Princípios Básicos de Prática de Ensino</i>	34
Quadro 02 – Organização do capítulo VI – Planejando o Ensino	54
Quadro 03 – Organização do capítulo X - Avaliando e Relatando o Progresso dos Alunos	83
Quadro 04 - A Avaliação direcionada ao ensino primário de acordo com o <i>Manual Princípios Básicos de Práticas de Ensino</i> (Adams; Dickey, 1965, p. 273-327).....	87
Quadro 05 – Organização do capítulo VII – Seleccionando e Usando Materiais de Ensino	100

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Práticas escolares no manual Princípios Básicos de Prática de Ensino PABAE ...	39
1.1 Práticas de planejamento: orientações para o planejamento do ensino primário de acordo com o manual do PABAE	45
1.2. Práticas de ensino: análise das metodologias e estratégias sugeridas para a condução das aulas no ensino primário de acordo com o manual do PABAE	59
1.3. Práticas de avaliação: discussão sobre os processos avaliativos recomendados e seu papel na aprendizagem de acordo com o manual do PABAE	74
1.4. Considerações preliminares	87
Capítulo 2 – Materiais didáticos e prescrições para seu uso	89
2.1. Seleção de Materiais Didáticos	92
2.2. Integração de Recursos Audiovisuais	104
2.3. Seleção de livros didáticos	113
2.4. Utilização de recursos comunitários	123
2.5. Considerações preliminares	131
Capítulo 3 – A formação de professores no Brasil durante a década de 1960 a partir do manual do PABAE - Um minicurso	134
Considerações finais.....	139
Referências bibliográficas.....	144

Introdução

No Brasil, durante os anos de 1950/1960, a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional (Mendonça, *et al.* 2006, p. 98).

Conforme a citação acima, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por uma significativa expansão do sistema educacional que refletiu o desejo de projetar o Brasil como uma nação moderna e competitiva no cenário global, no qual a educação se tornava um dos pilares centrais para o desenvolvimento e a inclusão social. Assim, as políticas educacionais dessa época não só refletiam a intenção de modernização econômica, mas também o desejo de promover a democratização do acesso ao conhecimento e o fortalecimento da cidadania dentro de um contexto desenvolvimentista (Mendonça, *et al.* 2006).

Sob a perspectiva histórica, esta pesquisa insere-se no campo da História da Educação e tem como proposta analisar, sob a ótica histórico-crítica, o manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* de autoria dos educadores estadunidenses Harold P. Adams e Frank G. Dickey, traduzido por Wanda Rolim Pinheiro Lopes e publicado em um contexto marcado pela influência do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE).

A obra foi publicada no Brasil em 1965 pela editora Fundo de Cultura (Direção Editorial de Mario de Moura), em cooperação com a Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil, vinculada à USAID (United States Agency for International Development) e ao programa Aliança para o Progresso (Adams; Dickey, 1965, p. 06). Essa obra emerge em um cenário de cooperação internacional entre Brasil e Estados Unidos, cujo objetivo era aprimorar o sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino elementar.

Segundo relato autobiográfico, no livro *Na Poeira do Tempo* (da Editora 4 Estações, publicado em 2021), Moura¹ esteve à frente da criação e da condução inicial da Editora Fundo de Cultura², em articulação com profissionais já vinculados à Editora Forense (uma editora brasileira, fundada em 1944 no Rio de Janeiro, especializada na publicação de livros jurídicos). O autor explica que, após negociações com os sócios da Forense, propôs a constituição de uma empresa editorial independente — batizada de Editora Fundo de Cultura — na qual assumiu

¹ Mário Mendes de Moura é um editor e escritor português que viveu quase quatro décadas no Brasil. Fundador da Editora Fundo de Cultura. Em suas memórias (no livro *Na Poeira do Tempo*, 2021), narra sua trajetória pessoal e profissional.

² Após não encontrar textos ou publicações específicas sobre a Editora Fundo de Cultura e, ao consultar as obras *Uma brasileira para a América Hispânica: a Editora Fundo de Cultura Econômica*, de Luciano Mendes de Faria Filho, e *Na Poeira do Tempo*, de Mário Mendes de Moura, percebe-se que a primeira não se refere à Editora Fundo de Cultura brasileira, mas sim à editora mexicana Fondo de Cultura Económica, não havendo relação entre ambas.

participação de cerca de 33% e salário fixo, assegurando autonomia administrativa (Moura, 2021).

Assim, a Editora Fundo de Cultura passou a ser o veículo editorial responsável por trazer ao mercado traduções, manuais e obras de ciências sociais que, na década de 1960, integraram o esforço de renovação e difusão de materiais pedagógicos no Brasil de acordo com o programa Ponto 4, de difusão democrática em plena Guerra Fria (Moura, 2021).

Posso dizer que das editoras de não-ficção a Fundo de Cultura era sem qualquer favor a melhor do país. Era o período da presidência do Juscelino Kubitschek (31/1/1956-31/1/1961) que seguia o que prometera na campanha para as eleições. Afinal, a política desenvolvimentista, que nos EUA era seguida em relação aos países sul-americanos, interessava aos ricos e estava fora da órbita soviética (Moura, 2021, p. 204).

Quanto à trajetória da Editora, segundo Moura (2021), a instituição Fundo de Cultura rapidamente conquistou prestígio no mercado editorial. Lançou um primeiro título de boa aceitação, que contribuiu para consolidar sua reputação, beneficiada pela confiança já atribuída à Forense. A editora estruturou uma produção interna consistente que envolveu uma equipe formada por revisores, tradutores, designers de capas e projeto gráfico, além de adotar uma política editorial diversificada, que incluía tanto publicações de autores brasileiros quanto traduções de nomes de referência, como Keynes e Schumpeter (Moura, 2021).

Moura (2021) também relata que a empresa organizou um sistema de distribuição profissional, com estoques, representantes e armazéns em centros estratégicos, como São Paulo e Rio de Janeiro, o que ampliou sua presença nas livrarias e o alcance das vendas. Ao mesmo tempo, a seleção editorial era realizada com cautela: acolhia títulos provenientes de programas internacionais, mas evitava obras explicitamente comprometidas com posições políticas, de modo a não comprometer o catálogo.

Por fim, diante das pressões políticas e econômicas do período posterior, especialmente no contexto da ditadura civil-militar instaurada em 1964, seus idealizadores decidiram vender a editora. A mudança de direção, somada à conjuntura sociopolítica do país, dificultou a continuidade da empresa nos moldes originais concebidos, segundo os relatos da autobiografia³ de Mauro de Moura (Moura, 2021).

Nesse mesmo contexto de transformações e cooperação internacional, no decorrer do Governo de Juscelino Kubitschek, de acordo com Paiva e Paixão (2002), o Programa de

³ O documento autobiográfico, em pesquisa, é um relato que reconstrói experiências a partir da memória do autor. Seu uso exige cuidados como a contextualização histórica, a atenção à subjetividade e às intenções do narrador, além da confrontação com outras fontes, visando a uma compreensão crítica do sujeito em seu tempo histórico.

Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAEÉ foi implementado entre 1956 e 1964 com o propósito de modernizar e expandir a educação primária no Brasil, atendendo às demandas sociais e econômicas de uma sociedade em processo de mudança. Segundo as autoras, essa iniciativa integrou um conjunto de colaborações bilaterais entre Brasil e Estados Unidos, desenvolvidas na segunda metade do século XX e inseridas no cenário da Guerra Fria, período em que os norte-americanos buscavam estreitar relações com países latino-americanos como estratégia para conter a influência comunista na região (Paiva; Paixão, 2002).

Nesse cenário, o acordo bilateral entre Brasil e Estados Unidos foi estruturado por meio da Missão de Operações (United States Operation Mission – Brazil – USOM-B), que estabeleceu as bases administrativas e financeiras para a execução do PABAEÉ. O programa previa a criação de uma “conta bancária especial, destinada a concentrar os fundos de contribuição de ambos os países, a ser administrada conjuntamente por técnicos brasileiros e norte-americanos” (Paiva; Paixão, 2002 p.69, *grifo nosso*). Essa forma de gestão buscava assegurar a bilateralidade do acordo, conferir maior autonomia frente às pressões políticas locais e fortalecer o caráter internacional do programa (Paiva; Paixão, 2002).

No âmbito do acordo, cabia aos Estados Unidos, por meio da USOM-B, a definição de prioridades, a oferta de assistência técnica especializada, a disponibilização de recursos financeiros e a orientação metodológica do programa. Os técnicos norte-americanos tinham como atribuição introduzir novas concepções de planejamento e administração educacional, além de acompanhar a execução das ações de cooperação. Já ao Brasil competia assegurar a implementação prática das atividades, fornecer contrapartidas financeiras, disponibilizar infraestrutura e, progressivamente, assumir a condução do programa à medida que seus técnicos adquirissem maior experiência e autonomia (Paiva; Paixão, 2002).

O programa foi administrado por dois co-diretores: o norte-americano Thomas A. Hart, chefe da Divisão de Educação da USOM-B, e o brasileiro Abgar Renault, então secretário de Estado da Educação de Minas Gerais. A gestão do PABAEÉ foi estruturada de forma compartilhada entre Brasil e Estados Unidos, cabendo a cada parte funções específicas no desenvolvimento do programa (Paiva; Paixão, 2002).

Nessa perspectiva, ao Brasil, em especial ao governo de Minas Gerais, coube garantir a infraestrutura necessária para o funcionamento do centro-piloto, além de disponibilizar equipe técnica em regime de dedicação exclusiva. Também ficou sob responsabilidade brasileira a manutenção dos salários dos bolsistas enviados aos Estados Unidos e a oferta de espaços adequados para as atividades conjuntas. Assim, a execução do programa baseava-se em uma divisão de responsabilidades, que combinava a assistência técnica e financeira estrangeira com

a contrapartida nacional — igualmente financeira, estrutural e de recursos humanos (Paiva; Paixão, 2002).

O governo federal, por intermédio do INEP, comprometeu-se a custear: a suplementação de salários dos técnicos brasileiros, as passagens de ida e volta dos professores brasileiros aos EUA e as bolsas de estudos e transportes dos professores que frequentaram os cursos promovidos pelo PABAE. O INEP apoiou o Programa também com a doação de livros e material didático (Paiva; Paixão, 2002, p. 82).

De acordo com Paiva e Paixão (2002) a contribuição do INEP, dirigido por Anísio Teixeira, evidenciou o alinhamento do Governo Federal à proposta de expansão e modernização da educação, articulando a formação docente e a renovação pedagógica aos ideais de desenvolvimento nacional daquele contexto histórico. Esse apoio ocorreu durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Lima (2022) relata que, nesta época, o governo de Juscelino Kubitschek foi marcado por um período de desenvolvimento econômico e modernização do Brasil, simbolizado pelo slogan "50 anos em 5". Durante esse período, houve um aumento substancial na demanda por educação, desde a alfabetização até o ensino superior, característica dos anos de expansão escolar pós-Segunda Guerra Mundial. A educação foi considerada um meio necessário para o desenvolvimento, para a mobilidade social e para a promoção da igualdade. No Brasil, especificamente, a necessidade de formar um novo "ser social" para a emergente indústria destacou a escola como essencial para o progresso nacional. Assim, melhorar a educação envolvia combater o analfabetismo, construir novas escolas e formar mais professores (Lima, 2022).

A análise do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* possibilita a compreensão das estratégias educacionais recomendadas e dos materiais didáticos sugeridos para o ensino primário, oferecendo uma perspectiva das metodologias consideradas ideais à época tanto para a formação de professores quanto para a prática docente. Produzida no contexto do PABAE, a obra reflete os esforços de modernização pedagógica e a introdução de práticas na educação primária brasileira na década de 1960.

De acordo com Catani e Silva (2014), a produção histórico-educacional brasileira é marcada por uma diversidade de abordagens e perspectivas teóricas que refletem a complexidade e a multiplicidade de contextos históricos do país. As autoras destacam que, embora haja um avanço na produção historiográfica educacional, ainda existem desafios, como a necessidade de ampliar o acesso às fontes e a importância de considerar as influências políticas e sociais nas interpretações históricas.

Segundo Galvão, *et al* (2008), o campo da história da educação vem se desenvolvendo ao adotar a perspectiva da história dos processos de escolarização, que envolve o estudo das diferentes formas e contextos de educação ao longo do tempo. Esse enfoque permite que pesquisadores investiguem períodos, espaços e temas específicos, ao mesmo tempo em que definem seus próprios objetos e problemáticas de estudo. “Há sinais que atestam uma renovação da pesquisa em história da educação e do saber que possuímos acerca de nós mesmos” (Galvão, *et al*, 2008, p. 228). Isso evidencia um movimento contínuo de reflexão crítica e redefinição dos paradigmas que orientam as investigações históricas, ampliando a compreensão sobre os processos educacionais e suas múltiplas dimensões ao longo do tempo.

Estudar a história da educação vai além da simples curiosidade sobre o passado. Saviani (2008) argumenta que a história desempenha um papel fundamental na formação da identidade humana e na construção do conhecimento sobre nós mesmos e nosso mundo. Nesse sentido, entender os eventos passados e as realizações das gerações anteriores proporciona uma perspectiva mais rica e crítica sobre a condição atual. Deste modo, ele questiona:

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (Saviani, 2008, p. 151).

Saviani (2008) aborda esses pontos ao questionar os motivos pelos quais desejamos conhecer a história e estudar o passado, destacando como o conhecimento histórico é essencial para a formação da consciência humana e para a compreensão de nossa trajetória e potencial.

A história da educação, segundo Galvão e Lopes (2010) é definida como um campo de investigação que explora as práticas educativas, as instituições, as ideias pedagógicas, as políticas educacionais e as experiências escolares ao longo do tempo. As autoras enfatizam a importância de compreender a educação em contextos históricos específicos, reconhecendo as influências sociais, culturais, econômicas e políticas que moldam os processos educacionais. Assim, segundo as autoras:

... para compreender a educação, é possível – e, muitas vezes, imprescindível – lançar mão do que já se sabe sobre fatos políticos e econômicos que marcaram uma época. No entanto, essas informações só ganham sentido se forem necessárias à compreensão do objeto em questão, e não apenas porque é preciso contextualizar o fenômeno educativo. O próprio objeto estudado vai mostrar que só pode ser compreendido quando posto em relação com outros objetos, aspectos e fenômenos da época (Galvão; Lopes, 2010, p. 38).

As autoras destacam a pluralidade metodológica e teórica que caracteriza a pesquisa em história da educação. Assim, ressaltam a necessidade de se utilizar uma variedade de fontes históricas para construir uma compreensão abrangente e multifacetada.

Bastos (2016), por sua vez, reflete sobre o campo da história da educação no Brasil e destaca suas transformações recentes, seus desafios enfrentados e suas contribuições para a educação brasileira. “O avanço da pesquisa na área sinaliza para uma ação urgente voltada à constituição de inventários de fontes local, regional e nacional, visando fundamentalmente a conservação, salvaguarda e preservação de uma memória da educação brasileira” (Bastos, 2016, p. 48). Neste sentido, evidencia a preocupação com a salvaguarda de registros históricos que possam preservar a memória educacional do país. Esse movimento possibilita garantir que as experiências e práticas do passado sirvam como base para reflexões, fortalecendo a identidade e a trajetória da educação no Brasil.

De acordo com Buffa (2015), que discute a trajetória de 30 anos do Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e sua importância para o desenvolvimento e consolidação do campo da História da Educação no Brasil, o Grupo de Trabalho (GT) teve um papel crucial nesse processo. A autora destaca o grupo como um espaço para o diálogo, para a troca de conhecimentos e para a promoção da pesquisa e do ensino, consolidando-se, portanto, como referência no campo acadêmico. Segundo Buffa (2015):

De fato, o debate sobre questões teóricas e metodológicas esteve sempre presente em várias instâncias, nos PPGs e outras associações. No que se refere às relações entre o particular e o geral, há várias posições em jogo: há os que consideram que os estudos das particularidades escolares podem se tornar um beco sem saída porque, muito dificilmente, permitirão a compreensão da totalidade histórica. Assim, consideram tais estudos desperdício de tempo e energias. Outros, ao contrário, para quem a razão humana fracassou no entendimento da totalidade do real, defendem a necessidade de se dedicar ao estudo das particularidades em si mesmas (Buffa, 2015, p. 20).

Conforme a autora, a discussão entre os que valorizam o estudo das particularidades e aqueles que defendem a compreensão da totalidade histórica continua sendo uma questão central na pesquisa educacional. Enquanto alguns veem as investigações sobre as especificidades escolares como limitadas, outros consideram essas análises essenciais para captar nuances e complexidades que uma abordagem totalizante pode negligenciar. Essa divergência reflete a riqueza do debate teórico e metodológico, evidenciando que ambas as perspectivas podem oferecer contribuições para a compreensão da educação em seus múltiplos contextos.

A história da educação no Brasil, por fim, tem se mostrado um campo dinâmico e em constante transformação, refletindo as complexidades e contradições da sociedade brasileira. Deste modo, para avançar, é necessário que a pesquisa histórica dialogue com outras áreas e incorpore metodologias permitindo uma compreensão dos fenômenos educacionais (Bastos, 2016).

Do diálogo travado com essas historiadoras e historiadores da educação, evidencia-se a necessidade de se abordar uma fonte específica – um manual elaborado sob os auspícios do PABAE – uma vez que, através dele, pode-se chegar a compreender práticas e materiais pedagógicos propostos para o ensino primário num determinado contexto histórico – o do Brasil dos anos 1960. Dessa maneira, essa abordagem dialoga com as tendências historiográficas verificadas atualmente no campo da história da educação no Brasil.

Com o objetivo de mapear os estudos e pesquisas acadêmicas já realizadas sobre o PABAE, foi realizado um levantamento das produções historiográficas existentes. Para tanto, foram consultadas três bases bibliográficas: o conjunto das revistas brasileiras no campo da história da educação, o banco de teses e dissertações da CAPES e o Google Acadêmico.

Num primeiro momento, a palavra-chave “PABAE” foi utilizada para realizar buscas iniciais que abrangeram o período de 2011 a 2024, nos seguintes periódicos: *Revista Brasileira de História da Educação*, *Revista História da Educação – ASPHE – UFRGS*, *Cadernos de História da Educação*, *Revista de História e Historiografia da Educação*, *HISTELA – Revista Latino-Americana de História da Educação*, e *RIDPHE_R – Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico Educativo* e *Revista Histedbr-online*. Somente nesta última, foi localizado um artigo.

Num segundo momento, ao pesquisar no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando também a palavras-chave “PABAE”, foram obtidos oito resultados, cinco dissertações e três teses, assim distribuídas:

1. Elizabete Ribeiro Halfeld Maciel apresentou uma dissertação intitulada "Currículo da Educação Elementar, na perspectiva do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), no período de 1956 a 1964," defendida em 22 de maio de 2016, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, em Belo Horizonte;
2. Dulcinéia Campos defendeu a dissertação "A Alfabetização no Espírito Santo na década de 1950," em 31 de agosto de 2008, na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória;

3. Carlos Roberto Araujo Zacaron apresentou a dissertação "A influência Norte-Americana no Desenvolvimento Acadêmico Brasileiro Através do PABAE: Área de Matemática," em 31 de maio de 1997, na Universidade Santa Úrsula, no Rio de Janeiro;
4. Susane da Costa Waschinewski defendeu a dissertação "Biblioteca de orientação da professora primária: as regras de civilidade no conteúdo de estudos sociais do programa de assistência brasileiro-americana ao ensino elementar - PABAE (1956-1964)," em 27 de março de 2017, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, em Criciúma;
5. André Silva Martins apresentou a dissertação "A política de capacitação de professores do ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90," em 30 de novembro de 1998, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói;
6. Erineu Foeste defendeu a tese "Parceria na formação de professores: do conceito à prática," em 30 de abril de 2002, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro;
7. Susane da Costa Waschinewski também defendeu a tese "Jessy Cherem (1929-2014): Percursos da Professora Catarinense e Seu Arquivo em Três Tempos," em 9 de dezembro de 2020, na Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis; e
8. Rita de Cássia de Souza apresentou a tese "Não premiarás, não castigarás, não ralharás... dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955)," em 28 de fevereiro de 2006, na Universidade de São Paulo.⁴

Por fim, com o intuito de ampliar o arcabouço teórico da pesquisa, foi realizada uma busca no *Google Scholar* utilizando a palavra-chave "PABAE", com ênfase em trabalhos publicados na plataforma e análise cuidadosa dos resultados até a décima página. Foram encontrados oito artigos relevantes para o estudo. Os artigos selecionados compartilham pontos centrais em comum: a influência do PABAE na educação brasileira, com destaque para aspectos como a produção de materiais didáticos, a formação de professores, a supervisão de ensino, e a disseminação de práticas culturais e valores nas escolas.

Além das bases consultadas e, no decorrer das leituras, verificou-se a referência recorrente à obra impressa *A Americanização do Ensino Elementar no Brasil* de Edil Vasconcellos de Paiva e Léa Pinheiro Paixão (2002), o que levou à sua inclusão neste

⁴ Dentre os trabalhos pesquisados, apenas a dissertação e a tese de Susane da Costa Waschinewski está disponível para download no banco de teses e dissertações da CAPES. Para acessar os demais, foi necessário recorrer à biblioteca da UnB, enviar e-mails para os autores e às bibliotecas nas quais os trabalhos foram publicados. Entre os autores contatados, apenas Dulcinéia Campos respondeu prontamente e, de maneira solícita, compartilhou o arquivo de sua dissertação. No entanto, os textos das pesquisas de Elizabeth Ribeiro Hoff Maciel e Carlos Roberto Araújo Zacaron não foram encontrados. Quanto às teses de Erineu Foerste, Rita de Cássia de Souza e André Silva Martins não abordam as características do PABAE e, por isso, não contribuem diretamente para esta dissertação.

levantamento, por tratar-se de texto hoje clássico sobre o PABAE. Publicado em 2002 pela Editora da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, o livro oferece uma análise do PABAE, um dos principais instrumentos de influência dos Estados Unidos na educação primária brasileira no período do pós-guerra.

A pesquisa das autoras examina não apenas a trajetória institucional do PABAE, mas também seu papel na formação de recursos humanos e na disseminação de ideias pedagógicas e materiais didáticos norte-americanos no Brasil. O livro investiga como essas iniciativas contribuíram no ensino primário, as mudanças nas práticas pedagógicas e na organização escolar, alinhando-as aos princípios educacionais e à racionalidade instrumental no Brasil, com destaque para Minas Gerais, onde o programa teve sua sede.

Além disso, o estudo aborda as implicações políticas e culturais dessa americanização e promove o questionamento sobre como a assistência técnica oferecida pelo PABAE refletiu interesses geopolíticos dos Estados Unidos durante a Guerra Fria, ao mesmo tempo em que influenciou a formação de uma geração de educadores brasileiros. O recorte temporal de 1956 a 1964, explorado na obra, coincide com um período de intensa cooperação internacional e de transformações no sistema educacional brasileiro, tornando essa pesquisa histórica relevante para a compreensão das dinâmicas de poder e da circulação de saberes entre o Brasil e os Estados Unidos.

Na Revista *Histedbr-online*, foi encontrado um artigo intitulado "A instalação dos centros experimentais de formação de professores primários em Goiás," de Fátima Pacheco de Santana Inácio, publicado em junho de 2015. No artigo, a autora investiga o desenvolvimento e a implementação desses centros no estado de Goiás no decorrer do PABAE.

A pesquisa concentra-se no contexto geográfico de Goiás e abrange um recorte temporal que envolve meados de 1956 a 1966. O estudo faz uso de fontes diversas como documentos históricos, registros oficiais e legislativos, além de relatórios educacionais. Inácio (2015) conclui que a criação desses centros foi uma resposta às necessidades educacionais do estado, refletindo as políticas educacionais nacionais da época, citando as articulações realizadas entre o Brasil e os Estados Unidos voltadas para a formação de professores, após a Segunda Guerra Mundial, dentro dos Acordos MEC-USAID. Segundo a autora:

[...] a execução do PABAE resultou na elaboração de material didático-pedagógico voltado para a formação de professores, como apostila. Ressalta-se que, mesmo o programa tendo sido extinto, enquanto organização formal, no ano de 1964, esse material foi o que deu sustentação ao modelo de formação de professores efetivado nos Centros de Formação de Professores Primários em Goiás durante os anos de 1960 (Inácio, 2015, p. 93).

A autora esclarece que esses centros contribuíram para a profissionalização do magistério primário por meio da melhora da qualidade do ensino a partir da estruturação da formação docente de professores de Goiás.

A dissertação de mestrado de Dulcinéa Campos, intitulada "A Alfabetização no Espírito Santo na Década de 1950", apresentada em 2008 à Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, investiga as práticas de alfabetização no estado durante a década de 1950. O principal objetivo da pesquisa foi compreender como essas práticas eram implementadas, a partir de depoimentos de professoras alfabetizadoras da época e da análise das cartilhas utilizadas no ensino. A metodologia adotada incluiu entrevistas semiestruturadas com professoras que atuaram na alfabetização nos anos 1950, além da análise de documentos históricos, como cartilhas e planos de aula. A pesquisa também se fundamentou em estudos anteriores no campo da história da alfabetização e em documentos metodológicos.

O estudo buscou desvendar os sentidos da alfabetização no contexto histórico e educacional do Estado do Espírito Santo durante a década de 1950. O foco principal foi analisar a constituição da história da alfabetização nesse período, levando em consideração as políticas públicas e as práticas das professoras alfabetizadoras. A pesquisa destacou as vozes e silêncios dos sujeitos envolvidos, bem como a influência do ideário da Escola Nova.

Segundo Campos (2008), no Espírito Santo, as práticas de alfabetização seguiam predominantemente o método sintético, com o uso de cartilhas como a "Cartilha Sodré". As entrevistas revelaram que as professoras empregavam estratégias focadas na decodificação silábica. Essas práticas eram adaptadas conforme a experiência e a formação de cada professora, evidenciando um contraste entre os métodos sintéticos e o emergente Método Global, exemplificado pela cartilha "O Livro de Lili".

Os resultados do estudo indicam que as práticas educacionais da época eram fortemente orientadas pela memorização e por técnicas tradicionais, com resistência à adoção de novos métodos como, por exemplo, o Método Global, que começava a se popularizar no final da década por meio da promoção do então Secretário de Educação, professor Rafael Grisi.

A pesquisa também revelou o processo de nacionalização do ensino primário, caracterizado pela elaboração de leis e programas educacionais que serviram de referência para os Estados. Além disso, o estudo apontou a descontinuidade nas políticas de alfabetização, intensificada pela introdução de programas como o PABAE, que refletiam um ideário tecnicista. Assim, a autora argumenta que:

Ao final da década de 1950, presenciamos a implantação do PABBAE, que nada mais era do que o início do tecnicismo pedagógico marcando uma posição nuclear no

discurso educacional, pois tratava-se, segundo Cambi (1999), de uma “renovação radical e capilar da pedagogia”, atenta sobretudo às questões de instrução que se configuraram por uma preocupação muito forte com os recursos técnicos desenvolvidos pela ciência e aplicáveis ao domínio educacional. Era, evidentemente, mais uma invenção da alfabetização que levava em conta apenas os métodos e recursos a serem empregados, desconsiderando, portanto, uma compreensão mais ampla da atividade pedagógica, vinculada às questões de ordem social e cultural. Nesse momento, final da década de 1950 e início de 1960, com o PABAE, iniciou-se mais um movimento de hegemonia em torno de um outro método de alfabetização do qual não tratamos nesta pesquisa (Campos, 2008, p. 154).

Segundo Campos (2008), fica evidente que o PABAE marcou uma nova fase na educação brasileira, pautada pela incorporação do que considerou um tecnicismo pedagógico que privilegiou métodos e recursos técnicos, em detrimento de uma visão mais ampla e integrada da pedagogia. A ênfase nas técnicas de ensino, conforme observado no estudo, desconsiderava aspectos sociais e culturais fundamentais para a compreensão do processo educativo. Esse movimento de hegemonia, iniciado no final dos anos 1950, reforçou a descontinuidade das políticas de alfabetização ao introduzir modelos estrangeiros que, apesar de sua promessa de modernização, não se adequaram completamente às realidades e necessidades locais (Campos, 2008).

A dissertação de Susane da Costa Waschinewski (2017), intitulada "Biblioteca de Orientação da Professora Primária: As Regras de Civilidade no Conteúdo de Estudos Sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAE (1956-1964)," foi defendida em 27 de março de 2017 e publicada pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Criciúma. O estudo aborda a investigação dos preceitos de civilidade presentes no manual "Habilidades de Estudos Sociais" da coleção "Biblioteca de Orientação da Professora Primária," e no filme "A Escola Agora é Outra" ambos produzidos dentro do PABAE. A pesquisa contemplou o período de 1956 a 1964, durante o qual ocorreu o convênio entre Brasil e Estados Unidos, iniciado no governo de Juscelino Kubitschek.

Geograficamente, a análise se concentrou na atuação do PABAE, que teve início em Minas Gerais e posteriormente se expandiu para outros estados brasileiros como Santa Catarina, Paraná e São Paulo. O estudo concluiu que os preceitos de civilidade disseminados pelo PABAE buscavam regular comportamentos como hábitos de asseio pessoal, práticas de leitura e maneiras de se portar com o objetivo de formar cidadãos bem-educados.

A pesquisa também destacou que o PABAE, através de seus materiais e programas de treinamento, desempenhou um papel que colaborou na propagação de inovações pedagógicas e na introdução de valores e modelos comportamentais desejados, alinhados com o movimento nacional desenvolvimentista da época. Além disso, o programa conseguiu consolidar-se e

expandir sua influência para outras regiões do Brasil, estabelecendo centros de treinamento e enviando professores para aperfeiçoamento nos Estados Unidos.

Susane da Costa Waschinewski também defendeu a tese intitulada "Jessy Cherem (1929-2014): Percursos da Professora Catarinense e Seu Arquivo em Três Tempos" em 9 de dezembro de 2020, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis. A pesquisa concentrou-se na trajetória de Jessy Cherem, uma professora catarinense que desempenhou um papel notável na formação de professores e na gestão pública. O estudo examinou como aspectos de sua vida profissional moldaram o cenário educacional, com destaque para sua participação no PABAE entre 1956 e 1964.

O recorte geográfico da pesquisa abarcou os estados de Santa Catarina e Minas Gerais, enquanto o recorte temporal incluiu as décadas de 1950 a 1970. As fontes utilizadas foram diversas, incluindo documentos do arquivo pessoal de Jessy Cherem, entrevistas baseadas na metodologia da história oral, além de relatórios, jornais, e atas encontradas em acervos e arquivos localizados em Santa Catarina e Minas Gerais.

A pesquisa concluiu que a atuação de Jessy Cherem foi influenciada pelos cargos públicos que ocupou e pelas alianças políticas que formou ao longo de sua carreira. Embora sua participação no PABAE seja pouco explorada na historiografia educacional, ela foi útil para a introdução de novas ideias pedagógicas e metodologias no estado de Santa Catarina. O estudo também revelou que as escolhas e projetos de Jessy Cherem frequentemente se alinhavam com interesses partidários, resultando em iniciativas concretas que impactaram a educação no estado. Além disso, o trabalho destacou como as redes de relacionamento que ela estabeleceu foram benéficas para sua influência no campo da educação e na administração pública.

O artigo "O manual pedagógico 'Ver, sentir, descobrir a aritmética': o ensino de frações através das partes fracionárias", de Jeremias Stein Rodrigues, Anieli Joana de Godoi e David Antônio da Costa, investiga a abordagem do ensino de frações proposta no manual pedagógico *Ver, Sentir, Descobrir a Aritmética*. Publicado na Revista de História da Educação Matemática em 2021, o estudo se concentra no contexto educacional brasileiro de 1959 a 1968. "Período em que vigorava um movimento de implementação e renovação do ensino, que teve reflexos no país e no mundo" (Rodrigues; Godoi; Costa, 2021, p. 02).

Utilizando o manual pedagógico como principal fonte, juntamente com literatura acadêmica sobre métodos de ensino de frações e o elo do PABAE no desenvolvimento e aplicação desse manual, os pesquisadores analisam a eficácia do uso de partes fracionárias como ferramenta didática. Concluem que o manual oferece uma abordagem eficaz para o ensino de frações, facilitando a compreensão dos alunos por meio de métodos visuais e práticos.

Assim, os autores, no artigo analisam a metodologia proposta, apoiada pelo PABAE, que se mostrou eficiente para a compreensão conceitual de frações e pode ser aplicada com sucesso em diferentes contextos educacionais, contribuindo para a melhoria do ensino de matemática (Rodrigues; Godoi; Costa, 2021).

O artigo "Supervisão de Ensino no Brasil (1950-1990): de fiscalizadora do trabalho docente, à mediadora da participação social na escola", Elijane dos Santos Silva, Rosane Michelli de Castro e Gabriel Serrano exploram a evolução do papel da supervisão educacional no Brasil entre 1950 e 1990. Publicado na revista *Concilium* em 2023, o estudo abrange todo o território brasileiro ao longo de quatro décadas. Utilizando fontes como documentos oficiais, registros históricos, literatura acadêmica sobre políticas educacionais e entrevistas com supervisores, os autores analisam a transformação da supervisão de uma função predominantemente fiscalizadora para um papel mais mediador e participativo.

A pesquisa destaca que essa mudança começou com a adoção do PABAE, que inicialmente difundiu a supervisão de ensino como um mecanismo de fiscalização do trabalho docente, refletindo os desígnios norte-americanos na educação brasileira. Esclarecendo que: "Esse programa, tendo como sede a cidade de Belo Horizonte -MG, pode ser compreendido como um acordo realizado pelo governo do Brasil, por meio do Ministério da Educação (MEC), juntamente com os E.U.A, e tinha como princípio fornecer suporte financeiro e técnico à educação brasileira" (Silva; Castro; Serrano, 2023, p. 873). Assim, concluem que essa evolução refletiu mudanças nas políticas educacionais e nas demandas sociais, destacando a importância da supervisão como facilitadora da participação social e do desenvolvimento pedagógico nas escolas brasileiras (Silva; Castro; Serrano, 2023).

No artigo "A difusão das boas maneiras universais por meio dos manuais do PABAE", Márcia Santos e Susane Waschinewski investigam como os manuais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) promoveram a difusão de boas maneiras universais. Publicado na revista *Momento-Diálogos em Educação* em 2021, o estudo foca no Brasil durante o período de atuação do PABAE, principalmente entre as décadas de 1950 e 1960.

Utilizando fontes como manuais pedagógicos, documentos oficiais do PABAE e do INEP, e literatura acadêmica sobre políticas educacionais, as autoras analisam a influência desses materiais na formação de professores e na prática educativa. "Com ênfase no aperfeiçoamento dos profissionais brasileiros, o Programa tinha como objetivo melhorar os

índices educacionais da época, como o abandono escolar e a repetência” (Santos; Waschieswski, 2021, p. 399).

As autoras concluem que os manuais não apenas transmitiam conteúdos pedagógicos, mas também incorporavam normas comportamentais e valores culturais considerados universais, refletindo uma tentativa de padronização comportamental e educativa no Brasil, influenciada por modelos norte-americanos (Santos; Waschinewski, 2021).

O artigo de Diogo Ferreira Jandrey, Laura Silva Dias e Edilene Simões Costa dos Santos, intitulado "Saberes Para Ensinar Frações no Livro: O Ensino de Aritmética pela Compreensão", foi apresentado nos Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática em 2020. Assim, de acordo com os autores:

Ressaltamos que durante a década de 1960 foram realizadas um conjunto de ações pelo acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) que tinham por objetivo modernizar o Sistema de Ensino Brasileiro (Jandrey; Dias; Santos, 2020, p. 2).

Os autores investigaram os métodos e conhecimentos necessários para ensinar frações através do livro *O Ensino de Aritmética pela Compreensão*, em diálogo com os aspectos do contexto educacional brasileiro. A pesquisa engloba um recorte temporal contemporâneo, analisando o conteúdo e a abordagem pedagógica proposta pelo livro, especificamente 1965, que foi traduzido e publicado no Brasil.

A fonte principal utilizada foi o próprio livro. Entre as principais conclusões, destacam-se a abordagem compreensiva para o ensino de frações e a necessidade de adequar os métodos de ensino às capacidades cognitivas dos alunos, visando uma melhor compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos. Os autores também pontuam a influência do PABAE na disseminação de práticas pedagógicas e materiais didáticos durante a década de 1960, ressaltando como esse programa impactou a formação de professores e a qualidade do ensino de aritmética no Brasil (Jandrey; Dias; Santos, 2020).

No artigo "Ficou tudo tão diferente sem a sua presença: diálogos com a escrita epistolar," publicado em 2022 na revista História da Educação, Susane da Costa Waschinewski pesquisou o uso da escrita epistolar como fonte histórica para compreender aspectos pessoais e sociais da educação no Brasil. No arquivo pessoal de Jessy Cherem (1929-2014), dois documentos chamam a atenção: velhas cartas enviadas por uma ex-aluna à professora catarinense, guardadas por mais de cinquenta anos. Ao investigar o caminho percorrido por essas missivas, foi possível localizar sua origem e destino com sua autora. Enviadas por uma estudante, seus conteúdos revelam a presença significativa de uma professora, deixando marcas além da sala de aula.

As fontes utilizadas foram cartas trocadas entre professores e familiares, documentos escolares e materiais relacionados ao cotidiano educacional. Waschinewski conclui que a escrita epistolar revela as experiências e sentimentos dos educadores, destacando a pertinência dessas correspondências na construção de uma memória coletiva da educação. A autora também discute a influência do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), ressaltando como ele contribuiu para a formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas durante a década de 1960, evidenciando no decorrer da trajetória profissional da professora Jessy Cherem, que o programa contribuiu na melhoria do ensino e na introdução de novas metodologias educativas no Brasil (Waschinewski, 2022).

No artigo "Aspectos das culturas escolares da escola primária em Brasília nas colunas de Yvonne Jean (1962-1964)," publicado na Revista Diálogo Educacional em 2024, Juarez José Tuchinski dos Anjos pesquisou as práticas e culturas escolares da escola primária em Brasília durante os anos de 1962 a 1964. As fontes utilizadas foram as colunas escritas por Yvonne Jean, publicadas em jornais da época, que detalhavam o cotidiano escolar, práticas pedagógicas e a vida dos estudantes e professores.

Anjos (2024) esclarece que essas colunas oferecem uma compreensão das culturas escolares e das mudanças educacionais em um período de transição política e social no Brasil. O autor também destaca a influência do PABAE no contexto educacional de Brasília, ressaltando como o programa ajudou a introduzir novos métodos pedagógicos e a melhorar a formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento da educação primária na nova capital (ANJOS, 2024). Segundo o autor:

Ensaaiando uma interpretação no campo das possibilidades históricas (Davis, 1987), a passagem das professoras brasilienses pelos cursos do PABAE e o contato com seus materiais pode tê-las munido com o que de mais atual se dispunha ao repertório pedagógico daquela época, conferindo-lhes um "capital cultural" considerável que poderia ser empregado quando do seu retorno em suas práticas de docência, orientação e direção nas Escolas-Classes de Brasília (Anjos, 2024, p. 324).

Ao explorar as colunas de Yvonne Jean, o autor não apenas revela o cotidiano e as práticas pedagógicas da época, mas também contextualiza o PABAE na modernização e no aprimoramento do ensino na capital recém-inaugurada. A pesquisa sugere que o programa proporcionou às professoras brasilienses um "capital cultural" estimado, que influenciou diretamente suas práticas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento da educação primária em Brasília.

Já no artigo, "O que é Jardim da Infância: aspectos para uma pauta de discussões sobre defesas em conflito na história da Educação Infantil brasileira (1960)," publicado na revista

Zero-a-Seis em 2017, Rosane Michelli de Castro, Vandei Pinto da Silva e Cláudia Cristina de Farias dos Santos de Moura investigaram os debates e conflitos em torno da definição e objetivos do Jardim da Infância no Brasil durante a década de 1960.

O estudo se baseia no manual de ensino "O que é Jardim da Infância," da educadora Nazira Féres Abi-Sáber, publicado no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) desenvolvido em Belo Horizonte-MG. Os autores analisaram os aspectos históricos e didáticos do manual, considerando o momento histórico e o contexto social de sua produção, o público-alvo, os objetivos e necessidades a que respondia, e as contribuições para a formação de professores primários no Brasil. Segundo os autores:

As defesas dessa educadora foram e são consideradas muito a frente do seu tempo, década de 1960, pois, ao encontro das assertivas de Craidy e Kaercher (2001), prezavam por um espaço físico e social como fundamental para o desenvolvimento das crianças. A autora do manual considerava o planejamento do trabalho pedagógico, principalmente nos trabalhos com as crianças pequenas, o que nos exige a pensar em educação, cuidado, segurança e desenvolvimento. Portanto, defendia que os trabalhos com as crianças necessitam do cuidado e da mediação do adulto para que possam aprender e se desenvolver. Nesse sentido, no ambiente escolar, o professor é figura essencial (Castro; Silva; Moura, 2017, p. 475).

Os autores concluem neste artigo que havia uma diversidade de opiniões e interesses em jogo, refletindo tensões entre diferentes concepções pedagógicas e políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Essas discussões influenciaram na implementação e desenvolvimento das políticas educacionais para o Jardim da Infância no Brasil, destacando o papel do PABAE na introdução de novas práticas pedagógicas e no aperfeiçoamento da formação de professores durante o período (Castro; Silva; Moura, 2017).

Finalmente, o artigo "A Ênfase Metodológica na Formação de Professores no PABAE" de Carmem Lúcia Eiterer e Cláudia Bergerhoff Leite Abreu, publicado na Revista Linhas em 2008, investiga a perspectiva metodológica na formação de professores no PABAE. O estudo é concentrado no Brasil, principalmente entre 1956 e 1964, e utiliza fontes como documentos oficiais do PABAE, relatórios de formação de professores, materiais didáticos e entrevistas com educadores envolvidos no programa.

As conclusões principais indicam que o PABAE colaborou na formação metodológica dos professores brasileiros, pontuando práticas pedagógicas inovadoras e a utilização de materiais didáticos específicos, cooperando para a modernização do ensino primário no Brasil durante o período analisado e segundo as autoras "O Programa se apoiou numa visão da psicologia como ciência positiva, de acordo com a mentalidade científica adequada à época" (Eiterer; Abreu, 2008, p. 105).

Os oito artigos pesquisados no *Google Scholar* relatam sobre o PABAE de 1956 a 1964, evidenciando seu impacto na formação de professores e na implementação de materiais pedagógicos. Esses textos, em conjunto, corroboram com as pesquisas históricas sobre o tema, que, dada sua pertinência, ainda não foi suficientemente explorado. Os estudos oferecem uma compreensão crítica dos esforços de modernização educacional e suas implicações pedagógicas, contribuindo para a educação ao informar políticas passadas e analisar sua relevância atual.

Alguns estudos têm investigado o PABAE, com ênfase nas reformas educacionais impulsionadas pela Guerra Fria. Esses trabalhos evidenciam o papel que o programa desempenhou na introdução de métodos pedagógicos e materiais didáticos norte-americanos no Brasil, contribuindo para a modernização do ensino primário no país. As pesquisas existentes tendem a se concentrar na análise das políticas de cooperação internacional e suas repercussões para a educação brasileira, com destaque para as dinâmicas de poder entre os Estados Unidos e o Brasil, bem como para as implicações culturais e ideológicas associadas ao PABAE.

Neste contexto, a presente pesquisa busca explorar e analisar o livro *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, publicado durante a vigência do PABAE, como um exemplo de material impresso utilizado na disseminação das práticas pedagógicas recomendadas pelo programa. O estudo se concentrará nas práticas escolares e nos materiais didáticos prescritos para o ensino primário, propondo-se a responder ao seguinte problema: Que práticas e materiais para o ensino primário foram propostos pelo manual “Princípios Básicos de Prática de Ensino?”.

A hipótese é que o manual sugere práticas escolares sistematizadas e ajustadas às necessidades individuais dos alunos, priorizando estratégias pedagógicas baseadas em planejamento e autoavaliação reflexiva. Quanto aos materiais, propõe o uso de recursos diversificados, incluindo livros didáticos, materiais audiovisuais e elementos do contexto comunitário, promovendo a conexão entre ensino e vivência prática.

Adotando o conceito de representação de Roger Chartier (2002), o manual é compreendido como reflexo dos valores e ideologias de sua época. Suas práticas e materiais não apenas orientam o ensino, mas expressam uma visão educacional que valoriza o conhecimento prévio e a experiência cultural dos alunos como fundamentos para uma aprendizagem significativa e participativa. Dialogando com Chartier (2002), práticas e materiais pedagógicos não devem ser vistos como elementos neutros ou meramente instrumentais; pelo contrário, eles refletem e comunicam os valores e ideologias do contexto em que estão inseridos.

As práticas pedagógicas e os materiais prescritos operam como representações que revelam quais conhecimentos e métodos são considerados válidos e importantes no contexto histórico relatado. A ideia de representação, entendida como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 2002, p. 17), implica que cada prática pedagógica e recurso educativo ajuda a construir uma cultura escolar e uma identidade institucional específica.

Nesse sentido, os materiais didáticos recomendados pelo manual transcendem a simples transmissão de conteúdos; eles comunicam ideologias e concepções de conhecimento que reafirmam normas e visões de mundo próprias de um contexto específico, configurando a organização do ensino e o papel de professores e alunos.

A pesquisa, assim conduzida, será orientada pelo seguinte objetivo geral: analisar as práticas e os materiais propostos para o ensino primário no manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino do PABAE*. Em complementaridade, os objetivos específicos são três:

1. Investigar as práticas pedagógicas sugeridas pelo manual, examinando como essas práticas são apresentadas e estruturadas para o ensino primário e quais metodologias são incentivadas para o desenvolvimento do ensino de acordo com o PABAE;
2. Examinar os materiais didáticos recomendados no manual, analisando a relevância e a adequação desses materiais para a aplicação prática nas escolas públicas, considerando o contexto e as necessidades dos alunos do ensino primário no Brasil dos anos 1960; e
3. Propor, como produto técnico, um minicurso voltado para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF, mediante a História da Educação (1956-1965) com foco no PABAE e análises do manual, a fim de proporcionar um entendimento fundamentado nas práticas e materiais abordados na pesquisa.

Especificando a obra central adotada nesta pesquisa, fonte histórica principal deste estudo, trata-se de um livro de 397 páginas, com capa em fundo azul que chama a atenção pelo impacto visual. O título, em caixa alta e na cor branca, organiza-se em uma montagem por “rasgos de folhas”, que expõe dois ornamentos tipográficos: a figura feminina de feição clássica, cujas vestes e postura remetem a alegorias greco-romanas, e a locomotiva ladeada por uma multidão, acompanhada da inscrição “CADERNO” e do número “1854”. À direita, encontram-se os nomes dos autores em preto e, na parte inferior, o nome da Editora Fundo de Cultura em branco.

O recurso gráfico dos “retalhos” pode remeter à prática de ensino como montagem de saberes e métodos, sugerindo recorte, seleção e organização do trabalho docente. A categoria

tipográfica, título em corpo grande, autores em corpo menor, aliada ao contraste cromático intenso do branco sobre azul, privilegia a legibilidade e a visibilidade na estante. Contudo, a opção por capa mole e material de uso restrito sugere que o livro não foi concebido para longa durabilidade.

As ilustrações da capa parecem ser recortes de páginas de livros. Isso pode ser analisado na imagem a seguir:

Figura 01- Foto da capa do livro *Princípios Básicos de Prática de Ensino*.



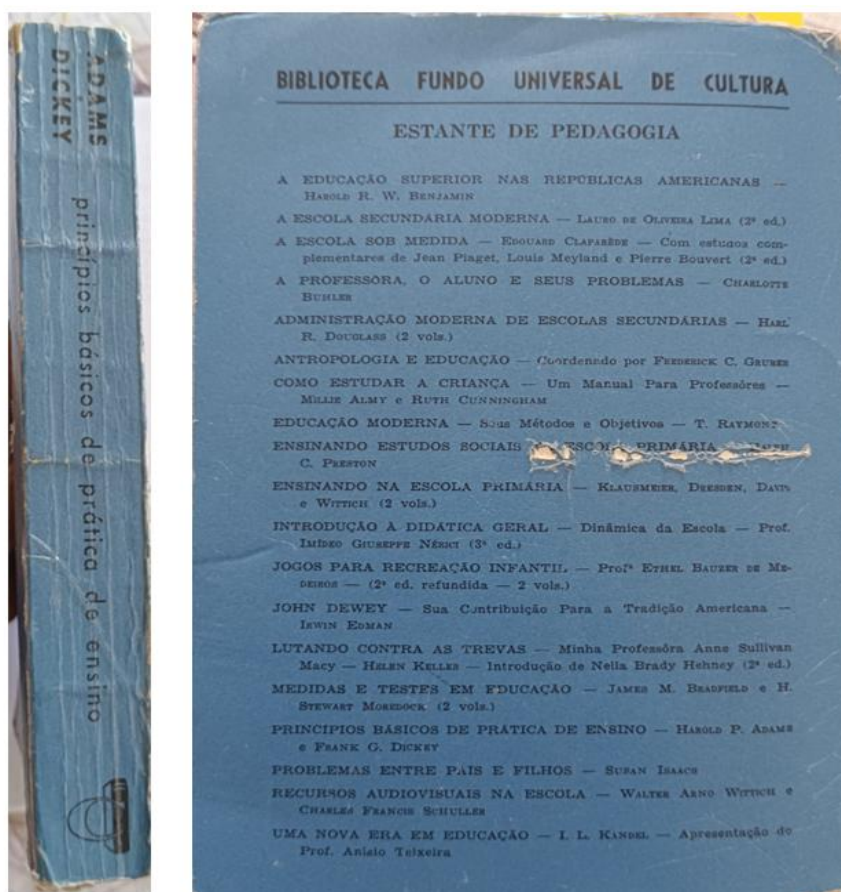
Fonte: Registrado pela autora (2025).

Não deixa de ser interessante que, na composição da capa, os responsáveis pelo projeto editorial do livro tenham recorrido a imagens do passado para ilustrar um manual que queria influir no presente dos educadores brasileiros. Tais imagens, sobretudo a do trem, remetem à modernidade e aceleração do desenvolvimento vivenciada no último século, com a expansão das vias férreas e das redes de comunicação que estas proporcionaram em diferentes países do ocidente. Seria um apelo velado à modernização que o manual poderia oferecer a seus usuários? É uma possibilidade a se verificar no decorrer deste estudo, mas que, à luz do conteúdo do

impresso, parece plausível no campo dos sentidos subjetivos que podem ter sido postos em jogo no processo editorial de tradução cultural (Pallares-Burke, 1996) para o público docente brasileiro.

O volume apresenta encadernação em brochura (capa em cartão, lombada colada). O miolo foi impresso em uma única cor, preto sobre fundo branco, atualmente amarelado em razão do processo de oxidação. A obra não contém imagens, gravuras ou figuras, apenas texto. A edição consultada corresponde à primeira edição brasileira, de maio de 1965, traduzida da obra *Basic Principles of Student Teaching*, publicada pela American Book Company, New York.

Figura 02- Foto da lombada e da contracapa do livro *Princípios Básicos de Prática de Ensino*.



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A imagem acima evidencia a lombada e a contracapa do manual, um livro da “Biblioteca Fundo Universal de Cultura”, na seção Estante de Pedagogia. Trata-se do catálogo de outros títulos disponíveis nessa mesma coleção, impressos na parte de trás do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*.

O conteúdo apresenta uma lista de obras de referência em educação, traduzidas e publicadas no Brasil em meados da década de 1960, abrangendo diferentes temas da pedagogia

e da didática. Entre os títulos, aparecem autores, como Édouard Claparède, com *A Escola sob Medida* (complementado por Piaget e outros); Charlotte Bühler, com reflexões sobre professora, aluno e problemas; John Dewey, representado como referência da tradição americana; Susan Isaacs, abordando problemas entre pais e filhos; James M. Bradfield e H. Stewart Moredock, sobre medidas e testes em educação; Walter Arno Wittich e Charles Francis Schuller, sobre recursos audiovisuais; e I. L. Kandel, com apresentação de Anísio Teixeira, indicando a conexão com o pensamento educacional brasileiro.

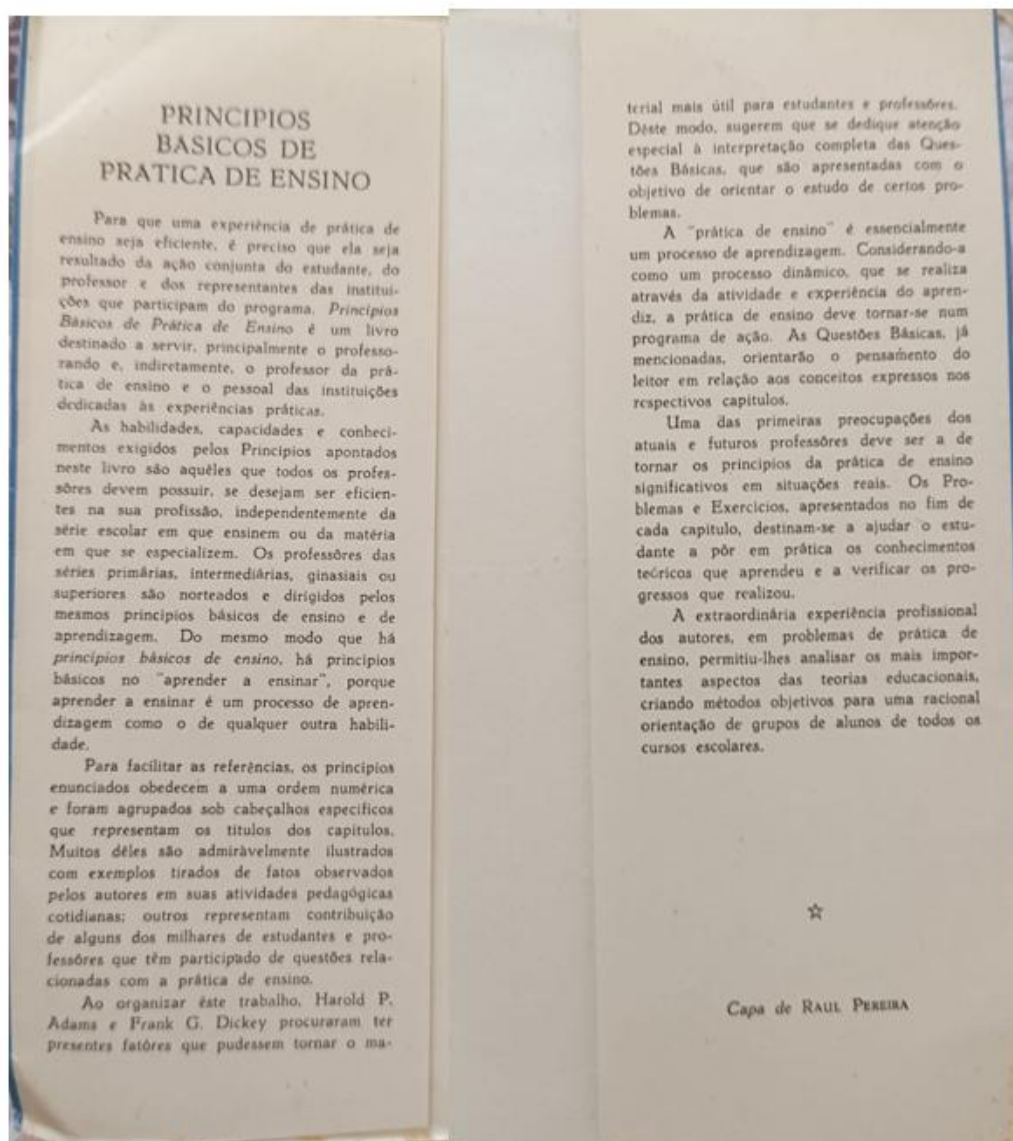
Essa lista evidencia a intenção editorial de oferecer um conjunto de obras voltadas para professores, administradores escolares e pesquisadores. Observa-se uma preocupação em difundir referências da psicologia, da didática e da organização escolar por meio da reunião de textos voltados à prática docente e às reflexões sobre administração e políticas educacionais. O interessante é perceber como o catálogo revela um projeto de circulação de ideias pedagógicas no Brasil dos anos 1960, período em que o país vivia reformas educacionais e influência de correntes como o escolanovismo.

Assim, a contracapa divulga títulos e promove para o leitor a compreensão do horizonte de leitura e da formação pedagógica que se buscava consolidar no Brasil naquela época, articulando obras de diferentes origens e autores de destaque no cenário internacional da educação.

O exemplar apresenta marcas de uso e contém algumas anotações manuscritas e vincos, encontrando-se, entretanto, em bom estado de conservação. Esses indícios de circulação e apropriação docente configuram dados empíricos sobre a vida social do manual, evidenciando tratar-se de um exemplar lido. A entrelinha relativamente compacta e as margens moderadas sugerem uma economia de espaço, característica de edições de baixo custo, destinadas à ampla difusão entre professores.

As orelhas do livro *Princípios Básicos de Prática de Ensino* (1965), apresentam uma síntese introdutória sobre o conteúdo e os objetivos da obra. O texto de Raul Pereira destaca que o manual foi elaborado para orientar tanto estudantes quanto professores na experiência da prática de ensino, compreendida como um processo dinâmico de aprendizagem. Ressalta-se que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas um exercício que envolve a articulação entre teoria e prática, mediado pela participação de instituições, docentes e discentes.

Figura 03- Foto da primeira e segunda orelha do livro *Princípios Básicos de Prática de Ensino*.



Fonte: Registrado pela autora (2025)

Outro ponto importante relatado é que os autores, Harold P. Adams e Frank G. Dickey, procuraram organizar os princípios em ordem numérica, com capítulos claros, exercícios e problemas ao final de cada seção, de modo a vincular os conceitos a situações reais. A apresentação reforça a intenção de oferecer uma obra prática e objetiva, apoiada na experiência pedagógica e em métodos racionais, com o propósito de orientar professores em formação e em exercício, em todos os níveis de ensino. Assim, a orelha do livro cumpre a função de situar o leitor quanto à relevância e à utilidade da obra para a formação docente nos anos 1960.

O livro é organizado com doze capítulos, começando com um plano da obra e seguido por um prefácio que destaca a organização dos conteúdos. Os capítulos abordam uma ampla gama de temas, desde a preparação para a prática de ensino até a avaliação do progresso dos

alunos e a relação do docente com a sociedade em que atuará. O quadro a seguir ilustra a organização adotada pelos autores:

Quadro 01 – Organização do livro *Princípios Básicos de Prática de Ensino*

PRINCÍPIOS BÁSICOS DE PRÁTICA DE ENSINO - Adams, Dickey	Plano da obra
	Prefácio
	I. Estabelecendo bases para a prática de ensino
	II. Preparando para a prática de ensino
	III. Iniciando a prática de ensino
	IV. Conhecendo e orientando crianças
	V. Dirigindo a aprendizagem
	VI. Planejando o ensino
	VII. Selecionando e usando materiais de ensino
	VIII. Manejando a classe
	IX. Dirigindo a atividade dos alunos
	X. Avaliando e relatando o progresso dos alunos
	XI. Estabelecendo relações
	XII. Avaliando a prática de ensino
	Apêndice A – Sumário anual de Informações aos pais
	Apêndice B – Folha de informações do professorando
Apêndice C – Código de ética da Associação Nacional de Educação	
Índice	

Fonte: Quadro de sistematização elaborado pela autora (2025)

Quanto aos autores⁵ da obra, trata-se de membros do Colégio de Educação da Universidade de Kentucky. Harold P. Adams foi Professor Associado de Educação e Diretor-Assistente do *Bureau of School Service* na Universidade de Kentucky. Ele concluiu seu doutorado em 1949, com a dissertação intitulada "*An Approach to the Development of a Program in In-Service Education for Public School Superintendents in Kentucky*". Na década de 1950, atuou como membro do corpo docente da universidade, contribuindo para a educação. Adams também é coautor, junto com Frank G. Dickey, os livros *Basic Principles of Student Teaching* (1956) e *Basic Principles of Supervision* (1953), obras que refletem sua expertise em educação e supervisão acadêmica.

⁵ - As informações descritas neste texto sobre os autores Harold P. Adams e Frank G. Dickey, bem como sobre a universidade, foram obtidas por meio de trocas de e-mails com as bibliotecas da University of Kentucky, no seguinte endereço: refdesk@uky.edu.

Frank Graves Dickey iniciou sua carreira como professor e serviu nas forças armadas antes de voltar para a academia. Após ocupar cargos importantes na Universidade de Kentucky, como Deão do Colégio de Educação da Universidade de Kentucky, reitor da Faculdade de Educação, tornou-se presidente aos 38 anos, o mais jovem a ocupar a posição. Após deixar a presidência em 1963, liderou associações de acreditação de faculdades e ocupou cargos em instituições de ensino superior até 1976.

A Universidade de Kentucky (University of Kentucky), fundada em 1865 e localizada em Lexington, é uma instituição de ensino superior com uma ampla oferta de cursos em suas faculdades e escolas acadêmicas, abrangendo áreas como Agricultura, Artes e Ciências, Negócios e Economia, Comunicação, Design, Educação, Engenharia, Direito, e Medicina, entre outras. Entre os órgãos da universidade, o *Bureau of School Service* se destacou como uma entidade dedicada a apoiar o desenvolvimento educacional das escolas públicas em Kentucky.

Esta instituição fornecia recursos, programas de treinamento e assistência para educadores e administradores escolares, ajudando a implementar práticas e políticas educacionais. A atuação do *Bureau de School Service* contribuiu para fortalecer o papel da universidade como parceira na melhoria da educação no estado, oferecendo uma ponte entre a academia e as comunidades educacionais locais.

O livro *Basic Principles of Student Teaching* (1956), traduzido para a língua portuguesa como *Princípios Básicos de Prática de Ensino* por Wanda Rolim Pinheiro Lopes, beneficiária de uma bolsa do PABAE, especializada em Currículo e Língua Pátria na Temple University, localizada na Califórnia, Filadélfia. Associada ao Instituto de Educação do Estado da Guanabara, ela permaneceu nos Estados Unidos de 7 de agosto de 1961 a 23 de fevereiro de 1962 (PABAE, 1964).

As bolsas de estudo para administradores brasileiros, como parte de uma emenda ao acordo PABAE de 18 de maio de 1961, visavam proporcionar a esses profissionais a oportunidade de estudo por meio de observações dirigidas. Esses programas eram personalizados e oferecidos por algumas universidades norte-americanas. A Tabela XXI no relatório do PABAE (1964, p. 55) lista os participantes, destacando suas áreas de especialização, as universidades em que estudaram, suas funções no Brasil e suas cidades de residência, bem como as datas de permanência nos Estados Unidos.

O Instituto de Educação do Estado da Guanabara, destacou-se por oferecer cursos que capacitaram professores para atuar no ambiente televisivo, colaborando na criação de um modelo de educação audiovisual nos primeiros anos da televisão (Conceição, 2020). Suas ações abrangeram tanto a televisão de sinal aberto quanto fechado, com o intuito de atrair um público

variado por meio de conteúdos voltados para a família, cursos supletivos e programas de especialização. Esse modelo de televisão educativa conciliava objetivos pedagógicos e comerciais na integração da mídia com a educação na época (Conceição, 2020).

O manual pedagógico, selecionado como fonte principal desta pesquisa, apresenta características específicas como documento histórico, que devem ser consideradas. Segundo Giorgio Chiosso (2013, p. 48, *tradução nossa*), ele

...constitui-se numa significativa documentação acerca do modelo de escola de uma certa época. Cada época histórica tem, de fato, inevitavelmente, seus livros. Na sua produção interagem as prescrições dos programas dispostos pela autoridade escolar, as influências das teorias pedagógicas e das práticas didáticas do tempo (...).

Como aponta Chiosso (2013), tais manuais não são apenas instrumentos de ensino, mas representações de um modelo educacional que dialoga com as exigências de seu tempo. Dessa forma, o manual transcende sua função prática, servindo como uma chave interpretativa para compreender as dinâmicas educacionais, e culturais que atravessaram aquele período histórico.

Já para Benito (2013), os manuais contêm três dimensões que devem ser levadas em conta na sua análise:

Em primeiro lugar, como suporte do conhecimento que a escola transmitiu em cada época histórica. O manual é o suporte material do chamado ‘currículo editado’, isto é, a tradução que os autores e editores fizeram do currículo normativo, ao transportá-lo das leis para o texto (...)

Uma segunda dimensão do manual seria a que o percebe como um espelho da sociedade que o produz e na qual circula. (...)

Em uma terceira perspectiva de análise o manual é visto como um *vade-mécum* dos métodos e procedimentos com que os professores regulam e gerem a atividade das aulas, um guia de governança, diríamos hoje, da vida escolar. (Benito, 2013, p. 20-21, *tradução nossa*).

Com base nas dimensões apontadas por Benito (2013), o manual pedagógico estudado nesta pesquisa pode ser compreendido como um reflexo multifacetado do contexto educacional e social em que foi produzido. Como suporte do conhecimento, ele traduz as orientações práticas do PABAE, materializando as intenções pedagógicas do programa.

Na função de guia metodológico, o manual desempenha o papel de orientar professores na gestão das aulas, apresentando um repertório de métodos e práticas que organizam a vida escolar. Essas dimensões, articuladas, evidenciam a relevância do manual não apenas como documento histórico, mas também como uma ferramenta de análise das interações entre teoria e prática docente. Conforme relata, Bufrem, Schmidt e Garcia (2006, p.121)

Destinados aos professores, esses livros podem ser tomados como fontes para investigar a presença de elementos que, em dados períodos históricos, demarcaram as formas de pensar e de desenvolver o ensino no país. Desta forma, incluem-se, teórica e metodologicamente, entre as fontes privilegiadas para a investigação e análise da história das disciplinas e das formas de ensinar.

Assim, o estudo deste tipo de fonte, permite acessar não apenas as metodologias e recursos recomendados, mas também as estratégias de mediação entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar, oferecendo uma visão abrangente da história das práticas pedagógicas no país.

Chopin (2009, p. 25) relata que:

Em última instância, o manual, sob suas diversas denominações, é progressivamente um objeto planetário: ele se impôs no mundo, pelo viés da evangelização e da colonização, adotado pela maior parte dos países de sistemas educativos e de métodos de ensino inspirados no modelo ocidental. O "manual" é, portanto, freqüentemente designado por termos que são a transcrição, a tradução ou a transposição das designações as mais comumente utilizadas nos países desenvolvidos.

Conforme relatado por Chopin (2009), o manual pedagógico assume um caráter universal, tornando-se um elemento central no processo de evangelização e colonização. Adotado por diversos países, especialmente aqueles cujos sistemas educativos e métodos de ensino se basearam no modelo ocidental, o manual foi integrado às práticas educacionais globais. Sua designação, em muitos contextos, reflete traduções ou adaptações terminológicas derivadas das denominações mais usuais nos países desenvolvidos, evidenciando sua influência e alcance no cenário educacional mundial.

Buscando compreender melhor o PABAAE e o contexto histórico das décadas de 1950-1960 foram realizadas diversas leituras de artigos, dissertações e teses, além do relatório do PABAAE (1956-1964).

Nessa perspectiva, a análise do livro *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, a primeira leitura teve como objetivo a compreensão geral do conteúdo e da estrutura do manual. Em uma segunda leitura, foram destacados trechos relevantes e realizadas anotações que sintetizavam os principais pontos de cada capítulo. Como parte desse processo, também foi elaborado um quadro demonstrando a organização estrutural da obra, facilitando a visualização e a análise do material.

Para selecionar informações sobre práticas escolares e materiais didáticos, foi realizada uma terceira leitura, adotando abordagem que destacasse trechos que exemplificassem as recomendações pedagógicas e os recursos didáticos mencionados. O critério de seleção priorizou passagens que enfatizavam metodologias aplicáveis e sugestões de uso de materiais contextualizados na realidade do ensino primário. Essa análise permitiu identificar padrões e práticas educativas propostas, criando um panorama das técnicas defendidas e seus fundamentos teóricos.

Durante o processo de organização da dissertação, foram considerados elementos como os propósitos de cada seção, a relevância das análises para a prática docente e a aplicabilidade em diferentes contextos educacionais. A interlocução com autores e teorias possibilitou uma base para a análise, conectando os aspectos práticos e pedagógicos do manual às dimensões ideológicas e culturais do período de sua produção. A estrutura da dissertação, detalhada a seguir, visa articular essas dimensões.

No *Capítulo 1 – Práticas escolares no Manual Princípios Básicos de Prática de Ensino do PABAE*, será analisado o conteúdo do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, produzido no âmbito do Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), com o objetivo de destacar as orientações pedagógicas e os princípios práticos voltados à formação de professores. A análise buscará compreender como esses princípios foram estruturados, com foco nas práticas escolares prescritas para a melhoria do ensino. Para isso, o capítulo será organizado em quatro seções: práticas de planejamento, práticas de ensino, práticas de avaliação e, por fim, considerações preliminares que situam criticamente o conteúdo analisado e suas implicações para a prática docente no contexto em que o manual foi elaborado.

O *Capítulo 2 – Materiais didáticos e prescrições para seu uso* examina os materiais didáticos sugeridos no manual do PABAE, abordando as especificidades desses recursos e as instruções detalhadas para sua aplicação em sala de aula no ensino primário. A análise considera tanto a natureza dos materiais quanto as prescrições metodológicas que os acompanhavam, buscando compreender sua função no processo de ensino e aprendizagem. O capítulo está estruturado em cinco seções: seleção de materiais didáticos, integração de recursos audiovisuais, seleção de livros didáticos, utilização de recursos comunitários e, por fim, considerações preliminares que situam criticamente as orientações propostas pelo programa quanto ao uso dos materiais no cotidiano escolar.

No *Capítulo 3 Formação de professores a partir do manual Princípio Básicos de Práticas de Ensino: um minicurso* – será apresentado o desenvolvimento do produto técnico: um minicurso voltado a professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal. A proposta insere-se na perspectiva da História da Educação, tendo como eixo o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) e a análise do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*. O objetivo é proporcionar aos/as docentes uma compreensão crítica e contextualizada das práticas escolares e dos materiais didáticos do período histórico estudado.

Capítulo 1 – Práticas escolares no manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino PABAE*

Este capítulo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas sugeridas pelo manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, examinando como essas práticas são apresentadas e estruturadas para o ensino primário e quais metodologias são incentivadas para o desenvolvimento do ensino de acordo com o PABAE. Para contextualizar essa análise, faz-se necessário uma breve retrospectiva histórica no cenário educacional da época em que este impresso foi posto em circulação, destacando as características do ensino brasileiro e os modelos pedagógicos predominantes.

A educação no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 passou por transformações impulsionadas por debates sobre a modernização do ensino e o desenvolvimento nacional, “[...] ao longo de todo o período republicano, teve desafios imperiosos. No período em questão, o combate ao analfabetismo mobilizou educadores, políticos e uma grande parcela da sociedade civil” (Rossi; Faria, 2020, p. 127). Um dos principais desafios da época era a defasagem entre o sistema educacional e as demandas sociais e econômicas do país. O ensino primário era caracterizado por altas taxas de evasão e repetência, baixa escolarização da população e um modelo pedagógico tradicional, baseado na memorização e na rigidez disciplinar (Chaves; Macedo, 2008).

Segundo Chaves e Macedo (2008) muitos alunos abandonavam os estudos antes de concluir o ensino primário, e apenas uma pequena parcela chegava ao ensino médio. Além disso, a oferta de vagas era limitada, privilegiando alunos mais velhos, enquanto crianças de 7 anos frequentemente ficavam sem matrícula. Esse problema refletia a falta de um planejamento educacional adequado e a escassez de escolas para atender toda a população infantil.

O ensino brasileiro nesta época era influenciado pelo modelo francês, voltado para a memorização e o pensamento dedutivo, negligenciando aspectos práticos e experimentais da aprendizagem. As aulas seguiam um formato rígido, em que o professor transmitia o conhecimento e os alunos apenas copiavam e decoravam o conteúdo, sem a preocupação com a aplicação prática do aprendizado (Chaves; Macedo, 2008). Chaves e Macedo (2008, p. 208) apontam que:

O novo crescimento tecnológico, as novas exigências do mundo do trabalho, a passagem de um predomínio da agricultura para uma situação de predomínio industrial e um correspondente progresso cultural, com certeza, impunham à educação escolar a prolongação da escolaridade comum bem como a necessidade de sua diversificação, principalmente, no ensino médio e universitário.

Outro aspecto marcante desse período, de acordo com Chaves e Macedo (2008) foi a rigidez disciplinar e a seletividade do sistema escolar. Os métodos de avaliação eram rígidos, resultando em altos índices de reprovação e abandono. A disciplina era mantida por meio de punições e as interações entre alunos e professores eram limitadas. As escolas acabavam se tornando espaços de segregação, onde apenas aqueles que se encaixavam no modelo tradicional de ensino conseguiam progredir nos estudos.

Rocha e Antoniazzi (2011) também relatam a influência no ensino brasileiro do modelo educacional francês, que estruturava um sistema dualista: um ensino popular voltado às camadas menos favorecidas e uma formação secundária e superior destinada à elite. De acordo com as autoras, no Brasil, essa separação também se manifestou, com a escola primária e profissional compondo o ensino popular, enquanto o ginásio e a academia representavam a educação de classe. Embora a escola pública tenha sido apresentada como democrática, na prática, ela refletia e reforçava as desigualdades sociais, permitindo apenas a alguns indivíduos das classes populares ascenderem socialmente (Rocha; Antoniazzi, 2011). É nesse contexto que:

Anísio Teixeira assume o Inep, em 1952, após ter sido chamado, no ano anterior, pelo então Ministro da Educação Ernesto Simões Filho, para organizar a Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) – atual Coordenação – responsável pela institucionalização da pós-graduação no País, e que terá, em um primeiro momento, o próprio Inep como seu órgão executivo. Chamado, portanto, para substituir Murilo Braga de Carvalho, Anísio Teixeira passa a acumular essas duas funções, sendo, simultaneamente, o secretário-geral da Capes e o diretor do Inep, situação que persiste até 1964 (Mendonça; Xavier, 2008, p. 26).

A atuação de Anísio Teixeira no Inep buscou fortalecer a pesquisa educacional e a formação de professores, promovendo iniciativas que dialogavam com as experiências das escolas experimentais, como a Escola Experimental do Distrito Federal (Rio de Janeiro, 1928), Escola Parque (Salvador, 1950) e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Salvador, 1950) (Mendonça; Xavier, 2008).

Anísio Teixeira defendia uma escola pública democrática, alinhada aos princípios do Estado moderno, que garantisse acesso à educação de qualidade para todos. Para Teixeira, era essencial que o sistema educacional atendesse às diferentes aptidões e necessidades da população, oferecendo desde uma formação básica sólida até uma educação média e superior capaz de promover cultura e especialização. Sua proposta visava romper com o dualismo educacional, garantindo que a escola pública não fosse apenas um espaço de reprodução das desigualdades, mas sim um instrumento de transformação social (Rocha; Antoniazzi, 2011).

Buscando modernizar o ensino, algumas escolas experimentais foram criadas. Essas escolas adotavam métodos inovadores para a época, como o “método de projetos”, que

incentivava a participação ativa dos alunos e o aprendizado baseado na prática. Ao invés de apenas memorizar conteúdos, os estudantes eram estimulados a desenvolver pesquisas, trabalhos em grupo e experiências mais dinâmicas, tornando o processo educacional mais envolvente (Chaves; Macedo, 2008).

De acordo com Alcoforado (2014), os primeiros referenciais teóricos voltados para a formação docente, tanto teórica quanto prática, surgiram sob a influência do pragmatismo americano, que incorpora os princípios pedagógicos de John Dewey. Alinhado à sua base filosófica pragmatista, Dewey valorizava as bases empíricas do conhecimento, promovendo uma correspondência intrínseca entre o método educativo e o método científico (Alcoforado, 2014).

Para Dewey, ambos os métodos deveriam envolver uma ação direta sobre a realidade, resultando em alterações nas condições existentes, seguidas de uma verificação para confirmar ou refutar as hipóteses formuladas. Essa perspectiva conectava o processo educativo a uma prática investigativa, orientada por experimentação e reflexão crítica (Alcoforado, 2014).

A capacitação dos professores se tornou uma preocupação nesse período. O Inep, sob a liderança de Anísio Teixeira (1952-1964), investiu na formação docente por meio de centros especializados, que funcionavam como um laboratório de novas práticas pedagógicas. Os professores eram treinados para aplicar metodologias mais interativas e participativas, embora muitos encontrassem dificuldades para se adaptar às mudanças propostas (Chaves; Macedo, 2008).

O liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira (Nunes, 2000, p. 14).

A trajetória de Anísio Teixeira no Inep representou um esforço contínuo para consolidar um modelo educacional fundamentado no equilíbrio entre inovação pedagógica e compromisso com a realidade brasileira. Se, por um lado, ele adotava referenciais teóricos como o pragmatismo de John Dewey, por considerar-se seu discípulo, por outro, tinha consciência dos desafios impostos pelas estruturas sociais e culturais do país. Essa postura crítica permitiu que suas ações fossem além da mera importação de modelos estrangeiros, buscando adaptar princípios da Escola Nova às especificidades do ensino público nacional.

Sob a égide do combate ao avanço comunista nos países subdesenvolvidos, os Estados Unidos forneceram apoio técnico e financeiro ao Brasil, condicionando a implementação do

PABAEE em 1956 que favorecia um modelo educacional inspirado na lógica norte-americana de racionalidade e eficiência. Organismos internacionais, como a *United States Agency for International Development* (USAID), tiveram papel relevante, em conjunto com educadores brasileiros, na formulação e execução do PABAEE (Paiva; Paixão, 2002).

A participação desses organismos resultou na introdução de práticas administrativas e curriculares voltadas a enfrentar os desafios da educação elementar brasileira, promovendo o uso de materiais didáticos e técnicas de ensino articuladas à formação docente, com o objetivo de qualificar a mão de obra para atender às demandas do mercado capitalista emergente (Paiva; Paixão, 2002).

O relatório oficial do PABAEE, publicado em 1964, delineava cinco objetivos principais, evidenciando a intenção de reformular a estrutura do ensino primário e a formação docente no Brasil. Segundo o documento:

O acordo original propunha cinco objetivos principais para o PABAEE:

1. Preparar pessoal docente para as escolas normais no Brasil.
2. Elaborar, publicar e comprar materiais didáticos para as escolas primárias e normais.
3. Mandar 5 grupos, selecionados entre professores de escolas normais e primárias, de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamento de um ano nos Estados Unidos; esses grupos retornarão as respectivas escolas, sob contrato, para trabalharem como professores, por um período mínimo de 2 anos.
4. Estender a duração do curso primário de 4 para 6 anos.
5. Trabalhar pela descentralização do sistema de educação primária nos Estados da Federação (PABAEE, 1964, p. 11).

A ampliação da escolarização e a descentralização da gestão educacional, propostas pelo programa, buscavam expandir a cobertura do ensino primário e tornar sua administração mais eficiente. Esses princípios estavam alinhados às diretrizes de desenvolvimento econômico e social da época, que ressaltavam a modernização das instituições educacionais como estratégia para o progresso nacional. Todavia, a formação de professores em instituições norte-americanas reforçava a influência pedagógica dos Estados Unidos no sistema educacional brasileiro, aspecto que merece atenção na análise das políticas implementadas pelo PABAEE.

Ao longo da implementação do programa, percebe-se que seus objetivos foram redefinidos e ajustados. O Manual de Política e Operações Nº 2, adotado em 20 de maio de 1957, reformulou as diretrizes iniciais do PABAEE, incorporando uma abordagem mais explícita de adaptação pedagógica e valorização de metodologias estrangeiras. Nesse documento, os objetivos passaram a ser os seguintes (PABAEE, 1964 p. 11-12):

Os objetivos foram redefinidos quando se organizou o programa. O Manual de Política e Operações Nº2 adotado em 20.V.57, contém a seguinte definição de objetivos para o PABAEE:

1. Introduzir e demonstrar, a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento.
2. Criar, demonstrar e adaptar materiais didáticos e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária.
3. Selecionar professores, na base de competência profissional, trabalho e conhecimento de língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária (PABAE, p. 11-12).

Essas mudanças demonstram um deslocamento da ênfase inicial na expansão estrutural da educação primária para um foco mais voltado à formação docente e à incorporação de metodologias e materiais pedagógicos estrangeiros. Assim, a reformulação dos objetivos do PABAE atualizou as estratégias do programa e reforçou sua dependência de epistemologias externas.

A educação elementar tornou-se um espaço estratégico de experimentação e transformação, no qual o incentivo à autonomia docente coexistiu com a prescrição de modelos exógenos. Segundo Beech (2012, p. 414) “Esse tipo de política orientada para a educação comparada, com ênfase na transferência de soluções de um contexto para outro, continua até os dias de hoje.”

A implantação do PABAE gerou reações de oposição por parte de setores nacionalistas, que encontraram eco entre estudantes e outros grupos sociais. Inicialmente, essas críticas foram intensificadas pela oposição de educadores católicos, mas perderam força após a aprovação do convênio pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Ainda assim, durante toda a vigência do programa, houve a persistência de um grau de resistência, embora de impacto limitado (Paiva; Paixão, 2002, p. 53).

A oposição mais consistente e incômoda ocorreu no Instituto de Educação, especialmente em Minas Gerais, estado onde o programa tinha sua sede. Nesse contexto, a discordância foi alimentada pela ruptura com as práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas na instituição antes da implementação do PABAE (Paiva; Paixão, 2002).

Rodrigues (2018) ao escrever sobre a evolução dos métodos de alfabetização em Brasília nos anos 1960, destaca a ausência de um método único e a forte influência das cartilhas, que resultavam em uma alfabetização mecanicista e tradicional. As professoras ensinavam conforme seus próprios conhecimentos, sem questionar fundamentos pedagógicos. O PABAE surge nesse contexto, introduzindo novas abordagens pedagógicas que incentivaram maior interação oral e mudanças na organização das salas de aula (Rodrigues, 2018).

O PABAEÉ melhorou aspectos do ensino ao incentivar o diálogo em sala, permitindo que as crianças saíssem das fileiras rígidas para se sentarem em círculo e se comunicarem mais ativamente. A metodologia incluía dramatizações, manipulação de fichas com palavras e sílabas, e atividades ao ar livre, favorecendo um processo de alfabetização mais envolvente e contextualizado. No entanto, o programa foi criticado por ser influenciado por concepções tecnicistas (Rodrigues, 2018).

Ainda sobre esse aspecto, Rodrigues (2018) relata em sua pesquisa que a professora Ivonilde Morrone, de Brasília, após sua formação no programa, conheceu um método mais concreto e interativo, que valorizava a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento a partir de frases significativas para as crianças. Dessa forma, houve uma mudança no ensino de Brasília, priorizando o envolvimento e a criatividade dos alunos no processo de aprendizagem, diferentemente da prática anterior, na qual os estudantes apenas memorizavam textos sem compreender seu significado (Rodrigues, 2018).

Nessa perspectiva, ao discutir sobre a década de 1960 também é preciso lembrar da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), quando a educação foi instrumentalizada para atender aos interesses dos militares, com forte controle ideológico e repressão ao pensamento crítico. Reformas como a Lei nº 5.692/1971 priorizaram o ensino técnico-profissionalizante, restringindo o acesso ao ensino superior e alinhando a formação escolar às demandas do mercado. “Com essa reforma no ensino houve uma piora tanto no preparo dos candidatos para a entrada no ensino superior, quanto no próprio ensino médio, chamado a partir de então de 2º grau” (Carlos; Cavalcante; Neta, 2018, p. 98).

No decorrer da ditadura civil-militar, disciplinas como Educação Moral e Cívica foram introduzidas para difundir valores nacionalistas, enquanto matérias que propiciavam a reflexão, como Filosofia e Sociologia, foram removidas. Além disso, universidades sofreram intervenções, e professores e estudantes que se opunham à ditadura foram perseguidos, comprometendo a liberdade acadêmica e a pluralidade de ideias no ambiente educacional.

A fonte de controle que o Estado militar usava para dominar essa camada social mais pobre eram as políticas educacionais, que passam a servir aos interesses da economia desde as reformulações de ensino e viabilizando sua funcionalidade. Neste sentido, Freitag (2005, p. 61) explica que “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo forças produtivas, por outro lado, as relações de produção existentes” (Carlos; Cavalcante; Neta, 2018, p. 105).

Essa lógica educacional reforçou a desigualdade social ao direcionar a formação da classe trabalhadora para a inserção direta no mercado, sem estimular uma educação crítica e emancipatória. O ensino público permaneceu precário, enquanto o setor privado se expandiu,

favorecendo os segmentos mais privilegiados da sociedade. Dessa forma, a educação passou a ser um instrumento de manutenção da estrutura socioeconômica vigente, e o modelo educacional idealizado por Anísio Teixeira foi gradualmente sendo desmantelado, incluindo programas como o PABAE.

Refletir sobre a história da educação brasileira e suas práticas de ensino permite compreender as dinâmicas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem e as relações de poder que moldaram a formação educacional no país. Esse contexto abrange uma ampla variedade de saberes. Segundo Vidal (2006, p. 158) “as práticas escolares constituem-se como práticas culturais. Ou seja, apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente.” Nesse sentido, Faria Filho *et. al.* (2004, p.150) argumentam que:

Um das áreas da história da educação que mais direta e fortemente tem se utilizado dos diversos arcabouços teóricos subjacentes às diversas acepções de cultura escolar e, portanto, das tradições historiográficas que lhes dão suporte, é aquele que se volta para a investigação acerca dos saberes e conhecimentos escolares.

Assim, ao investigar as práticas escolares, também se abarca os saberes e conhecimentos escolares, possibilitando a compreensão de como os conteúdos ensinados e as práticas pedagógicas refletem valores, concepções e disputas próprias de cada contexto histórico.

Diante dessa breve reflexão, examinaremos como as práticas pedagógicas foram estruturadas e quais metodologias foram indicadas para o ensino primário brasileiro dos anos 1950-1960, de acordo com o manual traduzido sob os auspícios do PABAE, *Princípios Básicos de Prática de Ensino*. A análise, efetuada ao longo deste capítulo, será organizada em três seções:

1.1 Práticas de planejamento: orientações para o planejamento do ensino primário de acordo com o manual do PABAE.

1.2 Práticas de ensino: análise das metodologias e estratégias sugeridas para a condução das aulas no ensino primário de acordo com o manual do PABAE.

1.3 Práticas de avaliação: discussão sobre os processos avaliativos recomendados e seu papel na aprendizagem de acordo com o manual do PABAE.

Essa estrutura visa destacar como o manual articula práticas pedagógicas, conjecturando as concepções educacionais de sua época.

1.1 Práticas de planejamento: orientações para o planejamento do ensino primário de acordo com o manual do PABAE.

Falar sobre o planejamento do ensino a partir do manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino* de Adams e Dickey (1965) exige também uma breve retomada do contexto histórico do século XX, um período marcado pela crescente influência do Estado na educação. Esse período reflete as demandas por modernização e desenvolvimento nacional, impulsionadas por reformas que buscavam racionalizar e padronizar o ensino para atender às necessidades econômicas e sociais do país.

Durante o período da Primeira República (1889-1930), a economia brasileira não carecia do planejamento enquanto instrumento racionalizador e como processo de formulação de políticas públicas. O modelo econômico vigente caracterizado por atividades agrário-exportadoras e uma incipiente industrialização prescindia de controle administrativo no setor, pois os donos da produção se alternavam no poder, praticando uma política protecionista. Igualmente, sem uma legislação nacional para a educação, as reformas nesse setor aconteciam isoladamente, isto é, em conformidade com as necessidades e interesses dos governos estaduais. Até então, ainda vigoravam as determinações do Ato Adicional de 1834, herança de D. Pedro I. Não obstante, na segunda metade do século XX, surge no Brasil o planejamento orientado para o desenvolvimento econômico, seguindo uma tendência mundial de controle das economias no mundo do trabalho capitalista (Mesquita; Coelho, 2008, p. 164).

Esse período foi caracterizado por esforços governamentais para alinhar a educação às demandas do desenvolvimento econômico e social, levando à elaboração de diretrizes e manuais que orientavam a formação docente e a prática pedagógica. No Brasil, o planejamento educacional seguiu a tendência global de racionalização e tecnificação, especialmente a partir da década de 1930, com a criação de órgãos responsáveis por coordenar e estruturar a educação nacional (Mesquita; Coelho, 2008). Durante o Estado Novo (1937-1945), por exemplo, o governo Vargas implementou políticas centralizadoras e criou instituições como o Ministério da Educação e Saúde, buscando maior controle sobre o ensino.

Instaurada a Revolução de 1930, tem início no país uma fase do federalismo com característica mais centralizadora, marcada pelo contínuo fortalecimento do Estado nacional (o Estado Vargas-desenvolvimentista) e caracterizada pelo fortalecimento do poder executivo central em termos administrativos e financeiros. Nesse cenário, a educação passa a ser entendida como uma questão nacional, justificando, assim, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a adoção de medidas relativas à educação. Destaca-se a Reforma Francisco Campos, em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação a fim de organizar o ensino superior e o ensino secundário no Brasil; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sinalizando à organização de um sistema nacional de educação; a promulgação da Constituição de 1934, reforçando os ideais estabelecidos pelo Manifesto (Oliveira; Cypriano, 2014, p. 04).

Após essa contextualização, é oportuno esclarecer que, no campo da História, de acordo com Fraga, Lago e Mourelle (2022), a interpretação do termo “Revolução de 1930” não é

unívoca. Muitos autores, ao longo do tempo, preferiram caracterizá-la como um “golpe de Estado”, entre eles, Prestes (1991), Faoro (1984) e Prado (1997), já que o movimento foi conduzido por uma elite política e militar, sem ampla participação popular, o que o diferencia de processos revolucionários clássicos, nos quais há forte mobilização das massas. Essa perspectiva ressalta que 1930 representou, sobretudo, uma tomada de poder que alterou o comando político sem promover transformações radicais nas estruturas sociais e econômicas do país (Fraga; Lago; Mourelle, 2022).

Por outro lado, parte da historiografia manteve a designação de “Revolução” de 1930, vinculando o termo às mudanças institucionais e políticas promovidas pelo governo Vargas, como a centralização do poder, a ampliação da presença do Estado e a redefinição das relações trabalhistas. Ainda assim, nesse meio há consenso de que o movimento não se enquadra plenamente em uma revolução de base popular, sendo mais adequado compreendê-lo como um processo de ruptura conduzido por setores da elite, que buscavam preservar seus interesses em um novo arranjo político (Fraga; Lago; Mourelle, 2022).

Assim, ao analisar 1930, é relevante que apareça essa pluralidade de interpretações. A designação de “revolução” convive com a de “golpe de Estado”, revelando disputas de memória e de narrativa histórica. Essa tensão entre nomenclaturas mostra como o evento foi objeto de disputas simbólicas e políticas, tanto no momento de sua ocorrência quanto posteriormente, e esclarece a importância de considerar as diferentes perspectivas para compreender sua complexidade.

Como corroboram Oliveira e Cypriano (2014), na citação anterior, durante o período “varguista-desenvolvimentista”, o Estado assumiu um papel ativo na regulamentação e expansão do ensino, reforçando a necessidade de um sistema educacional estruturado para atender às demandas do desenvolvimento nacional. A Constituição de 1934, influenciada pelas propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, prevendo a obrigatoriedade do ensino primário e a organização de um plano nacional de educação (Oliveira; Cypriano, 2014).

Com a Constituição de 1937, no entanto, houve um retrocesso em relação às diretrizes progressistas anteriores, uma vez que a ditadura varguista conferiu maior controle ao governo sobre o sistema educacional, alinhando-o aos interesses nacionalistas e autoritários do período. A educação passou a ser utilizada como instrumento de formação da identidade nacional e da consolidação do poder estatal, enfatizando valores cívicos e patrióticos (Oliveira; Cypriano, 2014).

Oliveira e Cypriano (2014) também ressaltam que, a Constituição de 1946 recuperou princípios defendidos pelos Pioneiros da Educação Nova, já presentes em 1934, mas suprimidos em 1937 após o golpe. Entre os avanços retomados estavam o reconhecimento da educação como direito universal, a exigência de concursos para professores, a vinculação de recursos à arrecadação pública e a descentralização do ensino com a criação de sistemas educacionais próprios. Nesse contexto, ainda que a ideia de plano educacional tenha perdido a força original concebida pelos liberais da década de 1930, manteve-se a noção de diretrizes gerais para estruturar o sistema de ensino (Oliveira; Cypriano, 2014).

A concepção descentralizadora defendida pela comissão responsável pela elaboração do anteprojeto da LDB não se manteve. A mudança de governo, da gestão Dutra (1946-1951) para o mandato de Vargas, eleito por voto direto (1951-1954), resultou no abandono das diretrizes liberais e na retomada de políticas nacionalistas, esclarecendo a descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Assim, a educação foi marcada por oscilações decorrentes de interesses políticos imediatos, revelando a dificuldade em consolidar políticas de Estado voltadas para o desenvolvimento educacional em longo prazo (Oliveira; Cypriano, 2014).

Continuando nessa linha histórica, Souza e Neta (2022) destacam que, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a educação foi concebida em estreita relação com o projeto de desenvolvimento econômico, especialmente no contexto do Plano de Metas. A chamada Meta 30 tinha como objetivo a formação de pessoal técnico, considerada essencial para atender às exigências da industrialização acelerada.

Embora essa meta tenha sido executada de forma articulada às demais, nota-se que a educação não ocupou posição de destaque como política social, mas foi tratada como instrumento de preparação para o mercado de trabalho e de apoio ao crescimento econômico. Assim, a expansão do ensino permaneceu vinculada à lógica produtiva, revelando que o governo priorizou o desenvolvimento industrial em detrimento de uma concepção mais ampla de educação voltada para a cidadania e a inclusão social (Souza; Neta, 2022).

No governo de João Goulart (1961-1964), a educação foi incorporada ao conjunto das Reformas de Base, assumindo um caráter estratégico no enfrentamento das desigualdades sociais e na ampliação da participação cidadã. Entre as principais iniciativas esteve o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), lançado em 1963, que tinha como fundamento o método de Paulo Freire. A proposta visava alfabetizar jovens e adultos de forma crítica, estimulando não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas também a reflexão sobre a realidade social, política e econômica do país. Assim, a educação era concebida como ferramenta de

transformação social e de fortalecimento da democracia, em sintonia com os ideais progressistas do período (Fidelis, 2023).

Apesar de sua relevância, o PNA e o conjunto das Reformas de Base encontraram forte oposição de setores conservadores, que interpretavam a proposta como uma ameaça à ordem vigente e associavam-na ao avanço do comunismo em plena Guerra Fria. A polarização política e a instabilidade institucional limitaram a continuidade das políticas educacionais e inviabilizaram a plena execução do programa. Com a ditadura civil-militar de 1964, as iniciativas em andamento foram interrompidas, deixando em aberto um projeto que buscava integrar a alfabetização à emancipação política da população brasileira (Fidelis, 2023).

Mesquita e Coelho (2008, p.164), esclarecem que,

... na segunda metade do século XX, surge no Brasil o planejamento orientado para o desenvolvimento econômico, seguindo uma tendência mundial de controle das economias no mundo do trabalho capitalista. Vasconcelos (1999) afirma que a partir da experiência russa (na época União Soviética) de planificação da economia, o planejamento avança por todos os setores da sociedade ocidental, e a escola não ficou imune a esse movimento. Quando surge a necessidade de “[...] adequar a escola ao desenvolvimento do capitalismo” (Félix, 1986, p. 31), o ato de planejar é incorporado ao campo educacional.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, o planejamento educacional começou a ser influenciado por teorias do desenvolvimento, alinhando-se às demandas do crescimento econômico e da industrialização. Esse movimento se intensificou nas décadas de 1950 e 1960, quando foram elaborados planos nacionais de educação, como o Plano Nacional de Educação de 1962, que buscava expandir o ensino e garantir maior acesso à educação formal (Mesquita; Coelho, 2008).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, representou um marco na organização do ensino brasileiro, estabelecendo normas gerais para o funcionamento dos diferentes níveis de escolarização. Essa legislação buscava equilibrar a centralização e a descentralização educacional, conferindo maior autonomia aos estados e municípios na gestão da educação, embora sem comprometer o controle do governo federal sobre as diretrizes gerais (Oliveira; Cypriano, 2014).

Com a ditadura civil-militar de 1964, o planejamento educacional adquiriu um caráter técnico e instrumental, alinhado às diretrizes autoritárias. A ênfase passou a ser a formação de mão de obra qualificada para atender às necessidades do mercado de trabalho, sobretudo no contexto da crescente industrialização do país.

Sob essa lógica, o planejamento educacional é concebido dentro de uma perspectiva centralizadora e ganha um caráter tecnocrata, principalmente a partir do golpe militar

de 1964. Tal caráter mais tecnocrata foi explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que instituiu o ensino técnico em todo o país, tanto na rede pública quanto na rede privada, independentemente da classe social. Foi também a partir desta Lei que a União transferiu mais responsabilidades aos municípios no sentido de se tornarem mais eficientes quanto à utilização dos recursos públicos destinados à educação, especialmente em relação ao 1º grau (hoje Ensino Fundamental), que passou a ser formalmente responsabilidade dos municípios (Oliveira; Cypriano, 2014, p. 07).

O enfoque na formação de mão de obra especializada refletia a concepção de que a educação deveria servir como instrumento de desenvolvimento econômico, em detrimento de uma visão mais ampla de formação cidadã e crítica. Assim, ao longo do século XX, o planejamento educacional no Brasil passou de uma organização inicial incipiente para uma estruturação mais técnica e centralizada, influenciada por acontecimentos globais e pelo contexto político e econômico do país.

De acordo com Fernandes (2014), o planejamento, enquanto processo social, desempenha um papel duplo: ao mesmo tempo em que promove inovações, interferindo de maneira racional para minimizar os impactos negativos de outros processos sociais, também atua na manutenção da estrutura existente, garantindo a continuidade do sistema. Além disso, pode ser compreendido como uma técnica social, uma vez que possibilita o controle racional sobre os elementos que organizam os grupos sociais (Fernandes, 2014).

Do ponto de vista histórico-social, o planejamento não é apenas um instrumento intelectual, mas também um reflexo das condições sociais de seu tempo. Suas funções incluem a manutenção do sistema, a valorização dos elementos culturais por meio da reinterpretação das tradições e o desenvolvimento de novas estratégias para influenciar opiniões e comportamentos, como a propaganda (Fernandes, 2014).

É dentro deste contexto conjuntural do planejamento educacional no Brasil no período em que começa a circular o manual do PABAE que devemos lê-lo, a fim de evidenciar como ele concebia o ato de planejar o ensino, mas numa perspectiva micro: a da sala de aula. Para abordar o planejamento sob a ótica da fonte de pesquisa em questão, e conforme indicado na introdução desta dissertação, o manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino* (1965) está estruturado em doze capítulos. A organização desses capítulos é a seguinte: I. Estabelecendo bases para a prática de ensino. II. Preparando para a prática de ensino. III. Iniciando a prática de ensino. IV. Conhecendo e orientando crianças. V. Dirigindo a aprendizagem. VI. Planejando o ensino. VII. Selecionando e usando materiais de ensino. VIII. Manejando a classe. IX. Dirigindo a atividade dos alunos. X. Avaliando e relatando o progresso dos alunos. XI. Estabelecendo relações. XII. Avaliando a prática de ensino.

No manual, especificamente no sexto capítulo, intitulado *Planejando o Ensino*, Adams e Dickey (1965) apresentam, logo no início, uma série de questões reflexivas que servem de base para a elaboração de um planejamento de ensino voltado para o ensino primário.

1. Quais os diferentes tipos de plano de aula que devem interessar ao professor?
2. Como pode o professor organizar planos sem violar os princípios de planejamento democrático?
3. Que é necessário conhecer, a respeito dos alunos, antes de organizar um plano?
4. Como diferem dos planos diários os planos para largos períodos?
5. Porque é necessário estabelecer objetivos para o ensino?
6. Como pode o professor conseguir uma genuína motivação?
7. Que atividades devem ser incluídas em todos os planos de aulas?
8. Que tópicos devem ser considerados de maneira especial, ao serem marcadas tarefas para os alunos?
9. Como podem os planos diários relacionar-se com os periódicos?
10. Qual a posição do aluno no processo de planejamento? (Adams; Dickey, 1965, p. 165).

Ao analisar as questões, observa-se que são reflexões que permitem ao professor compreender a complexidade do planejamento de ensino. Primeiramente, ao abordar os diferentes tipos de plano de aula, os autores incentivam o docente a reconhecer que o planejamento deve ser flexível e adaptável às necessidades específicas do contexto escolar. Além disso, a preocupação com os princípios democráticos no planejamento destaca a importância de envolver a comunidade escolar, garantindo que os planos reflitam a diversidade e promovam uma educação equitativa.

Outro ponto relevante nestas questões é a importância do conhecimento prévio sobre os alunos. O manual propõe que antes de elaborar um plano, o professor deve compreender o perfil de sua turma, levando em conta fatores como estilo de aprendizagem, dificuldades específicas e interesses individuais. Esse aspecto está diretamente relacionado à definição de objetivos de ensino, tema abordado na quinta questão. Sem objetivos claros, torna-se difícil mensurar a eficácia das atividades propostas e a evolução dos alunos.

As questões trazem reflexão sobre a motivação, que também é um elemento-chave no planejamento educacional. Conforme destacado na sexta questão, o professor deve buscar estratégias para engajar os estudantes, tornando o aprendizado mais atrativo. Por fim, a última questão aborda a posição do aluno no processo de planejamento, ressaltando a necessidade de um ensino centrado no estudante.

No campo da História, é difícil não reconhecer a presença do passado que ainda sobrevive no presente. Pensando na contemporaneidade, o planejamento do ensino continua sendo uma etapa fundamental no processo educacional, pois organiza e estrutura as ações pedagógicas, garantindo coerência entre objetivos, metodologias e avaliação.

De acordo com Libânio (2006, p. 222) “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” O autor destaca que o planejamento não é apenas uma formalidade burocrática, mas sim um processo intencional e reflexivo que orienta a prática docente. Desta forma, o planejamento permite que o professor tome decisões fundamentadas, garantindo que o ensino tenha coerência e propósito.

Assim, as questões que introduzem o sexto capítulo do manual refletem as concepções pedagógicas predominantes na época, priorizando a sistematização do ensino, a padronização das práticas escolares e a centralidade do professor como mediador do conhecimento.

Por um lado, o manual não considera de forma explícita o contexto brasileiro, já que foi originalmente elaborado para a sociedade estadunidense. Por outro, de maneira implícita, deixa margem para que os professores façam adaptações, atribuindo a eles a tarefa de ajustar seus princípios às realidades nacionais. Essa tensão é pertinente pois, o manual do PABAE se apresenta como defensor de uma educação democrática, mas acabou circulando em um país que, desde 31 de março de 1964, vivia sob uma ditadura civil-militar.

Adams e Dickey (1965) pontuam também, logo na introdução do sexto capítulo, a importância de que o planejamento de ensino esteja orientado por objetivos educacionais bem definidos. Segundo os autores “Ha três tipos principais de planejamento: para todo um semestre ou ano, para cada um dos blocos ou unidades principais que integram o trabalho do semestre, e para cada dia de trabalho, visando contribuir para a realização do todo” (Adams; Dickey, 1965, p. 166).

Os três tipos de planejamento descritos por Adams e Dickey (1965) refletem diferentes níveis de organização do ensino, cada um com sua função específica dentro do processo educativo, ainda vigente no sistema de ensino brasileiro. O planejamento de longo prazo (semestral ou anual) permite ao docente estruturar os objetivos gerais do curso, distribuindo conteúdos e atividades ao longo de um período extenso. Esse tipo de planejamento possibilita uma visão ampla do ensino, garantindo coerência entre os temas abordados e assegurando que as metas educacionais sejam cumpridas.

O planejamento por unidades ou blocos é um desdobramento do planejamento anual, organizando os conteúdos em partes menores e agrupando-os por temas ou competências. Esse tipo de planejamento favorece a progressão lógica do aprendizado, auxiliando na estruturação de sequências didáticas e na adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

Já o planejamento diário detalha as atividades e metodologias a serem aplicadas em cada aula. Este permite maior flexibilidade e ajustes conforme o andamento do ensino, para que o professor atenda às dinâmicas da sala de aula e aos imprevistos que possam surgir.

Segundo Adams e Dickey (1965), embora cada professor estabeleça seus próprios objetivos, é fundamental que eles estejam alinhados com bases amplamente reconhecidas no campo educacional. Nesse sentido, destacam os quatro principais objetivos delineados pela Comissão de Política Educacional: a autorrealização, as relações humanas, a segurança econômica e a responsabilidade cívica.

Os planos devem ser feitos em função dos objetivos que se têm em vista atingir. Embora cada professor determine os seus próprios objetivos, é importante que considere aqueles que são, de modo geral, reconhecidamente significativos. Os quatro principais objetivos da educação, estabelecidos pela Comissão de Política Educacional (Educational Policies Commission), e que encontram ampla aceitação por parte dos educadores, são os seguintes:

1. Objetivos de auto-realização – a pessoa educada.
2. Objetivos de relações humanas – o membro educado da família e da comunidade.
3. Objetivos de segurança econômica – o produtor e o consumidor educados.
4. Objetivos de responsabilidade cívica – o cidadão educado (Adams; Dickey, 1965, p. 167).

A citação acima, quando analisada à luz do contexto educacional dos Estados Unidos, para o qual o manual foi originalmente produzido antes de ser traduzido e publicado no Brasil em 1965, demonstra que os objetivos delineados refletem valores e princípios alinhados à política educacional da época. A ênfase na autorrealização, nas relações humanas, na segurança econômica e na responsabilidade cívica revela uma concepção de educação voltada à formação do indivíduo como um agente autônomo e produtivo dentro de uma sociedade democrática e capitalista.

A menção à “responsabilidade cívica” está vinculada ao ideal democrático dos EUA. Surge então uma questão: esse também era um objetivo do Brasil na época? Essa perspectiva insere-se no contexto da Guerra Fria, período em que a educação foi utilizada como ferramenta para fortalecer valores democráticos em oposição às ideologias comunistas, combatidas pelos EUA e seus países aliados. Kuhlmann Jr. (2000) aponta que, ao longo do século XX, houve um movimento mais amplo de alinhamento cultural e político do Brasil com os Estados Unidos, especialmente no que se referia à educação e à formação das crianças.

Ao transpor esses objetivos para outros contextos, como o brasileiro, é necessário considerar diferenças estruturais e históricas. Enquanto nos Estados Unidos a educação já estava consolidada como parte de um projeto nacional de desenvolvimento, no Brasil da década de 1960 o sistema educacional ainda enfrentava desafios significativos, como altos índices de analfabetismo e desigualdades regionais (Mendonça et al., 2006).

Adams e Dickey (1965) trazem, entre outras reflexões, a importância da elaboração de planos educacionais eficazes, que exigem um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade, garantindo a aplicabilidade das propostas à prática pedagógica.

Os autores destacam que um planejamento bem-sucedido deve ser construído pelos próprios educadores, considerando a realidade do ensino e as necessidades dos alunos. Além disso, argumentam que a efetividade de um plano está relacionada à sua capacidade de adaptação e à clareza na definição de objetivos, métodos e estratégias avaliativas, proporcionando um direcionamento adequado ao processo educacional.

Como dissemos, o plano deve ser um guia flexível, passível de alterações durante o seu desenvolvimento. São as seguintes, as características dos planos eficazes:

1. São feitos por aqueles que vão usá-los.
2. São completos, flexíveis e exeqüíveis.
3. Ajustam-se ao ponto ou nível de onde deve partir o ensino e oferecem direção segura.
4. Apresentam: definição dos objetivos, processos a serem adotados, conteúdo que se pretende desenvolver, grande variedade de materiais e de atividades, e métodos de avaliação a serem aplicados.
5. Atendem aos interesses, à capacidade e às necessidades dos alunos, quer individualmente, quer em grupos (Adams; Dickey, 1965, p. 167-168).

Os autores destacam neste trecho que um plano educacional não deve ser uma estrutura rígida e imutável, mas, um guia que permita ajustes conforme o contexto e as necessidades do ensino. A ideia de que os planos devem ser elaborados por aqueles que os utilizarão reforça a importância da participação ativa dos educadores no processo de planejamento, evitando a imposição de ideias alheias à realidade da sala de aula.

Nesse sentido, é possível afirmar que o manual busca construir uma autoridade pedagógica em torno da figura do professor que, desde que capacitado e guiado por mãos mais experientes, como a dos autores do manual, poderia tomar decisões e conduzir o processo de ensino e aprendizado com certo nível de autonomia.

A flexibilidade, por sua vez, permite acomodar mudanças na dinâmica do ensino e nas demandas dos alunos. Outro ponto interessante abordado por Adams e Dickey (1965) é a necessidade de um planejamento detalhado, com objetivos claros, métodos definidos e estratégias avaliativas bem delineadas, permitindo um acompanhamento do aprendizado.

O sexto capítulo do manual organiza-se em torno de cinco tópicos que são chamados de princípios pelos autores e que orientam o planejamento educacional, os quais constituem os eixos da divisão do texto. A seguir, esses “princípios” serão apresentados em um quadro para facilitar a compreensão do leitor.

Quadro 02 – Organização do capítulo VI – Planejando o Ensino

VI - PLANEJANDO O ENSINO		p. 165
35	Os Planos de Ensino são Feitos Para os Alunos aos quais se Destinam.	p. 168
36	Os Planos de Ensino Formulados Numa Atmosfera de Liberdade Proporcionam aos Alunos Mais Ricas e Mais Amplas Experiências de Aprendizagem.	p.170
37	Para um Ensino Eficiente são Necessários Planos de Longo Alcance.	p.171
38	O Planejamento em Bloco ou Para Períodos Curtos Supera a Organização por Matérias Isoladas.	p.175
39	Planos de Aula Pessoais Servem Como Guias a Experiências de Classe Apropriadas.	p.187

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

Adams e Dickey (1965) reiteram a importância de um ambiente educacional que valorize a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo de ensino. Esse conceito está alinhado a uma visão pedagógica que privilegia a construção do conhecimento de forma dinâmica, incentivando o pensamento crítico e a criatividade.

Ao defender a liberdade na formulação dos planos de ensino, esse princípio sugere que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, conectar conteúdos a suas próprias experiências e desenvolver habilidades para a tomada de decisões. “O professor precisa ter conhecimento pessoal de seus alunos e de suas necessidades e deve estar apto a planejar o trabalho de tal forma que cada aluno possa cobrir e expandir seus próprios interesses e capacidades a fim de entender as suas próprias necessidades” (Adams; Dickey, 1965, p. 170).

No contexto histórico em que esses princípios foram formulados, marcados pela influência dos ideais democráticos e pela valorização do indivíduo, pode-se interpretar essa ênfase na liberdade como parte de um esforço maior para fortalecer a autonomia dos cidadãos desde a educação primária. Contudo, cabe questionar até que ponto essa liberdade era realmente aplicada na prática e se seu alcance era o mesmo em diferentes contextos educacionais, especialmente no Brasil da época.

Adams e Dickey (1965), sustentam que a formulação de planos que transcendem a visão imediatista permite uma organização coerente dos conteúdos, garantindo a progressão do aprendizado e a articulação entre diferentes etapas da formação dos estudantes.

Por meio de um planejamento de longo alcance torna-se possível atingir, em seqüência contínua, os objetivos fixados para determinada classe, uma vez que, ao planejar o trabalho com antecedência, professor e alunos cogitam do *quem, onde, que, quando e como* relativos à sua realização (Adams; Dickey, 1965, p. 171).

Ao considerar aspectos como “quem, onde, que, quando e como”, o planejamento de longo alcance endossa a necessidade de um ensino contextualizado, atento às particularidades

dos estudantes, aos recursos disponíveis e aos desafios do ambiente educacional. No entanto, cabe questionar até que ponto esse princípio de contextualização contido no manual foi, de fato, efetivamente contemplado nas escolas públicas brasileiras? Ainda que apresentasse uma orientação possível de adaptação no contexto brasileiro, atribuía ao professor a tarefa de transpor tais princípios para uma realidade marcada por desigualdades estruturais e pelo contexto autoritário instaurado após 1964.

Ao pontuar a importância do planejamento duradouro, o texto sugere que a educação deve ser pensada estrategicamente, de modo a acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e culturais, preparando os indivíduos para os desafios futuros. No entanto, convém analisar que, na prática, essa abordagem foi plenamente aplicada em diferentes realidades do Brasil, onde a continuidade das políticas educacionais nem sempre foi garantida ao longo das décadas.

O manual destaca uma abordagem integrada no ensino. Em vez de fragmentar o conhecimento em disciplinas isoladas, o planejamento em bloco permite uma maior articulação entre os conteúdos, favorecendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem. Essa metodologia possibilita que os alunos percebam conexões entre diferentes áreas do saber, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado.

É importante incluir nos planos o seguinte:

- a. trabalhos individuais, e de grupo;
- b. tarefas destinadas a atender às diferenças individuais e a motivar a aprendizagem;
- c. problemas;
- d. tipos de informações necessárias e onde encontrá-las;
- e. trabalhos de quadro-negro;
- f. relatos ou conversas informais;
- g. trabalhos de biblioteca;
- h. assembléias, mesas-redondas e debates;
- i. experiências de laboratório (podendo a sala de aula servir perfeitamente como tal);
- j. passeios e excursões;
- k. materiais ilustrativos e pessoas capazes de prestar informações; (Adams; Dickey, 1965, p.177)

De acordo com os autores, a inclusão de trabalhos individuais e em grupo, debates, pesquisas e experiências práticas, objetiva atender às diversas formas de aprender, promovendo um ensino mais dinâmico e participativo. A ênfase em recursos como biblioteca, materiais ilustrativos e especialistas convidados fortalece a necessidade de ampliar as fontes de conhecimento para além dos livros didáticos, tornando o aprendizado mais rico.

Adams e Dickey (1965) argumentam que o plano de aula deve ser compreendido como um guia para o trabalho diário, permitindo que o professor direcione suas atividades com os alunos em sala. Estruturado para favorecer o sucesso do ensino, o plano de aula não deve ser visto apenas como um roteiro rígido, mas como um guia flexível que auxilia o professor na

organização dos conteúdos, metodologias e estratégias didáticas de forma coerente e adaptada às necessidades da turma.

Um planejamento bem elaborado contribui para a otimização do tempo, permite ajustes conforme o andamento das aulas e possibilita uma experiência de aprendizagem para os alunos. Os autores reiteram que: “Nenhum professor pode permitir-se aparecer diante de um grupo de alunos sem ter preparado um plano cuidadoso para o trabalho do dia” (Adams; Dickey, 1965, p. 188).

Um bom plano de aula deve proporcionar o seguinte:

1. A formulação de um bom plano cooperativo.
2. Tarefas adequada.
3. Um bom sumário.
4. Possibilidades variadas de atendimento às diferenças individuais.
5. Formulação de questões básicas.
6. Revisão.
7. Inclusão de ilustrações importantes.
8. Material informativo sobre o assunto em estudo.
9. Uso de técnicas de motivação.
10. Emprego de técnicas de avaliação.
11. Distribuição aproximada de tempo para cada fase da aula.
12. Oportunidades para aprendizagens perceptivas - o novo relacionado ao antigo (Adams; Dickey, 1965, p. 191).

Ao considerar aspectos como diferenciação pedagógica, técnicas de motivação e avaliação contínua, o professor pode adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma experiência mais dinâmica.

Adams e Dickey (1965) conferem ao planejamento um caráter estruturante e indispensável ao trabalho docente, compreendendo-o como um instrumento que organiza a prática pedagógica e dá suporte ao processo de ensino. A exigência de um plano “cuidadoso” reforça a ideia de que a ação educativa não pode ser improvisada, pois requer intencionalidade, clareza de objetivos e antecipação de estratégias.

A lista apresentada pelos autores mostra uma concepção de ensino sistematizada, que valoriza desde a preparação das atividades até a avaliação, passando por elementos de organização temporal, metodológica e didática. Nota-se a preocupação com: a cooperação (plano cooperativo), que indica a dimensão coletiva do processo educativo; a diferenciação (atendimento às diferenças individuais), já reconhecendo a diversidade dos alunos; a motivação e o envolvimento (uso de técnicas motivacionais e perceptivas); a avaliação contínua (técnicas de avaliação e revisão), não como fechamento, mas como parte do processo formativo.

Os autores concluem o sexto capítulo com as seguintes aplicações:

APLICAÇÕES:

1. Inclua os alunos em todos os estágios de planejamento.
2. Organize planos para um período dilatado.

3. Assegure-se de que as aulas diárias estejam cuidadosamente planejadas.
4. Distribua bem o tempo.
5. Familiarize-se com objetivos estabelecidos para a educação.
6. Não hesite em alterar os planos se disso resultarem melhores situações de aprendizagem.
7. Organize os planos em função das necessidades dos alunos.
8. Confira aos alunos sentimentos de responsabilidade pelo êxito dos planos.
9. Promova um ambiente educativo de liberdade e responsabilidade.
10. Admita que nenhum processo didático é o melhor em todas as situações.
11. Determine com cuidado os objetivos de seus planos.
12. Utilize-se dos guias de currículo e outros materiais profissionais como fontes de idéias e não como trilhas para as suas atividades.
13. Conheça o trabalho realizado anteriormente pelos alunos.
14. Ajude os alunos a perceberem a relação entre o trabalho do momento e os objetivos gerais.
15. Esteja certo de que os alunos dominam o conteúdo, as idéias e as habilidades envolvidos em suas várias tarefas.
16. Familiarize-se perfeitamente com materiais e fontes de ensino.
17. Relacione vários métodos e processos que possam ser empregados em diferentes situações de ensino.
18. Organize bibliografias para diversas áreas de estudo.
19. Dê motivos aos alunos para que cultivem o desejo de aprender.
20. Verifique se são fidedignos os materiais que pretende utilizar.
21. Conheça diferentes tipos de planejamento, incluindo os planejamentos em blocos, em unidades, e por áreas de interesse.
22. Organize planos que abriguem grande variedade de atividade.
23. Determine trabalhos que atendam às diferenças individuais.
24. Proporcione período de estudo supervisionados pelo professor.
25. Use materiais confeccionados pessoalmente pelo professor.
26. Proporcione meios de relacionar o trabalho de classe com as atividades realizadas fora da escola.
27. Fixe os limites prováveis de tempo em que as diversas fases do trabalho devam ser concluídas.
28. Estimule a prática da leitura com finalidade de relacionar a habilidade de ler, com propósitos de obter informações e entretenimento.
29. Faça, periodicamente, um sumário do trabalho já realizado.
30. Determine as tarefas de maneira absolutamente clara.
31. Proporcione ilustrações suficientes para tornar claras as noções.
32. Dispense atenção à aprendizagem aperceptiva, relacionando o novo ao antigo (Adams; Dickey, 1965, p. 191-193).

A lista de aplicações apresentada por Adams e Dickey (1965) amplia o entendimento do planejamento para além da dimensão técnica, integrando aspectos pedagógicos, psicológicos e até mesmo éticos. Ao propor a inclusão dos alunos em todos os estágios do planejamento, os autores já indicam um movimento em direção a uma prática mais democrática e participativa, rompendo com a ideia de que o plano pertence exclusivamente ao professor. Essa perspectiva se articula com a noção de que o ensino deve ser um processo compartilhado, no qual os estudantes assumem papel ativo na construção da própria aprendizagem.

Outro ponto relevante é a flexibilidade. Ao reconhecer que “nenhum processo didático é o melhor em todas as situações” e que é legítimo alterar os planos para atender às circunstâncias, Adams e Dickey deslocam o planejamento de uma lógica prescritiva para uma lógica adaptativa. Isso dialoga com concepções atuais de planejamento como instrumento

dinâmico e revisável, que precisa acompanhar tanto o desenvolvimento dos alunos quanto as mudanças no contexto escolar.

A ênfase em responsabilidade e liberdade também se destaca: ao conferir ao aluno corresponsabilidade pelo êxito do plano e promover um ambiente de liberdade, os autores demonstram preocupação em formar sujeitos autônomos, críticos e engajados. Além disso, chama a atenção a preocupação com a diversidade: a determinação de tarefas claras, a adequação às diferenças individuais, a valorização do conhecimento prévio dos alunos e a criação de diferentes percursos de aprendizagem.

Por fim, o destaque à organização de bibliografias, verificação da fidedignidade dos materiais, uso de recursos diversificados e integração entre sala de aula e atividades externas mostra uma preocupação em vincular a escola ao mundo social e cultural mais amplo, evitando o isolamento da prática escolar.

A partir dessa reflexão sobre a prática de planejamento, passaremos a analisar as práticas de ensino que são direcionadas ao ensino primário, destacando como o manual as apresentam no contexto da época em estudo.

1.2. Práticas de ensino: análise das metodologias e estratégias sugeridas para a condução das aulas no ensino primário de acordo com o manual do PABAE.

As práticas de ensino no campo da história da educação estão relacionadas a dimensões históricas e sociais, pois são entendidas como construções coletivas que refletem e, ao mesmo tempo, configuram as relações escolares (Vidal, 2009). Vidal (2009) aborda a importância das práticas escolares na história da educação a partir de uma perspectiva cultural e relacional.

Como considerar as relações estabelecidas entre escola e cultura? Esta pergunta tem suscitado diferentes respostas por parte dos pesquisadores em educação. Desde os anos 1960, a função social de transmissão da cultura atribuída à escola vem sendo problematizada. Análises, como as realizadas por Bourdieu e Passeron ou por Ivan Illich, por exemplo, reconheceram nessa transmissão os signos da reprodução da sociedade e conceberam a escola como uma maquinaria criada para manutenção do status quo. Mais recentemente, a essa perspectiva têm se associado análises que destacam a escola também como produtora de uma cultura específica e como espaço de convivência de culturas. As mudanças de percepção sobre a função social da escola remetem a modificações tramadas nos últimos anos no âmbito da sociedade e de seus sistemas de representação (Vidal, 2009, p. 26).

De acordo com Vidal (2009), as práticas escolares não devem ser vistas apenas como ações individuais ou repetitivas, mas como elementos que estruturam a cultura escolar e estão ligadas a contextos específicos. Elas são historicamente situadas e resultam da interação entre

diferentes agentes da escola – professores, alunos, gestores – e das condições institucionais e sociais mais amplas. “No desafio de compreender a conformação da cultura escolar em suas diferentes dimensões, sincrônicas e diacrônicas, é essencial distinguir os modos como ela se manifesta nos objetos produzidos pela e para a escola e nas práticas instaladas no seu interior” (Vidal, 2009, p. 30).

O estudo histórico das práticas escolares pode auxiliar na compreensão da dinâmica da sala de aula no passado, bem como das relações de poder e resistência dentro do espaço escolar. Estudar tais práticas permite compreender como a escola funcionava no cotidiano e de que modo ela reproduzia ou transformava valores e saberes ao longo do tempo. “Nesse panorama, a cultura escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura. Sem pretender inventariar os vários entendimentos existentes ...” (Vidal, 2009, p. 26).

Anne-Marie Chartier (2000) discute as práticas e a cultura escolar a partir da história sob uma perspectiva que valoriza os gestos cotidianos do professor e dos alunos em sala de aula. A autora enfatiza que essas práticas ordinárias, muitas vezes invisíveis ou desconsideradas na pesquisa educacional, são fundamentais para compreender o funcionamento real da escola. “A pesquisa histórica é permanentemente confrontada aos materiais escolares dos quais a regra de uso não pode ser reduzida, nem induzida à partir das práticas escolares contemporâneas” (Chartier, 2000, p. 156).

Para Chartier (2000), as práticas cotidianas da sala de aula – como os modos de ensinar, as formas de comunicação entre professor e alunos e o uso de materiais pedagógicos – estruturam a experiência escolar e influenciam diretamente a aprendizagem. Essas práticas não são necessariamente inovadoras ou excepcionais, mas constituem o “fazer ordinário” da escola, que molda a cultura educacional e o dia a dia dos estudantes e docentes.

A oposição entre prática tradicional e prática inovadora, qualquer que seja o polo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados. Ignorar os fazeres ordinários incapacita particularmente os professores no começo de carreira. E pode-se pensar que se não são resolvidas rapidamente as tensões nascidas deste desconhecimento, o professor arrisca a definir de maneira restritiva suas ambições profissionais e se interdita das liberdades de ação que lhe permitiriam fazer adaptações e inovar (Chartier, 2000, p. 164).

De acordo com Chartier (2000), a pesquisa em história da educação precisa se aproximar mais dessas práticas reais da sala de aula, evitando análises baseadas apenas em discursos normativos ou prescrições pedagógicas. É fundamental pesquisar o cotidiano escolar para entender como o ensino e a aprendizagem realmente aconteceu, considerando não apenas o que

está nos documentos oficiais, mas também o que se passou na interação diária entre professores e alunos.

A cultura escolar, nesse sentido, é compreendida como um conjunto de valores, normas e rotinas que organizam a vida da escola e influenciam as práticas pedagógicas. Essas práticas não são apenas técnicas, mas carregam significados culturais e históricos, sendo transmitidas e modificadas ao longo do tempo (Chartier, 2000). É dentro desse quadro de referência teórica que investigaremos algumas das práticas de ensino propostas pelo manual do PABAE.

As práticas pedagógicas são moldadas por abordagens educacionais e contextos específicos, adaptando-se às necessidades de cada nível de ensino. No manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, Adams e Dickey (1965, p. 58) dão uma sugestão de prática de ensino direcionada ao ensino primário:

... uma das atividades de rotina que o professorando pode desempenhar com proveito é a do registro da frequência escolar. Talvez nenhuma outra seja tão apropriada quanto esta para ajudar o professorando a conhecer as crianças da turma: pode aprender os seus nomes, anotar-lhes o comportamento individual, observar-lhes a reação às diferentes espécies de tarefas e conhecer enfim, tanto quanto possível, as relações sociais existentes no grupo ou nos grupos com os quais está lidando.

De acordo com o manual, o “registro de frequência”, transcende a mera formalidade administrativa, essa prática permite ao docente familiarizar-se com os alunos, memorizar nomes, observar comportamentos individuais e analisar dinâmicas grupais, como interações sociais e hierarquias informais. Tais observações, conforme destacado no texto, auxiliam para mapear o perfil da turma, identificar necessidades socioemocionais e planejar estratégias de ensino contextualizadas.

Ainda no terceiro capítulo, os autores também sugerem que “desde o início da prática de ensino, deve o professor procurar visitar os lares dos alunos, relacionar-se com os pais e participar também de várias organizações da comunidade” (Adams; Dickey, 1965, p. 60). Essa orientação revela-se uma estratégia pedagógica relacionada. Ao adentrar o ambiente doméstico, o docente decodifica influências culturais, condições socioeconômicas e dinâmicas familiares. Paralelamente, a participação em associações locais, como conselhos escolares ou grupos culturais, permite conectar o currículo às demandas reais do território, promovendo um ensino antissegmentado (Adams; Dickey, 1965).

Ao final do terceiro capítulo, na seção dedicada às aplicações, vale destacar as seguintes recomendações: “Ajude a corrigir e a julgar trabalhos quando se apresentar a oportunidade. Observe atentamente os alunos anotando seus pontos fortes e fracos e as características que os distingue. Observe os padrões de desenvolvimento físico, mental e social dos alunos de sua classe” (Adams; Dickey, 1965, p. 63). Essas sugestões cogitam uma abordagem pedagógica

atenta e individualizada, na qual o professor desempenha sua função na avaliação contínua dos estudantes.

Ao considerar os aspectos físicos, mentais e sociais no desenvolvimento dos alunos, os autores antecipam a importância de uma visão integral da aprendizagem, alinhada a princípios considerados modernos da educação naquele período, como a personalização do ensino e a valorização das diferenças individuais no processo formativo vencendo as práticas da educação tradicional, tanto criticada na época.

Para Saviani (1995), a escola tradicional surge no contexto da consolidação dos sistemas nacionais de ensino no século XIX, fundamentada no ideal burguês de que a educação deveria ser um direito de todos e um dever do Estado. Esse modelo escolar tinha como objetivo superar a ignorância e formar cidadãos esclarecidos, contribuindo para a consolidação da democracia burguesa.

Saviani (1995) critica essa concepção ao argumentar que, embora a escola tradicional se apresentasse como um instrumento de emancipação, na prática, ela reforçava a estrutura social vigente, perpetuando desigualdades ao privilegiar aqueles que já possuíam capital cultural. Assim, em vez de promover uma transformação efetiva, a escola tradicional acabou funcionando como um mecanismo de reprodução social.

No modelo de educação tradicional, de acordo com Saviani (1995, p. 06) “A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.” É noutra direção, no sentido de uma educação renovada e moderna, porque centrada no aluno, ecoando ainda pressupostos da Escola Nova, que se move o manual de Adams e Dickey.

No capítulo V, intitulado, *Dirigindo a Aprendizagem*, os autores apresentam dois métodos de aplicação para o ensino primário. O primeiro deles é o método de solução de problemas, que, segundo os autores, pode ser utilizado em diversas situações em que os alunos enfrentam desafios passíveis de resolução e que essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia na aprendizagem, estimulando os estudantes a participarem ativamente da construção do conhecimento.

Há, entretanto, um processo estabelecido por John Dewey, que é geralmente reconhecido e amplamente aceito como uma maneira científica de solucionar problemas. A técnica de Dewey coincide, em essência, com a análise do ato de pensar e é constituída por cinco passos bastante distintos:

- I. **Sentir a dificuldade.** Primeiro, o indivíduo toma consciência de uma dúvida ou problema.

- II. **Situar e definir o problema.** Precisa então conhecer o caráter exato ou a natureza da dificuldade, antes de poder aventar qualquer solução plausível.
- III. **Formular uma possível solução.** Formula uma hipótese ou propõe uma solução imaginária, à luz do que conhece em relação ao problema. Frequentemente, considera mais de uma solução provável.
- IV. **Imaginar, por meio do raciocínio, obstáculos à solução proposta.** Por meio da reflexão pondera as consequências da solução imaginada.
- V. **Observar e experimentar a solução criada, a fim de aceitá-la ou rejeitá-la.** Se a solução aventada pode ser comprovada, é aceita. Se não, altera a ou testa novas hipóteses (Adams; Dickey, 1965, p. 151-152).

Essa estrutura metodológica destaca-se por sua influência no pensamento educacional moderno, no qual a proposta era promover um ensino pautado na investigação, na experimentação e na capacidade de tomada de decisão fundamentada. Segundo os autores, a adoção do método de Dewey no ensino primário contribuiu para a formação de alunos mais reflexivos, preparados para lidar com desafios e tomar decisões embasadas em análises racionais. Assim, sua aplicabilidade pode transcender o ambiente escolar, preparando os estudantes para enfrentar problemas da vida cotidiana com um olhar crítico e investigativo.

O manual também apresenta o método de projeto como uma estratégia pedagógica inovadora para a época, alinhada aos princípios progressistas que ganhavam força na educação norte-americana da década de 1950. O método, inspirado nas ideias de John Dewey e William Heard Kilpatrick, figuras centrais do movimento da *Escola Nova*, é descrito como uma ruptura com o ensino tradicional, baseado em memorização e aulas expositivas.

Dentre as condições que devem caracterizar o método de projetos estão as seguintes: o aluno se responsabiliza pela própria aprendizagem; a seleção e o planejamento do projeto são feitos pelo aluno; o aluno se identifica com a tarefa, em lugar de exercê-la por imposição de um adulto; a experiência prática é posta em relevo por meio das relações do aluno com situações da vida real (Adams; Dickey, 1965, p. 153).

O manual pontua que a aprendizagem só se consolida quando os alunos “engajam-se em atividades práticas, resolvem problemas reais e colaboram entre si”, princípios que ecoam a máxima deweyana de “aprender fazendo”. Adams e Dickey (1965, p.153) relatam que, “o método de projetos talvez seja uma das modalidades mais comuns de aplicação da técnica de solução de problemas na vida escolar, insistindo que, ao aluno, seja dado o direito de escolher e planejar o seu próprio trabalho”.

De acordo com o manual a estrutura do método de projeto é a seguinte: primeiro vem a identificação de um problema ou interesse coletivo, esta etapa envolve a observação das necessidades e interesses dos alunos. Os professores devem incentivar a turma a eleger temas relevantes para seu cotidiano, como questões comunitárias ou desafios científicos simples,

garantindo que o projeto tenha significado concreto para os estudantes. Essa fase reflete a influência do pragmatismo pedagógico, que priorizava a conexão entre escola e vida prática.

O segundo ponto é o planejamento colaborativo que deve ser democrático, com alunos e professores definindo juntos objetivos, etapas e critérios de avaliação. Por exemplo, é necessário que os estudantes criem cronogramas, distribuam tarefas e escolham recursos (como visitas a espaços públicos ou entrevistas com moradores). Essa abordagem desafiava a hierarquia rígida das salas de aula tradicionais.

O terceiro ponto é a execução e pesquisa ativa, nesta fase central do método envolve investigação prática: os alunos coletam dados, realizam experimentos, produzem materiais (como maquetes ou relatórios) e debatem soluções. Os autores destacam a importância do trabalho em grupo e da interdisciplinaridade, recomendando que projetos integrem conhecimentos de matemática, ciências e estudos sociais. Um exemplo citado é a criação de uma horta escolar, que exigiria cálculos de área, noções de biologia e organização coletiva.

O último ponto é a avaliação reflexiva, ao contrário dos exames padronizados, a avaliação no método de projeto é contínua e qualitativa. O manual sugere que professores e alunos analisem juntos os resultados, identificando conquistas e dificuldades. Assim, propõe ferramentas como diários de bordo, apresentações orais e exposições de trabalhos, práticas que antecedem conceitos modernos como *portfólio e avaliação formativa*.

Refletindo sobre o contexto histórico da época, publicado em pleno pós-guerra, o manual indica o otimismo pedagógico de uma era que buscava reformar a educação para formar cidadãos críticos e participativos. O método de projeto, nesse contexto, surgia como resposta às críticas ao modelo industrial de ensino, acusado de massificar estudantes e negligenciar sua criatividade. Embora a terminologia atual, como *aprendizagem baseada em projetos (ABP)* – não fosse usada, os princípios descritos por Adams e Dickey (1965) antecipam debates ainda relevantes, como a importância do protagonismo discente e da contextualização curricular.

O manual não aborda limitações práticas do método, como a demanda por recursos materiais e a formação docente para gerir projetos complexos. Essas lacunas, contudo, são compreensíveis em um texto de caráter normativo, cujo objetivo era difundir ideais progressistas em um cenário educacional ainda conservador.

Chaves e Macêdo (2008) pesquisaram a Escola Guatemala, que foi um espaço de experimentação de novas práticas pedagógicas no Brasil entre os anos 1950 e 1960. Criada em 1954 e transformada em escola experimental em 1955 por meio de um convênio entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e a Prefeitura do Rio de Janeiro, a escola foi um laboratório de inovação educacional. Seu objetivo era romper com os métodos

tradicionais de ensino, fortemente baseados na memorização e na rigidez dos exames, promovendo uma educação mais dinâmica e conectada à realidade dos alunos.

Sob a influência do Inep e da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a escola adotou o método de projetos, incentivando a aprendizagem ativa, a cooperação entre alunos e professores e o desenvolvimento de habilidades práticas. Além disso, implantou um sistema de promoção flexível, buscando reduzir a evasão e a repetência escolar, problemas crônicos da educação brasileira da época.

Como afirmam Chaves e Macêdo (2008, p. 224):

Procurando romper com a aula tradicional, onde o aluno copia o que o professor ensina, o “método de projetos” possibilitou que os alunos da Escola Guatemala vivenciassem experiências mais participativas que envolviam as turmas em um trabalho único (organização de uma biblioteca de classe) ou em atividades individuais, mas idênticas para todo o grupo (presentes para as mães, preparo de enfeites e lembranças de primeira comunhão).

Essa abordagem permitiu que a aprendizagem se tornasse mais expressiva, pois os alunos passaram a se envolver diretamente na construção do conhecimento, conectando teoria e prática. Ao promover a autonomia estudantil e incentivar a experimentação, a Escola Guatemala consolidou-se como um espaço para a implementação de metodologias ativas, alinhando-se às propostas de renovação pedagógica da época, como a representada pelo manual do PABAE que estamos analisando. Dessa forma, o método de projetos transformou a dinâmica escolar e influenciou a formação docente, ao oferecer aos professores oportunidades de repensar suas práticas e explorar novos caminhos para o ensino (Chaves; Macêdo, 2008).

O manual aborda também a questão da “disciplina” sob a perspectiva da escola e da sociedade, ressaltando-a como um dos temas mais controversos da educação moderna. Nesse ponto, é pertinente recorrer a Foucault (1987), ao afirmar que a disciplina se consolidou como uma tecnologia de poder destinada à produção de corpos dóceis e úteis.

No âmbito educacional, essa lógica se expressa em práticas de vigilância, na organização dos tempos e dos espaços escolares. A escola, assim, configura-se como um espaço privilegiado de exercício disciplinar, no qual cada gesto, postura e desempenho dos estudantes são minuciosamente observados e corrigidos, assegurando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de sujeitos ajustados às exigências sociais (Foucault, 1987).

Nesse contexto, o manual recomenda o uso do “mapa de lugares” como estratégia de manutenção da disciplina em sala de aula, argumentando que tal recurso pode facilitar a organização pedagógica. Segundo os autores:

O mapa de lugares é de fácil confecção, e é surpreendente observar quantos professores, seja por ignorarem tal recurso, seja por negligência, deixam de utilizar-se dele, causando a si próprios inúmeros aborrecimentos. Não pode haver desculpa, por certo, para um professorando que, observado já na sétima semana do período letivo, ainda apontava os alunos na sala designando-os por "você de blusa azul vá ao quadro", ou "o menino da última carteira da primeira fila abra o livro". Desnecessário será dizer que havia pouca ordem na sala, pois os alunos tinham consciência de que o professor nem sequer lhes conhecia os nomes. É preciso considerar também, nesse terreno, a questão do amor próprio ferido, porque nada é mais desanimador para um aluno do que sentir que o professor não o aprecia suficientemente para, pelo menos, guardar seu nome (Adams; Dickey, 1965, p. 222-223)

De acordo com o manual, quando o professor demonstra interesse em conhecer cada estudante individualmente, ele contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor e motivador, no qual os alunos se sentem reconhecidos e respeitados. Esse vínculo favorece a disciplina, o engajamento acadêmico, uma vez que alunos que se sentem valorizados tendem a participar mais ativamente das atividades e a estabelecer uma relação mais positiva com o aprendizado. Dessa forma, pequenas ações pedagógicas, como a adoção do mapa de lugares, podem ter efeitos na qualidade das interações dentro da sala de aula, refletindo-se diretamente no desempenho escolar e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Adams; Dickey, 1965).

Esclarecendo melhor e exemplificando, o “mapa de lugares”, de acordo com o que o manual traz, trata-se de um recurso visual, criado e utilizado pelo professor para organizar estrategicamente a disposição dos alunos na sala de aula. Esta prática pode ser ilustrada assim: O docente desenha um esquema representando a disposição das carteiras na sala. Cada carteira é representada por um espaço onde será anotado o nome do aluno. O docente posiciona os alunos considerando fatores como interação social, nível de atenção e necessidades individuais (um aluno com dificuldades de concentração pode ser colocado na primeira fileira, próximo ao professor, para facilitar a monitoria. Alunos que costumam conversar muito entre si podem ser separados para reduzir distrações).

O mapa pode ser ajustado conforme necessário, considerando o comportamento dos alunos ao longo do tempo. Caso um aluno inicialmente posicionado no fundo demonstra dificuldades de aprendizado, ele pode ser movido para um local mais favorável. Como afirmam Adams e Dickey (1965, p. 222):

Um mapa dos lugares, ao invés de uma lista em ordem alfabética pode ser, nas mãos de um professor hábil, técnica de grande utilidade para a manutenção da disciplina, pois lhe torna possível estabelecer a relação entre certos alunos e sua localização na sala desde o primeiro dia de aula.

Para além de um recurso pedagógico, o “mapa de lugares” é, também, um recurso para a manutenção da disciplina escolar entre os estudantes. O uso do “mapa de lugares” pode ser compreendido à luz da análise de Foucault (1987), para quem a disciplina se estabelece como um mecanismo de poder voltado à vigilância e à ordenação dos corpos no espaço. Assim como o autor descreve a distribuição estratégica dos indivíduos em instituições disciplinares, a prática do mapa organiza os alunos de modo a facilitar o controle, a observação e a intervenção pedagógica. Trata-se, portanto, de um dispositivo aparentemente simples, mas que atua na formação de comportamentos e na manutenção da ordem escolar, evidenciando como a disciplina se inscreve em técnicas cotidianas de gestão do espaço educativo (Foucault, 1987).

Segundo Carvalho (1997) a disciplina escolar é um elemento central na construção da escola moderna no Brasil, especialmente entre o final do século XIX e o início do século XX. A autora situa sua análise histórica especialmente no período da consolidação da escola primária como instituição central na formação da infância.

Carvalho (1997) também argumenta que a disciplina escolar foi um elemento essencial na estruturação da escola moderna, associada a um projeto de civilização e controle social. Assim, a influência de autores como Michel Foucault é perceptível na análise da disciplina escolar como uma tecnologia de poder, que opera por meio da vigilância, do enquadramento dos corpos e da normalização das condutas (Carvalho, 1997).

A "educação integral" assentada no tripé: saúde, moral e trabalho era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes. Tratava-se, fundamentalmente, de estruturar dispositivos mais modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era proposto como progresso. Nesse projeto, a educação era especialmente valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a "ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade", e a "disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada" (Carvalho, 1997, p. 306).

Carvalho (1997) destaca que, no Brasil, esse processo se deu de maneira particular devido às condições históricas do país, como a escravidão, a desigualdade social e os projetos de modernização implementados pelo Estado. A disciplina escolar foi imposta como um meio de transformar crianças em cidadãos produtivos e obedientes, com regras rígidas de comportamento, pontualidade, silêncio e postura corporal. Além disso, ressalta o papel dos discursos médicos e higienistas na conformação de práticas pedagógicas voltadas para o controle da infância, reforçando a ideia de que a escola deveria não apenas ensinar conteúdos, mas também moldar moralmente e fisicamente os estudantes (Carvalho, 1997).

Varela e Álvarez-Uría (1992) argumentam que, pode-se compreender que a disciplina, no interior da maquinaria escolar, não se restringe a mecanismos de repressão ou controle

direto, mas integra um complexo dispositivo de normalização social. A escola, nesse sentido, atua como engrenagem de um sistema que organiza saberes, regula comportamentos e institui critérios de classificação, avaliação e hierarquização dos sujeitos. Trata-se de uma instituição que, ao mesmo tempo em que promove a aprendizagem, fabrica identidades e delimita possibilidades de atuação, moldando os indivíduos segundo padrões socialmente legitimados, partindo de uma racionalidade política voltada à produção de sujeitos adaptados à ordem social vigente (Varela; Álvarez-Uria, 1992).

Leão e Lucena (2019) examinam as práticas disciplinares nas escolas da década de 1940, focando especialmente no artigo "O problema da disciplina", publicado na Revista do Ensino em 1942. Utilizando a Teoria dos Processos de Norbert Elias, os autores analisam a transição das punições físicas para estratégias de persuasão na gestão do comportamento dos alunos. Assim, argumentam que essa mudança reflete uma interdependência entre a escola e o Estado na formação de cidadãos considerados civilizados, destacando o papel central do professor na regulação do comportamento infantil (Leão; Lucena, 2019).

Dentro das relações pedagógicas (relações sociais), o relacionamento professor-aluno é modificado ao longo do tempo de acordo com uma série de fatores, dentre eles os culturais e sociais. Fazendo-se um paralelo com a Teoria dos Processos de Norbert Elias (1990), pode-se dizer que o relacionamento professor-aluno é uma configuração, em que os envolvidos se interdependem, exercendo mutuamente uma função social (Leão; Lucena, 2019, p. 109).

A partir dessa perspectiva, a relação entre professor e aluno não pode ser compreendida de forma estática ou unilateral. Pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico e interdependente, no qual ambos os sujeitos influenciam e são influenciados pelo contexto histórico e social em que estão inseridos. Como argumentam Leão e Lucena (2019), essa configuração relacional não ocorre de maneira isolada, mas reflete transformações culturais mais amplas que moldam os papéis e expectativas dentro do ambiente escolar.

Pelo viés da Teoria dos Processos de Norbert Elias, a escola pode ser compreendida como um espaço dinâmico de interdependências, onde as normas disciplinares estruturam a rotina escolar, moldam subjetividades e comportamentos sociais (Leão; Lucena, 2019). Nesse sentido, a prática do “mapa de lugares” se insere nesse jogo de forças e influências, funcionando como um mecanismo que organiza as interações e regula as relações dentro da sala de aula.

Dentro das relações pedagógicas “educar” os corpos das crianças para a vida social significou durante muito tempo o exercício da punição, mais especificamente, com uso do castigo físico ou moral. Desde o início do processo de escolarização, a escola tinha o consentimento das famílias para utilização dos castigos físicos, pois estes eram revestidos de uma intencionalidade educativa. Castigar o corpo no ambiente escolar

foi uma prática que persistiu até o início da primeira metade do século XX, sendo diretamente relacionada à Escola Tradicional (Leão; Lucena, 2019, p. 109-110).

Essa prática disciplinar estava alinhada a um modelo de ensino pautado na rigidez e na hierarquia, em que a obediência era vista como um valor essencial para a formação do aluno. No entanto, ao longo da primeira metade do século XX, começaram a emergir discursos pedagógicos que questionavam a eficácia dos castigos físicos, promovendo uma transição para métodos mais persuasivos de controle disciplinar. Essa mudança não significou o fim da disciplina rígida, mas sim uma reconfiguração das estratégias de dominação e regulação do comportamento infantil, que passaram a enfatizar a interiorização das normas e a valorização da autodisciplina como parte do processo de civilização escolar (Leão; Lucena, 2019).

A disposição dos alunos no ambiente escolar não é neutra: ela reflete intencionalidades pedagógicas e está imbricada em processos mais amplos de socialização e disciplinarização. A configuração das relações sociais implica um equilíbrio dinâmico, no qual os indivíduos exercem influência mútua e negociam posições dentro de um campo relacional (Leão; Lucena, 2019). Assim, ao planejar estrategicamente o posicionamento dos estudantes, o professor atua como mediador de interações, buscando promover um ambiente mais propício à aprendizagem e ao desenvolvimento social.

A relação pedagógica professor-aluno é também um jogo de poder em que as oportunidades são desiguais. Vale salientar que os envolvidos têm suas ações norteadas por fatores que muitas vezes extrapolam os muros da escola, visto que a educação formal tem compromisso direto com os interesses de uma estrutura social maior, atendendo a um projeto civilizatório. Assim, a intenção pedagógica do professor está atrelada a determinados interesses (Leão; Lucena, 2019, p. 109-110).

Leão e Lucena (2019) destacam que, embora a Escola Nova tenha reduzido o uso dos castigos físicos em relação à Escola Tradicional, as práticas punitivas não desapareceram, mas foram reformuladas em métodos disciplinares mais sutis. Segundo os autores, essas punições impactam negativamente o desenvolvimento infantil, automatizando comportamentos e embotando a sensibilidade e a inteligência da criança. Além disso, argumenta-se que a violência física na escola pode gerar indivíduos rebeldes, sujeitos a sanções ainda mais severas na sociedade, tornando-se uma preocupação não apenas para a família, mas também para o professor, que é responsabilizado pela formação dos alunos (Leão; Lucena, 2019).

Aragão e Freitas (2012) corroboram com esta argumentação quando relatam que no século XIX e até o início do século XX a disciplina escolar era mantida principalmente por meio de punições físicas. No entanto, com o passar do tempo, essas punições começaram a ser substituídas ou complementadas por castigos de natureza moral. Esses novos métodos não

envolviam agressão física, mas buscavam disciplinar os alunos por meio da vergonha e da humilhação, como ao expô-los diante da turma, aplicar notas baixas como forma de repreensão ou obrigá-los a copiar frases moralistas como lição (Aragão; Freitas, 2012).

Com a chegada da Escola Nova, um movimento que propunha mudanças na educação para torná-la mais alinhada ao progresso social e moral do país, surgiram críticas mais contundentes ao modelo tradicional de ensino. Os defensores dessa abordagem argumentaram que o uso de castigos físicos era um indicativo de um professor ultrapassado e despreparado para as novas demandas pedagógicas. Assim, buscavam implementar métodos que priorizassem um ensino mais moderno e humanizado, alinhado às novas concepções educacionais (Aragão; Freitas; 2012).

Todavia, os castigos corporais perderam poder, mas isso não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos. Havia, ainda, o castigo físico indireto, ou seja, aquele a ser aplicado em casa por uma falta cometida na escola. No espaço escolar, o professor não poderia bater na criança, mas os pais poderiam exercer esse poder, assim, uma anotação na caderneta, uma suspensão ou até um castigo na escola poderia significar muitas surras em casa (Aragão; Freitas, 2012, p. 29).

A dor deixa de ser infligida diretamente por meios físicos, como a palmatória, e passa a ser mediada por estratégias que, embora menos visíveis, são igualmente opressoras, como manter o aluno de pé por longos períodos, impedir o acesso ao recreio ou estender sua permanência na escola após o horário regular. Além disso, as autoras apontam para uma cumplicidade entre escola e família na manutenção dessas práticas, uma vez que punições escolares poderiam resultar em castigos físicos no ambiente doméstico.

Essa análise convida à reflexão sobre a permanência de práticas disciplinares autoritárias, mesmo em contextos marcados por discursos de modernização pedagógica, e sobre como formas imateriais de violência continuam a operar na escolarização de crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social.

Segundo Junior e Estrada (2022), durante o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1971), foram implementadas reformas educacionais que reforçaram a disciplina escolar como instrumento de controle ideológico. O cotidiano escolar foi marcado por práticas que enfatizavam a obediência e a hierarquia. Atividades como a entoação obrigatória do hino nacional, o hasteamento da bandeira e desfiles cívicos tornaram-se comuns, reforçando símbolos nacionais e promovendo uma cultura de disciplina rígida. Essas práticas buscavam

inculcar valores nacionalistas, serviam como mecanismos de controle social, desestimulando o pensamento crítico e promovendo a conformidade entre os estudantes (Junior; Estrada, 2022).

Com um olhar atento à temática da disciplina e retomando a análise do manual, é relevante destacar o capítulo VIII, intitulado *Manejando a Classe*. Assim como os demais capítulos da obra, este se inicia com questões de pré-leitura, as quais incentivam a reflexão sobre o papel do professor na manutenção da disciplina e na promoção de comportamentos pautados pela civilidade no ambiente escolar.

QUESTÕES BÁSICAS

1. Qual a maneira mais eficiente de desenvolver civilidade na sala de aula?
2. Que significa: "A liberdade é algo que se conquista e não, necessariamente, um direito inalienável"?
3. Quais os fatores físicos da sala de aula que contribuem para a realização de uma aprendizagem eficaz?
4. Como deve o bom professor organizar as rotinas de classe, a fim de reduzir esforço e evitar desordem?
5. Como contribuem os sentimentos de orgulho e companheirismo para a solução de problemas de disciplina?
6. Quais as características de uma situação em que se observa boa disciplina? 7. Que fatores deve o professor considerar ao aplicar punições? (Adams; Dickey, 1965, p. 215).

O VIII capítulo oferece exemplos sobre as posturas e ações que o professor deve adotar para garantir um ambiente disciplinado que favoreça a aprendizagem. De acordo com Adams e Dickey (1965, p. 215) “A disciplina, sob o ponto de vista da escola e da sociedade, tem se tornado um dos assuntos mais controvertidos no campo da educação, de certos anos para cá”.

O manual destaca que a postura do educador é fundamental nesse processo, argumentando que professores que ganham o respeito dos alunos por meio de cooperação, aproximação e um toque de humor tendem a ser bem-sucedidos na manutenção da ordem e na execução de suas aulas com eficiência.

O professor deve crer que seus alunos desejam agir com liberdade e que disso são capazes. Deve deixá-los saber dessa confiança, e no caso de eles o desapontarem, não correspondendo àquela expectativa, deve então examinar com eles o comportamento conveniente à situação. O professor que constantemente andar à procura de aborrecimentos e problemas, certamente os encontrará, como aquele, por exemplo, que sempre dizia à sua classe que nos outros anos, em outras turmas, os alunos guerreavam com as borrachas quando ele saía da sala, e que não deseja ver tal fato repetido naquela turma. Ao agir desse modo, ele estava, na realidade, demonstrando falta de confiança nos alunos (Adams; Dickey, 1965, p. 217).

O manual aponta uma concepção de disciplina escolar que se alinha a um modelo pedagógico orientado pela valorização da autonomia e da cooperação entre professores e alunos. No contexto da década de 1960 a abordagem apresentada pelos autores no manual pode

revelar um esforço para conciliar a necessidade de ordem na sala de aula com princípios de participação e respeito mútuo por meio deste material de ensino do PABAE.

O manual sugere que a disciplina não deve ser imposta de forma arbitrária e autoritária, mas construída por meio da confiança no estudante e do diálogo sobre as expectativas comportamentais. Além disso, ilustra a ênfase no papel da atitude do professor na gestão da disciplina. A obra reflete preocupações pedagógicas do período, marcadas pela tentativa de equilibrar a disciplina escolar com uma concepção mais humanizada do ensino. Desta forma, os autores acrescentam que:

Sempre que as crianças não atingirem completamente os melhores padrões de ordem dever-lhes-ão ser dadas oportunidades para que, auxiliadas, avaliem os pontos nos quais tenham falhado. Ensejos para que apreciem as situações em que tenham obtido êxito devem também ser-lhes oferecidos, pois terão elas assim, através de dois tipos de experiência, meios mais efetivos para aprender a exercer o autocontrole (Adams; Dickey, 1965, p. 218).

Ao invés de recorrer à punição ou ao autoritarismo, os autores defendem que a criança deve ser incentivada a compreender onde errou e por que acertou, em um processo mediado que valorize o desenvolvimento da consciência e da responsabilidade. Essa abordagem se alinha a concepções pedagógicas mais humanizadoras, que compreendem a disciplina não como imposição externa, mas como construção interna, gradativa e dialógica.

Ao oferecer oportunidades de análise e reconhecimento das próprias condutas, cria-se um ambiente educativo mais propício à autonomia e ao desenvolvimento ético, no qual o erro é entendido como parte integrante da aprendizagem, e não como motivo de punição ou exclusão.

Os tópicos do capítulo VIII incluem a importância de uma disciplina consciente, a contribuição das boas instalações da sala de aula para a aprendizagem, e a organização das rotinas, que minimiza esforços e dificuldades. De acordo com o manual:

A iluminação, a ventilação, o arranjo da sala de aula e outros elementos como esses desempenham papel importante na criação de boas condições de trabalho. Têm sido feitas pesquisas, recentemente, a fim de determinar se os fatores materiais acima mencionados afetam ou não a aprendizagem e descobriu-se que, em um bom ambiente físico, os alunos, além de aprenderem melhor, apresentam também uma conduta favorável à realização de aprendizagens efetivas. A sala de aula escura e abafada não conduz a bom aproveitamento, nem a bom comportamento; quando desagradável, sem atrativos, sem coloração, despida de qualquer decoração, mais parecendo uma cela, a sala de aula não oferece ambiente propício à aprendizagem (Adams; Dickey, 1965, p. 220).

A partir dessa citação, é possível observar a valorização de aspectos materiais do ambiente escolar como fatores diretamente implicados na qualidade da aprendizagem e na

manutenção da disciplina. A atenção às condições físicas da sala de aula, como iluminação, ventilação e organização do espaço, cogita uma concepção pedagógica que reconhece o espaço escolar como agente ativo no processo educativo.

Ao compararem salas de aula mal iluminadas e despersonalizadas a “celas”, o manual enfatiza a relação entre o espaço físico e a subjetividade dos alunos. Essa analogia crítica denuncia a desumanização do ambiente escolar tradicional e sustenta a ideia de que o estímulo visual e o conforto são essenciais para um aprendizado mais eficiente e prazeroso.

Tal perspectiva mostra uma virada na compreensão do processo educativo, que passa a considerar os elementos materiais como componentes indispensáveis à formação de sujeitos críticos e participativos, em consonância com o ideal de uma pedagogia mais moderna para a época e centrada no aluno.

Neste contexto, Adams e Dickey acrescentam que: “Não se deve certamente daí inferir que a simples compra de alguns quadros ou a colocação de um novo painel resolverão todos os problemas de comportamento de um grupo. É preciso, contudo, admitir que fatores dessa natureza são importantes para um bom manejo de classe” (Adams; Dickey, 1965, p. 220).

O capítulo ainda enfatiza que o “espírito de grupo” é crucial para uma boa disciplina e que a melhoria da conduta na classe está diretamente ligada à evolução do professor. Outros pontos relevantes abordam o uso ponderado da punição e a possibilidade de adiar a solução de problemas quando uma análise mais aprofundada é necessária.

O bom professor sabe, hoje em dia, que qualquer punição só deverá ser aplicada com base no que se conhece a respeito do crescimento e do desenvolvimento das crianças e dos jovens e, com esses mesmos conhecimentos, relacionada. Os professores modernos são capazes de compreender, com clareza, as normas e regulamentos adotados pelas escolas com respeito aos tipos de punição que podem ser empregados, mas isso não basta. É preciso ainda saber em que momento aplicá-los e fazê-lo apenas quando absolutamente necessário. Convém que o professor se lembre de que as crianças geralmente recebem pouco castigo físico, seja em casa ou na escola, e que não vivem mais num ambiente doméstico em que os acontecimentos podem ser vistos, mas não ouvidos. Tais fatores tornam o ensino mais difícil sob alguns aspectos, mas, apesar disso, os resultados duradouros que promove são muito mais efetivos do que antes. Por vezes faz-se necessário o emprego de alguma forma de punição; o professor deve estar sempre seguro, entretanto, de que ela não seja produto da cólera e que encerra boa dose de probabilidades de atuar sobre o comportamento, produzindo as mudanças desejadas (Adams; Dickey, 1965, p. 230-231).

A recusa do castigo físico e da punição impulsiva marca um distanciamento das práticas autoritárias que por muito tempo dominaram o ambiente escolar. O manual sugere que o papel do professor moderno não é o de simples mantenedor da ordem, mas de mediador atento às particularidades do desenvolvimento dos estudantes, capaz de discernir quando e como intervir de maneira educativa. Ao destacar que a punição deve estar desvinculada de reações emocionais

como a cólera e que deve possuir potencial para produzir mudanças no comportamento, os autores apontam para uma racionalização da prática disciplinar, sustentada por princípios éticos e pedagógicos.

O manual traz a complexidade das exigências colocadas ao professor, que precisa conhecer seus alunos, dominar teorias sobre desenvolvimento humano e ainda manter equilíbrio emocional diante de situações desafiadoras. Assim, Adams e Dickey (1965) preparam o terreno argumentativo ao reforçar a ideia de que a disciplina efetiva não pode ser alcançada por meio de coerção, mas sim pelo entendimento das causas subjacentes aos comportamentos considerados inadequados.

Praticamente todas as escolas proíbem ou censuram castigos físicos de qualquer espécie. Essa norma ou orientação é do mais alto interesse para todos, pois vários exemplos poderiam ser facilmente citados a fim de demonstrar que o castigo físico provoca no aluno uma reação que gera problemas ainda maiores. A razão principal pela qual esse tipo de punição é ineficaz reside, entretanto, no fato de que ele não constitui um tratamento da causa dos problemas. Seria o mesmo que dar uma aspirina para baixar a febre sem tratar da causa real da alta de temperatura. Alguns professores usam, como medida punitiva, reter os alunos na escola depois de encerrado o dia letivo, e uns poucos ainda costumam exigir que escrevam palavras ou frases um grande número de vezes. Se algum real benefício decorrente do emprego de tais modalidades de punição talvez pudessem ser vistas com mais interesse e tolerância. Ainda que algumas formas de castigo possam ocasionalmente parecer desejáveis ou necessárias, deve o professor procurar resolver os problemas através de qualquer outro meio possível antes de adotar o emprego do castigo, seja este qual for. (Adams; Dickey, 1965, p. 231).

A postura do professor, segundo o manual, deve ser guiada por uma compreensão pedagógica ampla, sensível às condições sociais, emocionais e cognitivas dos estudantes. Inserido em um contexto histórico de transição, no qual se buscava superar métodos repressivos herdados de uma escola tradicional, o manual orienta os docentes a evitarem práticas punitivas que não promovem a reflexão nem favorecem a aprendizagem. Em vez disso, propõe que a ação educativa se fundamente em princípios éticos, no diálogo e na confiança, valorizando estratégias que atuem na raiz dos conflitos e comportamentos disruptivos.

Ainda dentro da lógica de uma disciplina pautada na justiça e na reflexão, o manual reconhece que, em algumas situações, medidas corretivas podem ser necessárias, desde que aplicadas com discernimento e propósito educativo. Nessas ocasiões, sugere-se que a perda de privilégios específicos seja utilizada como recurso, desde que estejam diretamente relacionadas ao comportamento inadequado e que o aluno compreenda claramente as razões da intervenção. Como afirmam os autores:

Diante do aluno que insistentemente se nega a cooperar, poderá o professor pensar na eliminação de certos privilégios especiais, como medida corretiva. Essa perda de

regalias deve seguir-se imediatamente ao ato de desobediência e é preciso que o professor se assegure de que o aluno compreendeu plenamente as circunstâncias que determinaram a adoção da medida. A necessidade e a justiça da punição podem ser discutidas com a classe, na ocasião. A natureza da proibição deverá depender da gravidade e da frequência da infração e, quando possível, a punição deverá relacionar-se, de algum modo, com a falta cometida (Adams; Dickey, 1965, p. 231).

A recomendação de Adams e Dickey reforça a importância de que a atuação docente, mesmo quando envolve sanções, mantenha-se comprometida com a construção de uma cultura de responsabilidade e respeito mútuo. Ao propor que a punição seja proporcional, contextualizada, o manual indica uma prática educativa que ultrapassa o autoritarismo e promove a participação dos alunos no entendimento das normas escolares. Assim, o foco desloca-se da mera obediência para a formação ética dos estudantes, incentivando a autonomia e o senso de justiça como componentes essenciais da convivência escolar.

Após essa análise das ideias sobre práticas de ensino apresentadas no manual, voltamos agora para o que essa fonte histórica revela acerca das práticas de avaliação no ensino primário.

1.3. Práticas de avaliação: discussão sobre os processos avaliativos recomendados e seu papel na aprendizagem de acordo com o manual do PABAE.

A afirmação de Gil (2020, p. 925) de que “As avaliações escolares são práticas culturais cuja história nos permite compreender as lógicas que estruturam a escola na Modernidade” convida a uma reflexão crítica sobre o papel dos sistemas de avaliação como espelhos das dinâmicas sociais e dos valores hegemônicos de cada época.

Ao caracterizar as avaliações como "práticas culturais", Gil (2020) as situa não apenas como instrumentos pedagógicos neutros, mas como artefatos históricos que reproduzem e legitimam visões de mundo, hierarquias e projetos políticos. Essa perspectiva permite desnaturalizar os métodos avaliativos, revelando-os como construções sociais vinculadas a contextos específicos, cuja análise histórica descreve os mecanismos de poder que moldaram a escola.

A avaliação escolar não é tema novo na educação. Desde a constituição da escola moderna, a partir do século XVI, a avaliação faz parte das práticas que caracterizam essa instituição. Franco Cambi (1999) ressalta que o mundo moderno se estrutura em torno de processos de civilização, racionalização e institucionalização que passam a organizar a vida social (Gil, 2020, p. 925).

A avaliação, nesse contexto, surge como um dos pilares da racionalização dos processos educativos, atuando como ferramenta que visa conferir objetividade e legitimidade às práticas escolares. A busca por eficiência, controle e previsibilidade, marcas do pensamento moderno,

encontra na avaliação um mecanismo para monitorar desempenhos, classificar saberes e hierarquizar trajetórias escolares (Gil, 2020).

A seletividade escolar, engendrada pelas práticas avaliativas presentes na escola brasileira, só se tornará questão a ser discutida a partir dos anos 1960, quando maior número de alunos começa a buscar o ensino superior (Gatti, 2002). Apesar das contradições de uma escola seletiva que se apresenta como democrática estarem presentes durante todo o século XX – e ainda hoje –, é apenas na segunda metade do século que a questão passa a ter uma discussão mais ampliada (Gil, 2020, p. 926).

Assim, a institucionalização da escola moderna atribui a necessidade de critérios padronizados de acompanhamento da aprendizagem, os quais reforçam uma lógica meritocrática e seletiva, orientada por princípios de produtividade e competitividade (Gil, 2020).

Silva e Silva (2015), destacam que os registros escolares, como documentos administrativos e materiais burocráticos, refletem discursos e práticas de avaliação que evoluíram ao longo do século XX. Esses registros apresentam aspectos da cultura escolar, revelando como a avaliação do desempenho dos alunos era conduzida e registrada em diferentes períodos. Silva e Silva (2015) apontam que, mesmo com mudanças nas abordagens pedagógicas, a avaliação manteve um papel central na medição e registro do conhecimento dos estudantes, influenciando a organização e as práticas das instituições educacionais.

Mesmo antes da criação dos primeiros grupos escolares no Brasil, no final do século XIX, já se usava a prática de aplicar exames para avaliar o que os alunos sabiam sobre determinados conteúdos. Contudo, foi durante a Primeira República, com as várias reformas da instrução pública em diferentes estados brasileiros, que essa prática passou a ser oficialmente regulamentada e incorporada como uma exigência contínua e sistemática nas escolas. Ou seja, os exames deixaram de ser apenas uma prática comum e passaram a fazer parte das normas educacionais, sendo obrigatórios e organizados como parte da estrutura formal do ensino (Silva; Silva, 2015).

Gatti (2002, p. 17) chama atenção para o fato de que, ao se falar em Avaliação Educacional, geralmente se associa essa prática à verificação do desempenho ou rendimento dos estudantes, entendida como uma medida pontual e isolada. Essa associação, segundo a autora, não ocorre por acaso, já que esse tipo de avaliação é o mais comum no cotidiano escolar.

De acordo com Gatti (2002) essa forma de avaliar está enraizada em uma tradição histórica: nossas instituições escolares foram moldadas com o objetivo de formar elites, o que fez com que a avaliação seletiva — que busca classificar e excluir — se tornasse a norma. Mesmo quando se fala em democratizar o acesso à escola ou em expandir o sistema

educacional, essa lógica seletiva persiste, sustentada por critérios considerados "rigorosos", mas que, na prática, carecem de clareza e objetividade.

... nos anos 60 e início dos 70, ainda não se discutem a reprovação escolar em massa que se processava no ensino fundamental e a evasão de alunos, que tinha foros dramáticos. Nas escolas, fazer alunos 'repetirem' o ano, por 'avaliações rigorosas', tornou-se 'natural'. O fato de se eliminarem alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado (Gatti, 2002, p.18).

No contexto histórico brasileiro (1890-1960), a avaliação escolar não se limitava a medir conhecimento, mas se estruturou como uma tecnologia pedagógica a serviço da disciplina, do controle e da exclusão. Assim, a avaliação escolar se inseriu nas lógicas de poder da escola moderna e se articulou com os projetos de modernização e racionalização do ensino (Catani, 2017).

Catani (2017) por sua vez interpreta os exames e provas como verdadeiros rituais escolares de passagem, que legitimam o avanço de alguns alunos ao mesmo tempo em que reprovam e excluem outros, promovendo uma lógica meritocrática que desconsidera as diferentes condições de origem dos estudantes. Ao invés de servir como instrumento de aprendizagem, a avaliação passa a se configurar como uma forma de punição e barreira à permanência na escola, o que contribui para a naturalização da reprovação como parte do processo educativo.

Retornando à fonte de pesquisa desta dissertação e tendo presente este contexto histórico no qual ela deveria ser aplicada, verifiquemos o que o manual traz sobre o ato de avaliar. Observa-se que no quarto capítulo, intitulado *Conhecendo e orientando as crianças*, Adams e Dickey (1965) destacam a importância do uso de "métodos de estudo de caso" como uma fonte de informação e um recurso necessário para a compreensão das crianças. Pontuando a necessidade de planejar cuidadosamente as entrevistas com os alunos e seus pais, mesmo que sejam de natureza informal. De acordo com os autores essa abordagem permite uma coleta de dados mais precisa e contribui para um acompanhamento mais individualizado do desenvolvimento infantil.

[...] No estudo individual dos alunos, o "caso-estudo" representa para o professorando a mais rica das fontes de novas impressões e informações. Embora seja conhecido como uma técnica de estudo especial da criança, deve ser considerado, também, como valiosa fonte de informações, contribuindo poderosamente para o conhecimento e a orientação das crianças. Um aspecto importante no estudo de casos é a organização de uma ficha contendo todos os dados coligidos em torno do problema em questão, ficha essa que é, preliminarmente, uma extensão do registro cumulativo, tornando-se evidente que se a escola possui este último, organizado de forma a fornecer informações fundamentais acerca dos alunos, as fichas dos "casos" podem ser mais completas e úteis. O método de estudo de casos segue os mesmos padrões das investigações objetivas feitas em medicina e que constam da análise dos dados,

identificação dos sintomas, diagnóstico das causas, prescrição do tratamento e avaliação de sua eficácia. (Adams; Dickey, 1965, p.86).

Ao seguir um modelo semelhante ao das investigações médicas, conforme indicado no manual, o professor se torna um mediador do processo de aprendizagem, identificando dificuldades específicas e propondo intervenções necessárias à aprendizagem.

A utilização sistemática de fichas individuais amplia o registro das observações feitas ao longo do percurso escolar, possibilitando um acompanhamento contínuo e articulado entre diferentes profissionais da educação. Esse procedimento pode favorecer uma abordagem integrada, em que as informações sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos são compartilhadas e analisadas coletivamente, permitindo ajustes e redirecionamentos nas práticas pedagógicas.

Outro ponto relevante nesta análise individualizada é sua contribuição para uma concepção mais dinâmica da avaliação educacional, distanciando-se de modelos tradicionais que frequentemente se restringem à mensuração do desempenho acadêmico por meio de provas padronizadas. Em vez disso, propõe-se uma abordagem avaliativa formativa e processual.

Considerando as décadas de 1950 e 1960, será que as escolas públicas brasileiras já adotaram essa prática? Teria o manual contribuído para a implementação dessas ações?

De acordo com Catani (2017) houve uma crescente influência da psicomетria e dos testes de inteligência na avaliação escolar, especialmente entre as décadas de 1940 e 1950. Com a adoção de testes padronizados, baseados em noções como o quociente intelectual (QI), a avaliação escolar torna-se ainda mais seletiva, classificatória e excludente, reduzindo o desempenho dos alunos a indicadores fixos e ignorando a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

As produções sobre provas, exames e verificações de aprendizagem estão bastante presentes nas revistas de ensino e nos manuais pedagógicos desde a virada do século XIX para o XX, mas a consagração da questão como objeto de pesquisa e área quase autônoma de investigação é bem mais recente, entre nós. Os materiais examinados permitem acompanhar algumas permanências, tais como a indissociabilidade das várias formas de avaliação com a disciplina, entendida como controle dos comportamentos, como se exemplificou. Muito embora a avaliação dos alunos deva incidir sobre o grau de aquisição dos conhecimentos e comportamentos que foram objetos do ensino e se tenha acelerado o desenvolvimento de técnicas de apuração dessas aquisições, no período estudado, há igualmente muitas referências nos relatos memorialísticos ao fato de notas e boas avaliações serem utilizadas para moldar a adaptação dos alunos à vida escolar. Se isto aparece como uma constatação óbvia pelo que se sabe das características do conhecimento psicopedagógico em voga desde o século XIX, é preciso lembrar que são menos óbvios os efeitos da vida escolar e os sentidos construídos pelos sujeitos a partir das experiências vividas na instituição, conforme assinalado acima (Catani, 2017, p. 12).

Dando continuidade à argumentação desenvolvida por Catani (2017), é possível perceber que a avaliação escolar, historicamente, ultrapassou o âmbito puramente pedagógico e técnico, assumindo um papel estruturante na conformação dos modos de ser, agir e pensar dos sujeitos escolares. Ao mesmo tempo em que visava aferir a aprendizagem, a avaliação operava como um dispositivo de disciplinamento, influenciando diretamente as formas de conduta e a adaptação dos alunos às normas escolares. Assim, o sucesso escolar não era apenas medido pelo domínio dos conteúdos, mas também pela conformidade com um “costume” institucional que valorizava obediência, pontualidade, silêncio e respeito à hierarquia.

Silva e Silva (2015), ao investigarem as formas de registro escolar utilizadas para medir o desempenho dos alunos no período de 1934 a 1971, com base no acervo documental de um grupo escolar catarinense, analisaram documentos escolares em articulação com outros registros do aparato burocrático do Estado, explorando tanto seus conteúdos quanto sua materialidade. O estudo revela práticas avaliativas e aspectos da cultura escolar que resistiram ao tempo e aos processos de descarte documental, permitindo compreender como se construíram discursos e práticas em torno da avaliação e da mensuração escolar nesse contexto histórico.

Desta forma, Silva e Silva (2015) ao destacarem a substituição da noção de “exame” pela ideia de “avaliação do rendimento”, chama a atenção para uma mudança nas formas como a escola passou a registrar e a significar o desempenho dos alunos, especialmente no contexto pós-1964. Essa transição esclarece mais do que uma simples alteração terminológica: indica uma reconfiguração das práticas avaliativas, que deixam de estar centradas em momentos pontuais, como os exames tradicionais, para adotar instrumentos mais contínuos e voltados à mensuração do aproveitamento escolar dentro de parâmetros específicos de conteúdo e desempenho.

Após 1964 não mais se encontram referências à palavra exame nos documentos de registro da instituição, nem tampouco informações sobre bancas examinadoras, indicando mudanças nas práticas avaliativas e educacionais. A noção de exame passa a ser substituída (ao menos nos registros) pela ideia de avaliação do rendimento, indicando que o que estava sendo avaliado era o quanto o aluno “rendeu” em termos de aprendizagem de determinados conteúdos. Tal alteração não é nada desprezível, na medida em que aponta para transformações (ainda que sutis) na prática de aferição do aprendizado. Entre os anos de 1963 e 1971, são encontrados dois formatos diferentes de registro: o resultado de avaliação do rendimento e as fichas de rendimento escolar, documentos que passaremos a analisar a partir de agora (Silva; Silva, 2015, p. 162).

Neste tempo histórico, marcado pela intensificação do controle e da normatização institucional em diversos âmbitos da sociedade brasileira, inclusive na educação, a avaliação do rendimento surge como um mecanismo mais sistemático e burocratizado de aferição da

aprendizagem. Ao mesmo tempo, demonstra-se um movimento de racionalização da prática pedagógica, com a adoção de registros mais técnicos e padronizados, que passam a integrar o cotidiano escolar, moldando a percepção sobre o aluno e sua trajetória escolar (Silva; Silva, 2015).

No manual, a inclusão de fichas padronizadas reforça a necessidade de documentar o desenvolvimento das crianças de maneira estruturada, fornecendo subsídios para um ensino mais adaptado às necessidades de cada estudante. Nas páginas 315 a 318, são apresentados modelos dessas fichas, que ilustram como os dados poderiam ser organizados e utilizados na prática educativa, conforme se pode visualizar a seguir.

Figura 04: Imagem de ficha sugerida pelo manual

DESENVOLVIMENTO COMO CIDADÃO (Hábitos de Trabalho e Atitudes)				LINGUAGEM									
Sinal (V) Indica Como seu Filho Está Reagindo nas Diferentes Áreas	1º INFORME		2º INFORME		3º INFORME		Sinal (V) Indica Como seu Filho Está Reagindo nas Diferentes Áreas	1º INFORME		2º INFORME		3º INFORME	
	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar		Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar
1. Entende bem as ordens e segue instruções					1. Deseja melhorar sua leitura								
2. Começa logo a trabalhar					2. Tem bons hábitos de leitura								
3. Trabalha até terminar					3. Compreende o que lê								
4. Aproveita bem o tempo					4. Sabe descobrir o significado de palavras novas								
5. Trabalha bem com os outros					5. Gosta de ler para recrear-se								
6. Brinca em harmonia com os outros					6. Lê bem, oralmente								
7. Procura descobrir e corrigir erros					7. Lê com rapidez e precisão								
8. Trabalha bem, independentemente					ESCRITA								
9. É cortês quando fala					1. Escreve com clareza e legibilidade								
10. É digno de confiança e assume responsabilidades					2. Conhece suas falhas e procura eliminá-las								
11. Respeita o direito e a propriedade dos outros					ORTOGRAFIA								
12. Colabora no planejamento de atividades					1. Escreve corretamente as palavras mais comuns								
13. Está desenvolvendo o pensamento crítico					2. Identifica sons e combinações de letras								
14. Aceita bem as decisões do grupo					3. Compreende o sentido e o uso das palavras								
					DOMÍNIO DA LINGUA								
					1. Constrói bem as frases em trabalhos escritos								
					2. Expressa bem suas idéias, por escrito								
					3. Expressa-se oralmente com precisão								
					4. Fala claro e corretamente								

Figura 6. Fayette County Schools, Lexington, Kentucky, Boletim aos Pais

Fonte: Registrado pela autora (2025)

Figura 05: Imagem de ficha sugerida pelo manual

ARITMÉTICA				SAÚDE E SEGURANÇA			
O Sinal (V) Indica Como seu Filho Está Reagindo nas Diferentes Áreas	1º INFORME		2º INFORME		3º INFORME		
	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	
1. Conhece os fatos numéricos necessários							
2. Raciocina para resolver problemas							
3. É preciso							
4. Sabe usar a aritmética em situações reais da vida							
5. É razoavelmente rápido							
ESTUDOS SOCIAIS (Geografia, História, Ciências)				SAÚDE E SEGURANÇA			
O Sinal (V) Indica Como seu Filho Está Reagindo nas Diferentes Áreas	1º INFORME		2º INFORME		3º INFORME		
	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	
1. Aplica hábitos saudáveis na vida diária							
2. Preocupa-se com a aparência pessoal							
3. Mostra bons hábitos de alimentação, na escola							
4. Vem repousado, para a escola							
5. Aprende a repousar							
6. Sente-se seguro no lar e na escola							
7. É alegre e bem humorado							
8. Respeita regras de segurança							
9. Está tomando interesse por passatempos úteis							
ARTES				SAÚDE E SEGURANÇA			
O Sinal (V) Indica Como seu Filho Está Reagindo nas Diferentes Áreas	1º INFORME		2º INFORME		3º INFORME		
	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	
1. Revela suas idéias de modo original							
2. Usa material variado							
3. Mostra entusiasmo e apreciação por cores, formas e linhas							
ARTE				SAÚDE E SEGURANÇA			
O Sinal (V) Indica Como seu Filho Está Reagindo nas Diferentes Áreas	1º INFORME		2º INFORME		3º INFORME		
	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	
1. Revela suas idéias de modo original							
2. Usa material variado							
3. Mostra entusiasmo e apreciação por cores, formas e linhas							
MÚSICA				SAÚDE E SEGURANÇA			
O Sinal (V) Indica Como seu Filho Está Reagindo nas Diferentes Áreas	1º INFORME		2º INFORME		3º INFORME		
	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	Satisfatório	Melhorando	Precisa Melhorar	
1. Aprecia e ouve boa música							
2. Gosta de cantar com o grupo							

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

As fichas apresentam um relatório do desempenho do aluno em diversas áreas, de maneira individual, organizado em sete seções principais: Desenvolvimento como cidadão (hábitos de trabalho e atitudes), Linguagem (leitura, escrita, ortografia e domínio da leitura), Aritmética, Estudos Sociais (Geografia, História, Ciências), Saúde e Segurança, Artes e Música. Cada seção combina tabelas de avaliação, abrangendo três momentos de acompanhamento (1º, 2º e 3º informe, Satisfatório, Melhorando e Precisa Melhorar).

É relevante refletir sobre a aplicabilidade dessas recomendações do PABAAE no contexto das escolas públicas brasileiras da década de 1960. Naquele período, o sistema educacional passava por transformações, impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), que enfatizava a necessidade de modernização pedagógica. Sobre a avaliação neste período histórico, Gatti (2002, p. 19) afirma que:

Ocorre que o desenvolvimento desse campo em nosso país foi truncado, num processo historicamente compreensível. Incipientemente introduzido nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicométrica, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes. Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta 'sob suspeita' como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões

sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. Diversos motivos contribuem para esse processo de desabonamento social e acadêmico, a confrontar os desejos, de um lado, de alguns estudiosos que queriam contribuir, por meio de seus estudos críticos, para a melhoria desse processo; de outro, os desejos da grande massa de estudantes, impulsionada pelos pais, ansiosa por uma vaga no ensino superior. Essa realidade gera a desqualificação dos processos avaliativos, que se estende à própria avaliação educacional, descaracterizando o seu verdadeiro objetivo como área de estudos e pesquisa. Além disso, a banalização, à época, do uso de ‘testes objetivos’ nos livros didáticos (se é que poderiam ser assim considerados, tal a precariedade de sua formulação) clamou por uma crítica densa, pois apresentava-se este tipo de modalidade avaliativa como solução hegemônica, cujo papel nos processos educacionais mostrava-se bastante duvidoso (Gatti, 2002, p. 19).

A citação de Gatti (2002) permite compreender o deslocamento que ocorre na concepção e na prática da avaliação educacional entre os anos 1960 e o início da década de 1980. Nos anos 1960, a valorização de perspectivas tecnicistas, influenciada pelas políticas desenvolvimentistas, promoveu a incorporação de modelos avaliativos padronizados e instrumentos como fichas de rendimento e testes objetivos. Tais instrumentos eram tidos como recursos modernos, eficientes e capazes de mensurar o desempenho dos alunos de maneira aparentemente neutra e objetiva (Gatti, 2002).

Como salienta Gatti (2002), esse modelo de avaliação, ainda em fase inicial de consolidação no Brasil, passou a ser duramente criticado no final da década de 1970 e início dos anos 1980. A avaliação educacional foi colocada “sob suspeita”, tanto como prática quanto como campo de conhecimento, especialmente em virtude das controvérsias em torno dos exames vestibulares e sua ampla repercussão na sociedade e na mídia.

As tensões que emergem nesse período mostram um confronto entre diferentes interesses: de um lado, os de pesquisadores e educadores comprometidos com a melhoria da qualidade e da justiça nos processos avaliativos; de outro, os de uma massa estudantil pressionada pelo desejo de acesso ao ensino superior, muitas vezes reforçado pelas expectativas familiares (Gatti, 2002).

Esse cenário de disputas culmina na desvalorização social e acadêmica da avaliação como campo de pesquisa, comprometendo sua legitimidade e obscurecendo seu potencial formativo (Gatti, 2002). Além disso, Gatti (2002), esclarece que a proliferação de testes objetivos nos livros didáticos, marcados por formulações frágeis e pouco criteriosas, contribuiu para a banalização da avaliação, que passou a ser tratada como um fim em si mesma e não como parte de um processo pedagógico mais amplo. Gatti (2002) convida, assim, a uma reflexão crítica sobre a trajetória da avaliação no país, seus limites históricos e as disputas que a constituem enquanto prática pedagógica e campo de conhecimento.

No manual, especificamente no capítulo X, intitulado *Avaliando e Relatando o Progresso dos Alunos*, são abordadas as práticas de avaliação voltadas para o ensino primário, com ênfase em uma abordagem formativa, contínua e diversificada. A seguir, apresenta-se um quadro que detalha a organização do capítulo.

Quadro 03 – Organização do capítulo X - Avaliando e Relatando o Progresso dos Alunos

Princípios	Capítulo X - Avaliando e Relatando o Progresso dos Alunos	Página
59	Medida Envolve Análise Quantitativa	275
60	A Avaliação Inclui Fatores Qualitativos	276
61	61. O Progresso dos Alunos é Avaliado em Termos de Objetivos Educacionais Precisos	277
62	Os Testes Padronizados são Valiosos Instrumentos de Avaliação	279
63	Os Testes Feitos Pelo Professor são Meios Comuns de Avaliação	284
64	Os Resultados dos Testes Devem ser Adequadamente Interpretados e Utilizados	291
65	Na Avaliação são Usadas Muitas Espécies de Informações	294
66	A Avaliação do Progresso do Aluno é um Processo Cooperativo	298
67	A Avaliação do Progresso do Aluno é um Processo Contínuo e Recorrente	300
68	As Notas Devem Refletir a Proporção em que os Objetivos Foram Alcançados	302
69	O Apronto Para Novas Aquisições é a Base da Promoção	308
70	A Razão dos Boletins aos Pais é Comunicar o Progresso da Criança na Vida Escolar	312

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O décimo capítulo do manual é subdividido em 12 subtópicos, denominados "princípios" pelos autores. Nele, discute-se que a avaliação educacional, longe de ser um mero instrumento burocrático, é um processo ético, dinâmico e diversificado. O capítulo sintetiza essa complexidade em princípios interligados, desafiando visões reducionistas da avaliação e reforçando seu papel como ferramenta de transformação pedagógica.

Os princípios 59 e 60 estabelecem que a avaliação deve equilibrar análise quantitativa (medidas estatísticas, notas) e fatores qualitativos (observações, reflexões, habilidades socioemocionais). Enquanto dados numéricos oferecem objetividade, a qualificação contextualiza esses números, revelando nuances como criatividade, resiliência e colaboração. Essa dualidade evita que a avaliação se torne mecânica, reconhecendo que o aprendizado transcende tabelas e gráficos.

O princípio 61 aponta que a avaliação só faz sentido se vinculada a objetivos educacionais claros. Se uma escola prioriza o pensamento crítico, por exemplo, suas avaliações devem ir além da memorização, incorporando projetos e debates. Já o princípio 68 reforça que as notas devem refletir o quanto esses objetivos foram alcançados, não apenas acertos em

provas. Isso exige coerência entre o que se ensina, o que se avalia e o que se comunica às famílias (princípio 70).

Os princípios 62 e 63 defendem a importância dos testes padronizados (como diagnósticos comparativos) e dos testes elaborados pelo professor (adaptados à realidade da turma). No entanto, o princípio 64 alerta: resultados devem ser interpretados com cautela, evitando estigmas ou generalizações. Por exemplo, um aluno com baixa nota em matemática pode ter dificuldades socioeconômicas, não falta de capacidade. Já o princípio 65 amplia o leque, sugerindo o uso de portfólios, observações e autoavaliações, que capturam dimensões invisíveis em testes tradicionais.

O princípio 66 destaca que a avaliação é um ato cooperativo, envolvendo professores, alunos, pais e instituições. Quando os alunos participam de sua autoavaliação (como sugerem práticas reflexivas), desenvolvem autonomia e responsabilidade. O princípio 67 complementa essa ideia, defendendo que a avaliação deve ser contínua e recorrente, não um evento pontual. Isso permite ajustes pedagógicos em tempo real, adaptando-se às necessidades emergentes.

O princípio 69 questiona a lógica da promoção automática por idade, defendendo que o "apronto para novas aquisições" deve guiar a progressão. Isso implica reconhecer que cada aluno tem um ritmo, sem abandonar o rigor escolar. Por fim, o princípio 70 ressalta que comunicar o progresso aos pais não se limita a boletins numéricos. Relatórios descritivos, reuniões dialógicas e *feedbacks* personalizados humanizam a comunicação, transformando-a em uma ponte para o desenvolvimento integral.

Juntos, esses princípios constroem uma visão de avaliação proposta pelos autores que segundo eles são, inclusiva, crítica e transformadora. Rejeitam a ideia de que avaliar é apenas medir, propondo, em vez disso, um processo reflexivo e adaptativo, que valoriza a diversidade, promove a equidade e prepara os alunos não apenas para provas, mas para a vida. Em um mundo onde métricas muitas vezes substituem significados, este capítulo serve como um lembrete: a verdadeira medida do progresso educacional está na capacidade de formar cidadãos autônomos, críticos e éticos (Adams; Dickey, 1965).

Adams e Dickey (1965) no manual argumentam que a avaliação educacional transcende a mera mensuração de resultados; constitui-se como um processo dinâmico e reflexivo, essencial para o crescimento contínuo tanto do aluno quanto do educador. No cerne de uma prática pedagógica eficaz, está a capacidade de compreender, orientar e comunicar o progresso discente de maneira ética, transparente e adaptada às singularidades de cada aprendiz.

O décimo capítulo do manual, dedica-se a explorar os fundamentos e as estratégias que permitem transformar a avaliação em um instrumento de diálogo, autonomia e aprimoramento

mútuo. Em consonância com os princípios discutidos anteriormente — como a interação aluno-meio, a importância do autoconhecimento e a adaptação do ensino às necessidades individuais —, aborda-se aqui a participação ativa dos alunos em sua própria avaliação.

Tal abordagem fortalece a autorreflexão, a responsabilidade discente e humaniza o processo avaliativo, integrando-o à construção da aprendizagem. No capítulo são discutidos métodos que incentivam os estudantes a reconhecerem suas conquistas, desafios e metas, alinhando-se à filosofia do "aprender a aprender" (Adams; Dickey, 1965).

Outro ponto interessante abordado neste capítulo do manual é a comunicação do progresso aos pais, colegas e instituições, destacando a importância de relatórios descritivos, dando retorno construtivo e ferramentas que transcendem notas numéricas. A ética na avaliação, a clareza na linguagem e a sensibilidade às diferenças culturais e socioemocionais que são pilares desta discussão, reforçando o papel do professor como mediador entre o desenvolvimento discente e as expectativas da comunidade escolar.

Para especificar melhor os argumentos apresentados pelos autores neste capítulo, será exibido a seguir um quadro que sintetiza de forma objetiva os princípios-chave da avaliação no ensino primário. Abaixo, destacam-se seus pontos centrais:

Quadro 04- A Avaliação direcionada ao ensino primário de acordo com o *Manual Princípios Básicos de Práticas de Ensino* (Adams; Dickey, 1965, p. 273-327)

1. Avaliação Qualitativa e Quantitativa (Princípios 59-60)		
1.1	Medição Quantitativa: Uso de testes padronizados para avaliar habilidades específicas (ex: leitura, matemática), mas com ressalvas sobre sua limitação em captar aspectos socioemocionais.	Princípio 59
1.2	Fatores Qualitativos: Valorização de observações diárias, participação em atividades grupais, criatividade e desenvolvimento de hábitos de trabalho.	Princípio 60
2. Avaliação Alinhada aos Objetivos Educacionais (Princípio 61)		
2.1	A avaliação deve refletir os objetivos da escola, como formação cívica, autonomia e pensamento crítico, não apenas domínio de conteúdos. Exemplo: Um aluno pode ser avaliado por sua capacidade de resolver conflitos no recreio, não apenas por notas em provas.	
3. Diversificação de Instrumentos (Princípios 62-65)		
3.1	Testes Padronizados: Recomendados para diagnósticos iniciais, mas não como única métrica.	Princípio 62
3.2	Testes Produzidos pelo Professor: Elaboração de avaliações contextualizadas, como redações sobre experiências comunitárias ou problemas matemáticos baseados em situações reais.	Princípio 63
3.3	Portfólios e Projetos: Coleta de trabalhos ao longo do ano (desenhos, textos, projetos em grupo) para documentar o progresso individual.	Princípio 65

1. Participação dos Alunos e Famílias (Princípio 66)		
4.1	Alunos e pais devem ser coparticipantes do processo avaliativo.	
4.2	Autoavaliação discente: Crianças refletem sobre suas conquistas e dificuldades em diálogos com o professor.	
4.3	Relatórios descritivos: Entrega de relatórios narrativos aos pais, detalhando aspectos cognitivos, sociais e emocionais, em vez de apenas notas ou conceitos.	Princípio 70
2. Avaliação Contínua (Princípio 67)		
5.1	Rejeição de exames finais como única medida. A avaliação deve ser um processo recursivo, com ajustes constantes no ensino conforme as necessidades identificadas.	

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Os autores do manual sugerem exemplos práticos para a avaliação do progresso dos alunos, ressaltando estratégias que combinam observação e participação ativa. Entre eles, destacam-se os registros de anotações diárias sobre comportamentos relevantes, como a persistência na resolução de problemas e a colaboração em grupo.

Além disso, recomenda-se o uso de mapas de progresso, como gráficos e linhas do tempo, para visualizar a evolução das habilidades ao longo do ano. Propõe-se a realização de reuniões tripartites, envolvendo professor, aluno e familiares, com o objetivo de definir metas de aprendizagem e reconhecer conquistas, promovendo um acompanhamento mais efetivo e colaborativo.

Práticas de avaliação educacional é um tema complexo e desafiador, que exige uma abordagem crítica e cuidadosa. Segundo Vasconcellos (2004), essa temática não é nova, mas carrega em si um forte componente ideológico, permeado por preconceitos enraizados, muitas vezes sutis. Além disso, está inserida na lógica social, refletindo suas dinâmicas e condicionantes.

Na década de 1950, a avaliação no ensino primário era punitiva e classificatória, baseada em provas escritas e na repetição mecânica (Chaves; Macêdo, 2008). Contrapondo-se a esse modelo, o manual propõe uma abordagem mais abrangente, com ênfase no foco no processo, valorizando o desempenho escolar, o esforço, a melhoria contínua e o desenvolvimento de habilidades não cognitivas, como responsabilidade e empatia.

As ideias de Adams e Dickey (1965) antecipam conceitos ainda atuais, como a avaliação formativa, que utiliza retornos constantes para orientar o ensino; o desenvolvimento de competências socioemocionais, incorporando critérios como colaboração e resiliência nas

avaliações; e a transparência, promovendo o envolvimento das famílias no processo, algo que é fortalecido nos discursos educacionais atualmente.

O manual defende que, no ensino primário, a avaliação deve ser tão dinâmica e plural quanto as crianças que a vivenciam. Suas propostas seguem relevantes em um contexto atual que busca superar a cultura de testes estandardizados e priorizar uma educação integral.

Sob a ótica da História da Educação, as práticas avaliativas consolidaram-se como instrumentos pedagógicos e expressões de um projeto social mais amplo, que articula saber, poder e cultura. Nesse sentido, compreender historicamente as avaliações escolares permite desnaturalizar suas formas e funções, abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre suas implicações na formação dos sujeitos e na reprodução de desigualdades no interior da escola.

Recentemente, desde o século XX, o debate pedagógico vem pautando a avaliação como um dos temas centrais da Didática e tem-se questionado a pertinência de seu caráter de exame no âmbito de uma escola que se torna progressivamente acessível a todos e que, efetivamente, se estabelece, no caso brasileiro, como direito de todos. Nesse sentido, o que os debates sublinham é a incoerência da manutenção de uma prática seletiva e excludente em uma instituição que deveria incluir e garantir a permanência de todos (Gil, 2020, p. 926).

A ampliação do acesso à escola, especialmente nas últimas décadas, apresenta a necessidade de rever concepções e práticas avaliativas que historicamente foram utilizadas para excluir, reprovar e classificar estudantes com base em critérios muitas vezes descontextualizados da realidade educacional e social dos sujeitos. A avaliação, nesse novo contexto, é convocada a assumir uma função formativa, dialógica e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento integral do aluno e com a superação das desigualdades.

1.4. Considerações preliminares

As práticas de ensino analisadas no manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* do PABAE reflete um contexto histórico marcado por tentativas de modernização do ensino primário no Brasil. Inserido em um período de influência pedagógica norte-americana, o manual delinea princípios e métodos que buscavam aperfeiçoar a formação docente e a estrutura educacional do país.

Ao longo da análise das práticas de planejamento, ensino e avaliação, observa-se que a proposta do PABAE procurou conciliar aspectos tradicionais do ensino com abordagens singulares para a época, como o método de projetos e a avaliação processual.

O planejamento educacional, conforme apresentado no manual, mostra a preocupação em estruturar o ensino de forma sistemática e coerente, permitindo que os professores

organizem suas aulas com base em objetivos claros e alinhados com as diretrizes pedagógicas vigentes.

A abordagem proposta no manual valoriza tanto a flexibilidade quanto a previsibilidade, reconhecendo a importância de um planejamento capaz de se adaptar às necessidades individuais dos alunos. Todavia, o estudo realizado não conseguiu evidenciar que a aplicação direta das recomendações do manual tenha sido efetivamente utilizada no contexto brasileiro, considerando as diferentes realidades regionais e estruturais do sistema educacional nacional da época.

Em relação às práticas de ensino, o manual incentiva a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, destacando métodos que promovem a interação e o pensamento crítico. O uso do método de projetos e da solução de problemas demonstra uma tentativa de romper com a rigidez do ensino tradicional, favorecendo experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas. No entanto, essas abordagens demandaram formação específica por parte dos professores, o que se mostrava um desafio dado o perfil da formação docente naquele período histórico.

No que tange à avaliação, observa-se um esforço para equilibrar métodos quantitativos e qualitativos, evitando uma abordagem exclusivamente classificatória. A ênfase na avaliação contínua e na utilização de diversos instrumentos diagnósticos demonstra uma preocupação com o acompanhamento do progresso dos alunos de forma mais ampla. Entretanto, a efetividade dessas propostas dependia da compreensão e da adesão dos professores, além de condições estruturais adequadas para sua implementação.

Capítulo 2 – Materiais didáticos e prescrições para seu uso

Este capítulo apresenta a relação entre os materiais didáticos e as prescrições de uso que os acompanham, com base na análise do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* (1965), elaborado no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

A abordagem se apoia no campo da História da Educação e da Cultura Material Escolar, com o objetivo de examinar os materiais didáticos recomendados no manual, analisando sua relevância e adequação para a aplicação prática nas escolas públicas, considerando o contexto e as necessidades dos alunos do ensino primário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

Refletir sobre a cultura material escolar exige, antes de tudo, reconhecer que a produção de cultura antecede a própria escrita. Como afirma Cavalcanti (2023, p. 2), “antes mesmo de criar a escrita, o ser humano já produzia cultura”, transmitindo conhecimentos por meio da oralidade e dos objetos que fabricava. Desde utensílios rudimentares até artefatos mais complexos, esses instrumentos não apenas garantiam a sobrevivência, mas também expressavam modos de vida, crenças e valores de diferentes sociedades (Cavalcanti, 2023).

No campo educacional, essa materialidade ganha sentido específico. A cultura material escolar constitui-se como um sistema simbólico e concreto, construído historicamente, que se manifesta nas práticas, nos rituais, nos saberes, nas normas, nos objetos e nos espaços escolares (Benito, 2018).

Para Benito (2018), elementos como carteiras, quadros, livros, mobiliário e arquitetura não são meros acessórios, mas componentes essenciais na formação das experiências dos sujeitos, influenciando modos de aprender, conviver e estar no mundo.

A escola, portanto, configura-se como um microcosmo social que simultaneamente reflete e produz valores, condutas e identidades (Benito, 2018). Compreender essa dinâmica implica analisar tanto os suportes materiais quanto as vivências de professores e alunos, reconhecendo como esses fatores contribuem para a construção de subjetividades e para a manutenção ou transformação das práticas educativas.

Corroborando essa visão, Vidal (2017) reforça que o conceito de cultura material é relevante justamente por evidenciar que os objetos carregam significados culturais e que a própria cultura se concretiza em formas tangíveis. No contexto escolar, o processo de escolarização não se dá de maneira abstrata, mas é constantemente moldado pela interação com os artefatos e pela organização material do ambiente, desde a disposição dos espaços até a gestão do tempo e as rotinas pedagógicas.

Nas palavras de Vidal (2017, p. 254), compreender a cultura material significa lidar não apenas com os objetos produzidos, mas também com os elementos materiais que nos cercam, como o meio ambiente, a arquitetura, os espaços urbanos e até a percepção do tempo. Esse entendimento reforça que a escola, enquanto espaço social e cultural, é atravessada por materialidades que moldam as práticas e as experiências dos sujeitos.

Nessa linha de reflexão, Vidal (2017) observa que, nas últimas duas décadas, a história da educação ibero-americana tem ampliado seu campo de investigação ao incorporar fontes não textuais, como os artefatos escolares. Esse movimento tem impulsionado, inclusive, a valorização e a preservação de acervos, arquivos e museus escolares em países como Brasil e Portugal.

Essa ampliação, contudo, trouxe consigo importantes desafios teóricos e metodológicos, que exigem diálogos interdisciplinares, especialmente com áreas como a antropologia e a arqueologia, cujas contribuições enriquecem a escrita da história da educação (Vidal, 2017).

Conforme ressalta Castro (2013. p. 07),

A cultura material escolar tem se tornado um campo fértil de estudo pesquisa que, sob perspectivas teóricas e metodológicas diversas, revelam o cotidiano escolar com seus múltiplos objetos - lápis, papel, livros, mesas, fardamentos, brinquedos etc. - com suas cores, seus usos e costumes, que marcaram tempos e espaços determinados.

Sob essa perspectiva, a pesquisa histórica amplia sua compreensão sobre o funcionamento da escola, evidenciando como tais artefatos participaram da formação de identidades, da construção de saberes e das dinâmicas que estruturaram, ou transformaram, as práticas educativas ao longo do tempo.

Mais recentemente, como observa Cavalcanti (2023, p. 03),

... a cultura material escolar passou a ser vista como fonte para pesquisas em educação, seja para a elaboração de uma história da educação ou para a compreensão da cultura escolar. Impressos como livros didáticos e revistas voltadas para a escola, avaliações, textos elaborados por professores, cadernetas, materiais de secretaria, assim como fotografias, vídeos, trabalhos e projetos produzidos por alunos, professores ou funcionários, mobiliário, tudo isso representa a cultura material escolar, revelando-se um amplo acervo pronto para ser explorado.

A análise desses materiais não se limita à sua aparência ou funcionalidade, mas busca compreender os processos pelos quais certos saberes foram legitimados e outros, marginalizados, apresentando as relações de poder e as dinâmicas culturais subjacentes à produção e circulação desses objetos no contexto escolar.

Nesse sentido, Chartier (2000, p. 158), ao afirmar que "A pesquisa histórica é permanentemente confrontada aos materiais escolares dos quais a regra de uso não pode ser

deduzida, nem introduzida a partir das práticas escolares contemporâneas”, destaca um ponto para os estudos sobre cultura material e história da educação: a impossibilidade de projetarmos nossas concepções atuais sobre o ensino para interpretar os materiais didáticos do passado.

De acordo com Chartier (2000), manuais, cartilhas, cadernos e demais recursos pedagógicos não são autoexplicativos quanto às suas formas de uso em seu contexto de origem. Seu real significado e impacto dependiam das práticas escolares da época, das mediações realizadas pelos professores, das normas institucionais e das interações entre docentes e discentes. Assim, um livro utilizado no século XX, por exemplo, não pode ser analisado apenas em termos de seu conteúdo textual, pois seu sentido está diretamente relacionado ao modo como foi apropriado dentro das práticas escolares daquele período.

A partir dessa compreensão, torna-se possível perceber a importância da cultura material escolar como categoria analítica fundamental para os estudos histórico-educacionais. Ao considerar os objetos, espaços, instrumentos pedagógicos, livros e manuais como expressões das práticas escolares e das intenções políticas e pedagógicas de determinados contextos históricos, abre-se espaço para interpretar a escola não apenas como instância abstrata de transmissão de saberes, mas como espaço concreto de disputas simbólicas e materiais.

Nesse sentido, a análise do manual do PABAEÉ constitui-o como artefato que condensa concepções pedagógicas, modelos de ensino e valores culturais que o PABAEÉ buscava difundir nas escolas brasileiras nas décadas de 1950 e 1960, podendo apresentar como a cultura material escolar pode ser mobilizada como meio de intervenção ideológica e técnica no cotidiano educativo. Assim, estudar esse tipo de fonte permite compreender como certas propostas pedagógicas foram implantadas, negociadas ou mesmo resistidas nas práticas escolares, iluminando os vínculos entre cultura material, políticas educacionais e formação docente.

Partindo dessa perspectiva que articula a história da educação e a cultura material escolar como campos analíticos relevantes para a compreensão das práticas educativas, o próximo tópico examina os critérios orientadores para a seleção e utilização de materiais didáticos, conforme os princípios estabelecidos no manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, elaborado no âmbito do Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar.

Em continuidade, serão analisados aspectos relacionados à escolha de livros didáticos, às recomendações relativas à incorporação de recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem, bem como à valorização de recursos comunitários no contexto escolar. Por fim, apresentam-se algumas considerações preliminares sobre a organização e a aplicação desses

elementos no planejamento pedagógico. A estrutura do capítulo está organizada da seguinte forma:

2.1 Seleção de Materiais Didáticos – Apresenta os princípios norteadores para a escolha e utilização de materiais didáticos, com base nas orientações do manual do PABAE, considerando sua função pedagógica e adequação às necessidades dos alunos.

2.2 Seleção de Livros Didáticos – Discute os critérios propostos pelo manual para a escolha de livros didáticos, levando em conta sua coerência com os objetivos educacionais, sua adequação à realidade dos estudantes e sua consonância com a proposta metodológica do Programa.

2.3 Integração de Recursos Audiovisuais – Trata das recomendações para o uso de recursos audiovisuais como instrumentos complementares ao processo de ensino-aprendizagem, destacando seu potencial para enriquecer as práticas pedagógicas.

2.4 Utilização de Recursos Comunitários – Analisa as orientações relativas ao aproveitamento de recursos disponíveis na comunidade local como ferramentas de enriquecimento das experiências educativas, favorecendo a contextualização do ensino e o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

2.5 Considerações Preliminares – Apresenta reflexões acerca da importância da seleção criteriosa dos materiais e da integração de diferentes recursos didáticos na prática docente, ressaltando o papel do professor como mediador nesse processo.

2.1. Seleção de Materiais Didáticos

A escolha de materiais didáticos no contexto escolar é um processo da prática docente que influencia diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esses materiais, que podem incluir livros, jogos educativos e outros suportes pedagógicos, devem ser selecionados com base em critérios que garantam sua adequação às necessidades e ao desenvolvimento educacional dos alunos.

Segundo Souza (2007, p. 111), “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Dessa forma, a utilização desses recursos vai além do simples suporte ao conteúdo, pois contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Ao selecionar materiais didáticos adequados, o professor potencializa o processo de construção do conhecimento, favorecendo a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, é importante refletir: como se dava, no âmbito do PABAE o processo de seleção e uso de materiais didáticos? Quais critérios orientam essa

escolha e quais responsabilidades recaem sobre os sujeitos envolvidos na formação de professores do ensino primário?

No contexto do PABAE, Paiva e Paixão (2002) destacam que a produção de materiais didáticos esteve fortemente orientada por uma perspectiva tecnicista. Essa orientação não apenas permeia a elaboração dos materiais como também estruturava toda a proposta de formação docente implementada pelo programa.

O tecnicismo se manifestava na crença de que os problemas do ensino primário poderiam ser solucionados pela adoção de métodos considerados mais modernos e eficientes, centrados em conteúdos básicos como Língua Pátria, Aritmética, Estudos Sociais e Ciências. Assim, a produção de materiais didáticos não era um elemento acessório, mas constituía um suporte essencial ao treinamento das professoras, visando à apropriação dessas metodologias. “A perspectiva tecnicista orientou toda a atuação do PABAE” (Paiva; Paixão, 2002, 154).

O tecnicismo educacional, segundo Libâneo (2006), pode ser entendido como uma vertente que, embora inicialmente relacionada à Pedagogia Renovada e inspirada no progressismo, adquiriu autonomia própria no Brasil a partir da década de 1960. Sua base teórica está vinculada ao behaviorismo e à abordagem sistêmica do ensino, que valorizavam a racionalização dos processos pedagógicos. Essa tendência foi amplamente incorporada pelas políticas educacionais, por sua compatibilidade com os interesses econômicos e ideológicos da época, o que contribuiu para sua forte difusão nas escolas e cursos de formação docente (Libâneo, 2006).

Ainda conforme Libâneo (2006), o tecnicismo prioriza a instrução organizada de maneira instrumental, voltada para a eficiência e para a obtenção de resultados mensuráveis. Essa orientação se traduz em práticas que enfatizam a definição de objetivos operacionais, a verificação prévia dos conhecimentos dos alunos, a organização sistemática das experiências de aprendizagem e a avaliação rigorosa em função dos objetivos estabelecidos. Nesse modelo, o professor assume a função de executor do planejamento, atuando mais como administrador do processo do que como sujeito reflexivo (Libâneo, 2006).

Observa-se que, no item 2 do *Manual de Política e Operações N° 2* do PABAE, ao estabelecer como objetivo “Criar, demonstrar e adaptar materiais didáticos e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária” (PABAE, 1964, 11-12), revela um propósito claro de articulação entre inovação pedagógica e adequação ao contexto nacional da época em estudo.

Essa orientação reforça a importância de uma educação primária que não apenas importe modelos prontos, mas que busca traduzir práticas e instrumentos estrangeiros à luz das

realidades locais. Trata-se de uma tentativa de equilibrar a introdução de métodos modernos para aquele período com a valorização dos recursos e particularidades culturais, geográficas e sociais brasileiras.

De acordo com Paiva e Paixão (2002) a proposta do PABAE baseava-se em dois eixos principais: o treinamento de professores e a produção de materiais didáticos. O currículo dos cursos de formação estava estruturado em duas etapas – generalização e especialização – com forte presença de conteúdos de metodologia de ensino e psicologia educacional.

Na etapa de generalização, as normalistas tinham contato com métodos de ensino que, embora não fizessem parte direta de sua futura especialização, ofereciam uma base metodológica ampla e suporte científico, especialmente via psicologia, para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Já na etapa de especialização, as professoras em formação se aprofundaram na metodologia de ensino de uma disciplina específica ou em psicologia, sendo posteriormente incluída também a especialização em Currículos e Programas (Paiva; Paixão, 2002).

De acordo com o Relatório do PABAE, a organização estrutural das ações de formação docente refletia uma tentativa de sistematização e especialização do ensino, com base em modelos norte-americanos adaptados à realidade brasileira. A criação de departamentos específicos demonstrava a busca por um aprofundamento técnico e metodológico nas diferentes áreas do conhecimento.

Foram organizados oito (8) Departamentos Especializados: Aritmética, Currículo-supervisão, Linguagem, Produção de Materiais Pré-primário, Psicologia, Estudos Sociais e Ciências. Técnicos norte-americanos trabalharam com especialistas em todas as áreas, exceto a de Educação Pré-primária, à qual prestaram assistência consultiva. Os Departamentos foram estabelecidos porque correspondiam de perto à organização utilizada na supervisão das escolas do Brasil. E, ainda, porque a divisão por assuntos tornou possível maior profundidade de compreensão das áreas estudadas (PABAE, 1964, p. 12).

Essa divisão por departamentos ilustra um movimento de racionalização da prática educativa, voltado à eficiência e à especialização dos saberes na década de 1960. A presença de consultores estrangeiros aponta uma tentativa de alinhamento com paradigmas internacionais de ensino.

No início, foram enviados brasileiros aos Estados Unidos para formação dos oito Departamentos Especializados. Os convocados, em geral, eram professores já em exercício, com experiência mínima de três anos em escolas públicas e diploma de Escola Normal, conforme registrado no Relatório do PABAE (1964). A seleção passava pela aprovação da Secretaria de Educação dos Estados, do INEP e do próprio PABAE.

Além disso, exigia-se o compromisso formal de que, ao retornarem de sua formação, os bolsistas assumiriam posições de liderança em suas regiões. Assim, eram escolhidos candidatos com potencial de multiplicar os conhecimentos adquiridos e influenciar na melhoria dos sistemas escolares locais (PABAE, 1964). Segundo o Relatório do PABAE (1964, p. 15):

As bolsas conferidas aos candidatos aprovados foram custeadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a partir de 1959, para cobrir as despesas de manutenção do bolsista em Belo Horizonte e a sua viagem de ida e volta do lugar de origem à sede do curso.

De acordo com o Relatório do programa (1964) a sede do PABAE funcionava em Belo Horizonte, Minas Gerais, onde vários docentes tiveram formação nos Departamentos Especializados, localizado no Instituto de Educação, mas o programa também ministrou cursos de extensão em diversas localidades do país, como, São Paulo, Guanabara, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Acre, Espírito Santo e Rio Grande do Norte. Esses cursos tinham como objetivo estimular o interesse por questões educacionais. Atendendo a convites, os professores do PABAE deslocavam-se para ensinar e distribuir materiais (PABAE, 1964).

A duração dos cursos variava de um dia a quatro semanas. Segundo o Relatório do PABAE (1964), a colaboração prestada pelos docentes fora do horário de serviço, nos fins de semana e durante as férias, não foi registrada.

Para a formação docente no Brasil, esse modelo favoreceu a construção de competências específicas e o desenvolvimento de materiais pedagógicos mais qualificados na época. Contudo, também pode ter contribuído com desafios, por exemplo, o risco de fragmentação do conhecimento.

Segundo a leitura do Relatório do PABAE, é interessante observar como a estrutura organizacional e a dinâmica de trabalho do programa buscaram aliar teoria e prática no processo de formação docente. A criação dos departamentos especializados não apenas facilitou a divisão técnica dos conteúdos, mas também promoveu um ambiente de colaboração entre profissionais brasileiros e norte-americanos.

A maior parte dos trabalhos realizados pelo PABAE surgiu nos departamentos, nos quais os professores brasileiros e americanos trabalharam em conjunto. Os departamentos foram laboratórios nos quais se criaram oportunidades para trabalhar em problemas educacionais de todos os tipos. Foram ampliados o material e o equipamento relacionados a todas as áreas de especialização. Prepararam-se cursos para os bolsistas e organizaram-se bibliotecas especializadas. Os bolsistas do PABAE trabalham diariamente nesses departamentos, estudando, individualmente ou em grupos, problemas educacionais. Cada bolsista teve oportunidade de reunir uma coleção pessoal de materiais didáticos, para levar consigo e usar no trabalho com os colegas de sua terra natal. Nestas coleções incluíam-se cópias de todo o material elaborado no PABAE, bem como cartazes e recursos audiovisuais confeccionados pelo próprio bolsista durante uma permanência no PABAE (PABAE, 1964, p. 12-13).

Esse trecho do Relatório revela uma estratégia formativa centrada na produção e aplicação concreta de conhecimentos educacionais. Ao permitir que os bolsistas levassem consigo não apenas conteúdos, mas também materiais didáticos elaborados por eles mesmos, o programa incentiva a multiplicação das práticas em suas regiões de origem. Essa dimensão prática pode ter contribuído para fortalecer a autonomia dos educadores, ampliando sua capacidade de intervenção no contexto escolar.

Além disso, evidencia um modelo de formação contínua, em que o professor é também autor de sua prática, rompendo com a lógica passiva de recepção de conteúdo. Nesse sentido, o PABAEÉ pode ser compreendido como uma iniciativa relevante no processo histórico de profissionalização docente no Brasil, marcando uma fase de transição em que se valorizava a formação técnica aliada ao compromisso com a transformação da realidade educacional.

Com um olhar voltado para a prática docente ao longo da formação promovida pelo PABAEÉ, o Relatório destaca a importância da vivência pedagógica direta como parte do processo formativo dos bolsistas. A articulação entre teoria e prática aparece como elemento central, sobretudo na parceria estabelecida com a Escola de Demonstração do Instituto de Educação, que funcionava como campo de aplicação e reflexão das experiências desenvolvidas nos departamentos do programa.

O PABAEÉ colaborou com a Escola de Demonstração do Instituto de Educação, onde foram feitos experimentos com os alunos de oito classes, nas quais os bolsistas do PABAEÉ ajudaram e observaram. Às 8 professoras das classes de demonstração trabalharam sobre a direção do Departamento Currículo-supervisão e recebia uma orientação individual de todos os professores do PABAEÉ. A diretora da Escola de Demonstração do Instituto de Educação pertencia ao pessoal do Departamento de Currículo-supervisão. Criaram-se oportunidades para que os bolsistas pudessem observar em outras escolas, em vários ambientes (PABAEÉ, 1964, p. 13).

A partir dessa colaboração, as bolsistas tiveram acesso a um ambiente real de ensino, onde puderam observar e participar ativamente das rotinas escolares, refletir sobre a aplicação das metodologias estudadas. O acompanhamento das professoras pelas equipes do PABAEÉ e a supervisão direta do Departamento de Currículo-Supervisão demonstram a preocupação com a qualidade pedagógica e com o desenvolvimento profissional contínuo. Além disso, a possibilidade de observar diferentes contextos escolares permitiu aos bolsistas ampliarem sua compreensão sobre a diversidade de realidades educacionais e adaptar suas práticas conforme as especificidades de cada ambiente.

Na sede do PABAEÉ funcionava a Escola de Demonstração, considerada um núcleo pedagógico para a formação das bolsistas. A escola desempenhava o papel de laboratório

educacional, onde eram realizadas observações, experimentações metodológicas e intervenções didáticas acompanhadas por especialistas (Paiva; Paixão, 2002).

A presença da Escola de Demonstração junto à sede do programa permitia uma integração entre teoria e prática, possibilitando que as bolsistas vivenciassem situações reais de ensino sob a supervisão qualificada do Departamento de Currículo-Supervisão. Essa estrutura formativa conferia ao PABAEE um caráter diferenciado, ao inserir às futuras docentes em um ambiente autêntico de práticas pedagógicas.

Ainda segundo o Relatório do PABAEE, um aspecto relevante a ser destacado é o acesso gratuito às publicações e materiais produzidos pelo programa. Essa política de democratização do conhecimento permitiu que professores visitantes, mesmo que não integrassem diretamente o corpo de bolsistas, se beneficiassem do acervo técnico-pedagógico gerado ao longo das atividades formativas. Tal iniciativa mostra o esforço do programa em ampliar o alcance de suas ações e promover a circulação de saberes entre diferentes agentes educacionais. “Os professores visitantes, acolhidos em todos os departamentos, tomavam conhecimento do PABAEE, consultavam o pessoal docente sobre problemas escolares e recebiam publicações gratuitas” (PABAEE, 1964, p. 13).

Em relação à gratuidade das publicações, torna-se possível compreender que o *Manual Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, assim como outros materiais pedagógicos produzidos durante o programa, era distribuído gratuitamente ao longo das formações. Essa distribuição visava garantir o acesso equitativo ao conhecimento e fortalecer a formação técnica dos educadores em diferentes regiões do país. Dessa forma, o material impresso era um suporte didático, um instrumento estratégico de alcance nacional, pensado para multiplicar ideias, qualificar práticas e consolidar uma rede de formação contínua e colaborativa entre os profissionais da educação.

Rômulo Pinheiro Amorim, em sua tese “*O Curso de Treinamento de Professores Leigos: Profissionalização e Representações da Docência em Mato Grosso (1963-1971)*”, defendida em 2019 na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), aborda a utilização de recursos visuais na preparação para a leitura, com especial atenção à seleção de materiais didáticos.

Amorim (2019) aborda que a escolha desses materiais, especialmente os de caráter visual, não ocorria de forma aleatória, mas integrava um esforço institucional voltado à orientação pedagógica dos cursos de formação emergencial de professores leigos no decorrer do PABAEE, especialmente no contexto dos Cursos de Treinamento realizados em Mato Grosso entre 1963 e 1971. Essa seleção era parte da proposta de modernização do ensino

primário e da profissionalização do magistério em contextos marcados por carências educacionais (Amorim, 2019).

Produzir os próprios materiais e saber utilizá-los como suporte nas aulas era a forma como foi planejado o currículo do Curso de Treinamento, com o objetivo de modificar o perfil dos docentes leigos do estado de Mato Grosso nos anos 1960, pois o curso procurava construir um tipo de educador que apresentasse a capacidade de promover o aprendizado dos alunos, com a participação deles em atividades práticas. A organização das tarefas direcionadas para um aprender de maneira eficaz necessitaria que os profissionais entendessem como utilizar os recursos pedagógicos como mecanismos de apoio para o desenvolvimento dos exercícios (Amorim, 2019, p. 145).

A intencionalidade formativa presente no currículo dos Cursos de Treinamento do PABAE, mostra a necessidade de que os professores leigos utilizassem materiais pedagógicos, dominassem sua produção e aplicação como parte de uma prática docente ativa e planejada. Amorim (2019) destaca que o domínio dos recursos didáticos era entendido como competência essencial à profissionalização do magistério, articulando o uso consciente de suportes pedagógicos ao desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e participativas.

Segundo Amorim (2019) os materiais — como cartazes, lâminas ilustrativas, murais e quadros de leitura — eram criteriosamente escolhidos não apenas por seu apelo visual, mas sobretudo por seu potencial de aproximação entre o universo simbólico dos alunos e os conteúdos escolares. “Os cartazes contribuíram para evitar a dispersão dos alunos, possibilitando uma clareza maior no estudo, ao permitir a ordenação dos questionamentos e as relações estabelecidas entre um tópico e outro inserido nesse recurso didático” (Amorim, 2019, p. 140).

A presença de imagens ligadas ao cotidiano rural, à vida familiar e às práticas de trabalho visava contextualizar o processo de alfabetização, facilitando a compreensão textual e contribuindo para a formação de leitores críticos, mesmo em condições adversas de ensino (Amorim, 2019).

Amorim (2019) também enfatiza que essa seleção de materiais didáticos visualmente orientados refletia uma concepção de ensino que valorizava a aprendizagem por meio da experiência sensível e da observação, apoiando-se na ideia de que o desenvolvimento da leitura passava também pela leitura de imagens. Dessa forma, os recursos visuais cumpriam uma função introdutória e de apoio à decodificação das palavras, operando como mediadores na constituição de sentidos e na estruturação de competências linguísticas nos primeiros anos escolares (Amorim, 2019).

A responsabilidade pela escolha e uso dos materiais didáticos recai tanto sobre os formadores dos cursos quanto sobre os professores em sala de aula. A formação oferecida

buscava desenvolver nos docentes um olhar pedagógico crítico sobre os recursos didáticos, considerando sua função educativa, seu potencial como instrumento de mediação e os limites de sua aplicação (Amorim, 2019). Dessa forma, Amorim (2019) demonstra que a seleção de materiais didáticos no contexto dos cursos de treinamento era uma prática reflexiva, vinculada a concepções pedagógicas e às exigências do trabalho docente nas regiões,

... o uso de técnicas e recursos materiais é destacado pelo modelo tecnicista de educação, ao valorizar a utilização do método como forma de transmissão dos conteúdos, por isso essa perspectiva procurava fundamentar os professores com compreensão das técnicas de ensino que levariam os alunos a adquirirem os conhecimentos educacionais (Amorim, 2019, p. 141).

Essa abordagem valorizava a padronização dos métodos e a eficácia na transmissão dos conteúdos, atribuindo ao professor o papel de executor de técnicas previamente definidas. No entanto, como ressalta Amorim (2019), mesmo dentro dessa lógica, havia esforços para formar educadores capazes de refletir criticamente sobre os recursos utilizados, considerando o contexto sociocultural dos alunos e a intencionalidade pedagógica presente na mediação dos saberes escolares.

De acordo com Pereira (2011), o PABAE teve um papel relevante na formação cultural e técnica dos professores, destacando-se por sua atuação em seminários e cursos voltados à qualificação docente. Esses cursos, promovidos em convênio com o INEP, focaram especialmente em temas como métodos de ensino, aplicação metodológica por meio de aulas demonstrativas, psicologia educacional e, de maneira significativa, no desenvolvimento e produção de materiais de ensino.

Pereira (2011) também esclarece que o PABAE, com apoio do INEP, publicou uma coleção de livros voltados à orientação dos professores primários, amplamente utilizados tanto por docentes quanto por alunos do Curso Normal. Esses materiais foram elaborados por técnicos formados na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, evidenciando a influência da formação estadunidense sobre o conteúdo e a abordagem pedagógica adotada. No entanto, o PABAE assumia um viés claramente tecnicista, em contraste com a perspectiva filosófica da educação defendida por Anísio Teixeira no INEP (Pereira, 2011).

O PABAE buscava modernizar a proposta escolanovista de Francisco Campos por meio da introdução de tecnologias educacionais. Ainda em 1960, técnicos do Programa participaram de estágios voltados para professores do ensino médio, revelando sua atuação na formação docente antes mesmo da inauguração oficial de Brasília. Assim, o PABAE se destacou tanto pela disseminação de materiais pedagógicos quanto pela orientação de uma

prática educativa alinhada a princípios técnicos e modernizadores, com impacto direto na conformação do magistério (Pereira, 2011).

Diante desse cenário, em que o PABAE se consolidava como um agente promotor de inovações no ensino primário brasileiro ancoradas em pressupostos tecnicistas, torna-se relevante aprofundar a análise sobre como tais orientações se materializavam nos documentos produzidos. Para isso, será analisado o manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, com ênfase no capítulo VII, intitulado “*Selecionando e Usando Materiais de Ensino*”. Esse capítulo apresenta como o manual buscava orientar os docentes no uso de recursos didáticos, destacando que um bom programa educacional deveria estar diretamente vinculado aos problemas, às necessidades e aos interesses do público escolar.

Além disso, enfatiza a importância do uso criterioso dos materiais de ensino como elemento fundamental para a eficácia do processo educativo. Com o objetivo de favorecer uma compreensão mais sistematizada sobre a organização do capítulo e as diretrizes propostas pelos autores, será apresentado um quadro que sintetiza as informações relativas aos materiais didáticos recomendados para o ensino primário na época.

Quadro 05 – Organização do capítulo VII – Selecionando e Usando Materiais de Ensino

Princípio	CAPÍTULO VII - SELECIONANDO E USANDO MATERIAIS DE ENSINO	p. 196
40	A prática de ensino proporciona oportunidades para que os futuros professores se familiarizem com materiais de ensino.	p. 197
41	Os recursos audiovisuais encontram larga utilização em muitas das situações de ensino.	p.198
42	A seleção de livros didáticos é uma responsabilidade da qual os professores devem participar.	p.201
43	Os recursos da comunidade são valiosos materiais de ensino	p.204
44	Os materiais de ensino devem ser selecionados em função dos níveis de capacidade e dos interesses dos alunos.	p.207
	Aplicações	p. 211
	Problemas e exercícios	p. 212
	Biografia selecionada	p. 213

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

No sétimo capítulo, um dos pontos destacados é a importância de proporcionar, durante a prática de ensino, oportunidades para que os futuros professores se familiarizem com diferentes materiais de ensino. Essa perspectiva aborda a preocupação em articular teoria e prática, permitindo que o professor em formação conheça e utilize recursos pedagógicos de modo aplicado.

Outro princípio ressaltado é a valorização dos recursos audiovisuais, enfatizando também que a seleção de livros didáticos é uma responsabilidade da qual os professores devem

participar, reafirmando a importância da autonomia docente e do papel ativo do professor como mediador no processo de ensino.

Além disso, Adams e Dickey (1965) chamam atenção para a utilização dos recursos da comunidade como materiais de ensino. Essa orientação amplia a concepção de material didático, reconhecendo a relevância da realidade local e dos saberes comunitários no processo educativo. Também se destaca a necessidade de que os materiais sejam selecionados de acordo com os níveis de capacidade e os interesses dos alunos, o que demonstra uma preocupação com a individualização do ensino e com a valorização das diferenças entre os estudantes.

Para consolidar esses princípios, o manual apresenta seções específicas. As “Aplicações” buscavam traduzir os fundamentos em práticas concretas, oferecendo aos professores estratégias para o uso dos materiais em sala de aula. Já os “Problemas e exercícios” tinham como objetivo estimular a reflexão crítica dos futuros docentes, favorecendo a aplicação dos conteúdos em situações reais ou simuladas. Por fim, a “Bibliografia selecionada” orientava para leituras complementares, reforçando a necessidade de fundamentação teórica e incentivando a ampliação dos estudos.

Em conjunto, esses elementos revelam que o manual de Adams e Dickey (1965) se fundamenta em uma concepção de ensino prático, contextualizado e atento às demandas dos alunos.

Como nos capítulos anteriores, este também se inicia com questões básicas para reflexão antes da leitura propriamente dita. Acredita-se que essas questões apresentadas a seguir, visavam estimular a análise crítica e a compreensão dos principais aspectos abordados.

1. Que meios podem ser empregados para familiarizar os professores com os materiais didáticos mais eficientes?
2. Que uso deve ser dado aos materiais audiovisuais nas situações de ensino aprendizagem para que eles produzam os maiores resultados?
3. Que significa “comunicação de idéias”?
4. Por que se considera tão importante o processo de seleção de livros de texto e outros materiais didáticos?
5. Como podem os recursos da comunidade ser transformados em eficientes materiais de ensino?
6. Que fatores, entre outros, devem ser principalmente considerados na seleção de materiais para uso da classe?
7. Quais os mais importantes critérios a adotar na seleção de livros de texto? (Adams; Dickey, 1965, p.196).

A partir dessas questões introdutórias, percebe-se que os autores buscam instigar a reflexão dos professores sobre a importância da seleção criteriosa dos materiais didáticos. Segundo o manual, a prática docente requer que os educadores compreendam não apenas a

função dos materiais como auxiliares do ensino, mas também como elementos que podem impactar diretamente no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

A orientação de Adams e Dickey (1965) no manual, destaca a importância de adequar os materiais didáticos ao nível de capacidade dos estudantes e de contextualizar as práticas pedagógicas. Os autores reforçam o papel ativo do professor nesse processo ao afirmarem que: “Ninguém deve supor que o material didático surja automaticamente; cabe ao professor, na realidade, a responsabilidade de selecioná-lo, produzi-lo, dar-lhe uso efetivo e apropriado” (Adams; Dickey, 1965, p.196).

Os materiais suplementares são necessários em todas as séries escolares, a fim de que se possa cuidar convenientemente dos alunos de aprendizagem lenta, bem como para que se possa oferecer às crianças bem dotadas, frequentemente esquecidas ou negligenciadas, novos estímulos e interesses. Para isso, revestem-se de utilidade fichários e bibliografias que incluam também recursos da comunidade, quer os materiais, quer os humanos, fontes essas que são consideradas de valor crescente por aqueles professores que procuram ligar o ensino às necessidades da comunidade onde se localiza a escola e em que atuam (Adams; Dickey, 1965, p. 198).

Esse trecho demonstra como no contexto histórico da década de 1960, o manual de Adams e Dickey (1965) orientava o professor para uma atuação que já sinalizava preocupação com a diversidade dos alunos e com a relação entre escola e comunidade. A menção aos "alunos de aprendizagem lenta" e às "crianças bem dotadas" reflete uma visão que começa a reconhecer as diferentes capacidades dos estudantes, embora ainda permeada por classificações que revelam as concepções pedagógicas da época.

Nessa perspectiva, Lima (2017) esclarece que a ideia de adaptar o ensino às características dos alunos não é uma formulação recente, mas um enunciado com raízes históricas, desde o início do século XX, que vem sendo constantemente ressignificado conforme os contextos sociopolíticos e culturais.

Segundo Lima (2017) trata-se de um discurso recorrente entre intelectuais ligados à renovação pedagógica e à administração escolar, que se apresenta como parte de uma pedagogia de base científica. Embora envolto em uma retórica de atenção à diversidade e de democratização do ensino, esse discurso também sustentou práticas de categorização e normalização dos estudantes, sobretudo por meio da psicologia educacional e das técnicas de avaliação, revelando tensões entre os ideais de personalização do ensino e a manutenção de padrões escolares homogêneos (Lima, 2017).

Lima (2017) ainda aponta que a proposta de utilização de materiais suplementares revela uma tentativa de diversificar as práticas, mas também denuncia como a escola responde a exigências institucionais que, sob o discurso da personalização, visam ajustar os sujeitos a

expectativas normativas. De acordo com a autora, a análise histórica mostra, portanto, contradições: ao mesmo tempo em que busca acolher a diversidade, reforça padrões que nem sempre dialogam com as singularidades dos sujeitos escolares (Lima, 2017).

Nesse sentido, a orientação de que cabe ao professor selecionar, produzir e utilizar materiais didáticos adequados expressa um esforço para tornar o ensino mais eficaz, mas também reflete disputas históricas sobre os sentidos atribuídos à adaptação pedagógica, frequentemente situada entre práticas inclusivas e mecanismos de regulação.

Já o destaque de Adams e Dickey (1965) dado aos fichários, bibliografias e aos recursos da comunidade como fontes de valor crescente indica um movimento de ampliação da compreensão sobre o que poderia ser considerado material didático, superando o livro-texto como único recurso válido. No entanto, é importante observar que essa abertura ainda se dava dentro de uma lógica de controle e de reforço das práticas pedagógicas tradicionais, nas quais o professor seguia como o principal responsável pela seleção e pelo uso dos materiais, cabendo aos alunos um papel mais receptivo.

Ao analisar o manual, observa-se que as práticas de ensino da época estavam orientadas pela intenção de organizar e racionalizar o trabalho docente, conferindo aos recursos didáticos um papel instrumental. Esses materiais eram concebidos para assegurar a eficácia na transmissão dos conteúdos e responder às exigências escolares e sociais daquele contexto histórico. Tal perspectiva está em consonância com os objetivos do PABAE, conforme analisado por Paiva e Paixão (2002) e por Amorim (2019), que destacam a centralidade da técnica e da eficiência no modelo de formação e atuação docente promovido pelo programa.

Adams e Dickey (1965), apontam que, a escolha dos materiais de ensino deve ser criteriosa, levando em conta fatores como a adequação ao nível de aprendizagem dos alunos, a diversidade dos recursos disponíveis e a participação ativa dos professores nesse processo.

Como já dissemos repetidas vezes, um dos maiores desafios à competência do professor é o atendimento às necessidades, aos interesses e à capacidade dos alunos. Se pretende de fato realizar isto, ele precisa ser um professor de Língua Pátria particularmente no campo da leitura independente do nível escolar ou da matéria que esteja sob sua responsabilidade. A ele compete reconhecer as diferenças existentes entre as crianças de sua classe e proporcionar materiais de ensino que possibilitem a cada criança tirar da experiência escolar o máximo aproveitamento. Para oferecer aos alunos materiais que sirvam aos seus interesses e se adaptem ao seu nível de leitura, o professor precisará manter uma atitude de busca permanente. Além de colecionar materiais, deve estar sempre atualizado, também, com o conteúdo da biblioteca escolar. É de tal sorte a responsabilidade do professor, no que se refere à descoberta de materiais, que os melhores deles tomam a si, freqüentemente, a obrigação de confeccioná-los de maneira original, para satisfazer às exigências das diferentes situações com que deparam (Adams; Dickey, 1965, p. 207).

Esse trecho citado acima reforça a centralidade da figura do professor como mediador do conhecimento e como alguém que precisa ir além da simples aplicação de conteúdos prontos. Ao destacar a necessidade de reconhecer as diferenças entre os alunos e proporcionar materiais adequados aos interesses e às capacidades de cada um, os autores mostram uma preocupação com a personalização do ensino e com a busca por estratégias que favoreçam o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Adams e Dickey (1965) também atribuem ao professor um papel ativo na constante busca, seleção e até mesmo na produção de materiais didáticos que atendam às demandas específicas de sua turma. Essa postura de permanente atualização e envolvimento com o acervo disponível na escola apresenta uma concepção de ensino que valoriza a autonomia e a criatividade docente, além de reconhecer a complexidade do trabalho pedagógico.

Dando continuidade a essa perspectiva que reconhece a centralidade do professor na escolha e uso de materiais didáticos, o próximo tópico aborda a integração dos recursos audiovisuais no ensino primário, considerando a realidade brasileira entre as décadas de 1950 e 1960. Nesse contexto, destaca-se a atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), responsável por fomentar a produção, a circulação e o uso de materiais pedagógicos nas escolas, com objetivo de contribuir para a renovação das práticas de ensino e para a valorização da mediação docente no processo educativo.

2.2. Integração de Recursos Audiovisuais

A partir do século XIX, diversos países ocidentais passaram a adotar formas modernas de estruturar a escola elementar, com o objetivo de ampliar o acesso à educação primária. Nesse processo, os materiais escolares passaram a ter um papel central, articulando-se com propostas de renovação pedagógica que buscavam tornar o ensino mais eficaz e adaptado às novas demandas sociais (Souza, 2013).

De acordo com Souza (2013), os materiais escolares passaram a desempenhar um papel central na escola primária brasileira especialmente a partir das primeiras décadas do século XX. Esse processo esteve vinculado aos movimentos de renovação pedagógica que ganhavam força no país, inspirados por ideias e experiências internacionais. Com a valorização da infância e a defesa de métodos de ensino mais ativos e centrados no aluno, os objetos didáticos começaram a ser incorporados como instrumentos essenciais para a prática docente (Souza, 2013).

Nesse contexto, recursos como quadros, mapas, cartilhas ilustradas, ábacos, entre outros, passaram a ser considerados fundamentais para a aprendizagem, não apenas como

apoios auxiliares, mas como elementos estruturantes do trabalho pedagógico. Assim, os materiais escolares foram gradativamente inseridos nas propostas de modernização da escola primária, tornando-se parte da cultura material escolar e refletindo as transformações no modo de ensinar e aprender (Souza, 2013).

Nas décadas de 1950 e 1960, o campo educacional brasileiro vivenciou um processo de intensificação no uso e na valorização de materiais didáticos que articulavam inovações pedagógicas e recursos técnicos (Souza, 2013). A difusão de práticas associadas à chamada escola nova e a presença crescente de equipamentos como projetores, filmes, slides e rádios nas instituições de ensino aponta uma tentativa de modernização do ensino por meio da incorporação de novas linguagens e suportes. “O termo audiovisual vinha se propagando no Brasil desde o final dos anos 50, referindo-se a recursos utilizando imagem e som” (Souza, 2013, p. 113).

Esta expressão no vocabulário educacional brasileiro ganha destaque e é consolidada, o que revela uma mudança terminológica, uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da cultura material escolar.

... o termo audiovisual entrou no campo pedagógico a partir do discurso que aliava imagens e sons a serviço do ensino. Designava, pois, tanto os métodos e técnicas, quanto os objetos que as concretizavam. Referia-se às tecnologias sofisticadas, como os programas de teleducação e rádio educativo, e aos objetos didáticos mais simplificados: álbum-seriado, folhetos, flanelógrafos, gráficos, cartazes, diafilmes, diapositivos, filmes, exposições, rádio, imprensa, quadro-negro, fantoches, jornal de parede, dioramas, modelos, espécimes, sistema de alto-falante, jornal, revistas, dobradura, retroprojetor, mapas-relevo, fotografia, livro, hectógrafo, entelagem, pantógrafo, desenho, mural didático, figuras e ilustrações (Souza, 2013, p. 2016).

No contexto da difusão dos princípios da Escola Nova, a valorização de métodos ativos e motivadores encontrou nas tecnologias da imagem instrumentos úteis para promover uma educação mais atraente, flexível e conectada às transformações do mundo moderno. É nesse cenário que ganha relevo a utilização do cinema educativo, cuja inserção no ambiente escolar apresenta afinidade com os pressupostos renovadores da época:

O caso da introdução dos aparelhos de projeção fixa e animada e do cinema educativo é interessante. A educação pela imagem utilizando equipamentos modernos atendia o princípio do interesse da criança, da atividade motivada e da possibilidade de aquisição de conhecimentos por meios que reagiam contra o verbalismo e a memorização. As novas tecnologias coadunavam com o espírito que informava os pressupostos da Escola Nova, isto é, a educação orientada para a vida moderna, aberta a novos horizontes e concebendo o conhecimento como um processo de aquisição mais flexível, mais ampliado e diversificado. O cinema educativo começou a ser divulgado no Brasil desde o início do século XX. Mas foi com a difusão da Escola Nova que ele se propagou mediante várias iniciativas levadas a termo pelos governos federal e estaduais (Souza, 2013, p. 110).

Esses instrumentos permitiam que os alunos tivessem contato com imagens, sons e representações mais próximas da realidade, favorecendo a compreensão de conteúdos abstratos e incentivando uma postura mais ativa no aprendizado. “Ao longo da história, de diferentes formas, educação, comunicação e tecnologias aproximaram-se, articularam-se, influenciaram-se. No Brasil, essas relações, enquanto campos de estudos, são constituídas na segunda metade do século 20 (Pretto; Bonilla, 2022, p. 143).

O uso desses meios como auxiliares do ensino visava melhorar a comunicação entre professores e alunos, estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de interpretação dos estudantes.

Nas décadas de 1960 e 1970, sob a égide da Tecnologia Educacional, novas tecnologias de ensino e materiais didáticos estiveram no centro das proposições de modernização da educação no Brasil. Especialmente nos recursos audiovisuais, supervalorizados nesse período, foram depositadas as expectativas de renovação didática. Em realidade, inicialmente, o próprio termo “tecnologia educacional” foi concebido como a utilização de equipamentos audiovisuais e outros recursos tecnológicos com fins educacionais. No entanto, o conceito foi se redefinindo tendo em vista a abrangência que a abordagem passou a ter, aplicando conhecimentos científicos fundamentados na psicologia da aprendizagem, na teoria da comunicação e na teoria sistêmica na solução de problemas educacionais (Souza, 2013, p. 115).

Essa mudança na concepção de Tecnologia Educacional refletia uma busca por maior eficiência no processo de ensino, alinhando-se às tendências internacionais que associavam a modernização da educação ao uso de inovações tecnológicas. A crença na capacidade desses recursos de otimizar o aprendizado levou à implementação de programas governamentais que incentivaram a adoção de equipamentos audiovisuais nas escolas.

No âmbito da Tecnologia Educacional, os materiais escolares foram redefinidos em sua concepção, materialidade, finalidades e usos. Todas as atenções se voltaram para os recursos audiovisuais, considerados meios mais efetivos para modernizar a prática educativa e atualizar a educação em consonância com os avanços tecnológicos da época, especialmente a disseminação dos meios de comunicação de massa (Souza, 2013, p. 115-116).

Contudo, a ênfase na tecnologia como solução para os desafios educacionais também gerou debates sobre os limites e possibilidades dessa abordagem. Enquanto alguns defensores acreditavam que os novos meios contribuiriam para a democratização do conhecimento e a melhoria da qualidade do ensino, críticos apontavam que a simples inserção de equipamentos não garantia transformações efetivas na prática pedagógica. O sucesso dessas inovações dependia, sobretudo, da formação docente e da adequação dos recursos ao contexto escolar (Souza, 2013).

A introdução da Tecnologia Educacional revelou um paradoxo: ao mesmo tempo em que ampliava as ferramentas disponíveis para o ensino, exigia reflexões mais abrangentes sobre o papel dos professores e a necessidade de metodologias que garantem o uso dessas inovações. A valorização dos aspectos técnicos e instrumentais da educação não poderia se sobrepor à preocupação com a aprendizagem ativa e significativa dos alunos, princípio que já era defendido pelas propostas da Escola Nova.

De acordo com Pretto e Bonilla (2022), na década de 1960, a tecnologia educacional foi compreendida predominantemente como uma tecnologia da instrução e da aprendizagem, assumindo um caráter instrumental voltado para a eficiência do ensino. Nesse período, fortemente influenciado pela sociedade industrial e pelas demandas do mercado internacional, a ênfase estava na aplicação de recursos tecnológicos como ferramentas para otimizar os processos educativos.

A tecnologia era vista como um meio para aprimorar a transmissão do conhecimento, alinhando-se a uma perspectiva que privilegiava métodos sistemáticos e controlados de ensino.

A tecnologia educacional surge como uma estratégia da pedagogia tecnicista, adotada pelo regime militar (1964-1985) e materializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Brasil, Lei nº 5.692, 1971). Nesse modelo, a inserção de equipamentos nos processos educacionais buscava, por um lado, potencializar a entrada do Brasil no modelo internacional de desenvolvimento e, por outro, acabar com as mazelas da educação. No entanto, como a ênfase estava nos meios, e não nos processos, pouco contribuiu para repensar os princípios, as metodologias e as finalidades da educação. Na década de 1980, período da redemocratização do País, passa-se a uma abordagem mais crítica dos processos formativos, e, em consequência, a tecnologia educacional é influenciada por pensamentos progressistas (Pretto; Bonilla, 2022, p. 144).

A citação destaca um importante movimento de transformação na concepção e no uso da tecnologia educacional no Brasil, evidenciando sua origem vinculada ao ideário tecnicista que marcou as políticas educacionais durante a ditadura civil-militar. Nesse período, a tecnologia foi concebida como instrumento de modernização e eficiência, voltada mais para a racionalização dos meios e para a adequação do sistema educacional às demandas do desenvolvimento econômico do que para a reflexão crítica sobre o processo educativo.

Assim, a ênfase nos recursos e equipamentos acabou por reforçar uma visão instrumental da educação, descolada de seus fins formativos e sociais. Com a redemocratização, na década de 1980, esse paradigma começou a ser questionado, abrindo espaço para perspectivas mais críticas e progressistas, que passaram a compreender a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como elemento cultural e pedagógico capaz de mediar práticas emancipatórias e transformadoras.

Diante dessa abordagem histórica, surge a seguinte questão: nas décadas de 1950 e 1960, as escolas públicas brasileiras tinham acesso a tecnologias educacionais ou enfrentavam dificuldades relacionadas aos recursos de ensino?

No artigo "*Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX*", a professora Rosa Fátima de Souza (2013) analisa as transformações ocorridas no âmbito dos recursos pedagógicos e materiais nas escolas primárias brasileiras ao longo do século XX. A autora identifica três momentos-chave nesse processo de renovação: a virada do século XIX para o XX, as décadas de 1930 a 1950 e, por fim, os anos de 1960 e 1970.

Segundo Souza (2013) entre as décadas de 1960 e 1970, está relacionado à introdução da chamada Tecnologia Educacional. Durante esse período, buscou-se modernizar o ensino por meio da adoção de recursos audiovisuais, como filmes, rádios, projetores e outros equipamentos. Esses meios foram vistos como instrumentos capazes de dinamizar o processo educativo e de aumentar sua eficiência. Contudo, Souza (2013) observa que a implementação desses recursos encontrou diversas barreiras, como a carência de infraestrutura nas escolas públicas e a ausência de formação específica para os professores utilizarem adequadamente tais tecnologias.

Naquele período, o uso de dispositivos eletrônicos era extremamente limitado, e as metodologias pedagógicas baseavam-se, sobretudo, em materiais impressos, como livros didáticos e cartilhas, além do quadro-negro e do giz. O rádio e a televisão começaram a ser explorados como ferramentas auxiliares, especialmente para a transmissão de conteúdos educativos em regiões com acesso restrito à escola pública brasileira (Souza, 2013).

De acordo com Paiva e Paixão (2002), os recursos audiovisuais no ensino primário, no contexto do PABAE, eram compreendidos como instrumentos pedagógicos fundamentais para tornar o ensino mais eficiente e concreto, em sintonia com a orientação do programa. Esses recursos incluíam filmes didáticos americanos, materiais gráficos produzidos pelas próprias bolsistas, além de diversos suportes visuais construídos durante o curso de formação (Paiva; Paixão, 2002).

Nos cursos do PABAE, as aulas eram acompanhadas de materiais visuais e projeções de filmes didáticos. Ao final do curso, era esperado que cada uma produzisse um conjunto de materiais voltados ao ensino em sua área de especialização. A valorização dos recursos audiovisuais era justificada pela crença de que eles tornavam o ensino mais eficaz, protegendo os alunos do "verbalismo excessivo" e promovendo contato com o "concreto", em consonância com uma concepção empirista da aprendizagem (Paiva; Paixão, 2002).

Essa concepção de audiovisual se baseava em uma visão empirista da educação, que associava o observável (ou a imagem que o representa) ao real, buscando tornar o ensino mais direto, eficaz e mensurável — ainda que sem discutir profundamente o contexto social da escola ou o papel crítico do professor (Amorim, 2019). Amorim (2019) também explica que:

A fabricação e o uso de recursos audiovisuais era uma das características educacionais advindas do PABAE, ao promover o aperfeiçoamento de docentes com base na articulação das técnicas de ensino com o suporte material, com o intuito de elaborar os meios pelos quais alunos e professores seriam os executores das atividades escolares, a partir de um processo de ensino já estabelecido pelos diversos exemplos de tarefas que deveriam ser inseridas nas práticas pedagógicas dos educadores leigos de Mato Grosso nos anos 1960 (Amorim, 2019, p. 141).

Observa-se que uma das marcas PABAE foi a ênfase na produção e uso de recursos audiovisuais como parte integrante da formação docente. O objetivo era promover o aperfeiçoamento de professores, especialmente os leigos, com base em modelos previamente definidos de atuação pedagógica. Dessa forma, tanto professores quanto alunos eram vistos como executores de atividades escolares previamente prescritas, seguindo exemplos e tarefas que integravam o processo de ensino.

Aqui cabe a seguinte reflexão: ao mesmo tempo em que o manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino* e o PABAE insistem no uso dos materiais didáticos audiovisuais como elementos decisivos no processo de ensino, também ressaltam a importância de considerar o contexto, a observação individual e as adaptações às realidades escolares. Essa orientação, entretanto, pode revelar situações contraditórias no cenário educacional brasileiro da época. De modo geral, seria possível afirmar que todas as escolas primárias do país tiveram acesso a esses recursos e à formação necessária para incorporá-los à prática docente?

Essa questão ganha relevo quando se observa a grande heterogeneidade das escolas públicas brasileiras nos anos 1960. Enquanto instituições situadas em centros urbanos tinham maior possibilidade de acesso a determinados recursos, às escolas rurais — em sua maioria conduzidas por professores leigos, como destaca Amorim (2019) ao analisar o caso de Mato Grosso — viviam uma realidade bastante distinta, marcada por carências materiais e estruturais. Nesse sentido, as contradições entre a ênfase no uso dos materiais e o apelo à adaptação revelam o desafio de conciliar propostas pedagógicas modernas com a multiplicidade de contextos regionais e sociais presentes no Brasil.

De acordo com Amorim (2019), os recursos audiovisuais são compreendidos como instrumentos pedagógicos produzidos e utilizados no âmbito do PABAE com a finalidade de articular técnicas de ensino e suportes materiais, promovendo um ensino estruturado e direcionado. Esses recursos, como cartazes, murais, lâminas ilustradas e quadros de leitura, não

são apenas elementos de apoio visual, mas meios concretos de mediação entre o conteúdo escolar e a experiência sensível dos alunos. Eles servem como ferramentas que facilitam a compreensão, organizam o raciocínio e orientam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da formação de professores (Amorim, 2019).

O princípio 41 do manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, intitulado "Os recursos audiovisuais encontram larga utilização em muitas das situações de ensino" destaca a importância dos recursos audiovisuais como instrumentos eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

O principal argumento apresentado é que esses materiais aprimoram a comunicação das ideias, tornando o aprendizado mais acessível e significativo para os alunos. O texto enfatiza que a palavra falada ou escrita, isoladamente, pode não ser suficiente para garantir a compreensão, enquanto o uso de elementos visuais e sonoros facilita a assimilação dos conteúdos.

A comunicação geralmente se aperfeiçoa quando objetos concretos ou específicos nela são envolvidos. Quando palavras e símbolos não correspondem ao nível das experiências concretas ou específicas a comunicação não se estabelece. É neste momento que os auxílios audiovisuais se tornam verdadeiramente instrumentos de aprendizagem (Adams; Dickey, 1965, p. 199).

O manual esclarece que os recursos audiovisuais não substituem a leitura ou o ensino tradicional, mas atuam como complementos que enriquecem a experiência educativa. Um exemplo prático mencionado é a dificuldade que alguns alunos têm em resolver problemas matemáticos abstratos, dificuldade essa que pode ser minimizada com o uso de ilustrações no quadro-negro.

A primeira razão para que se empregue materiais audiovisuais no ensino é obter uma comunicação de idéias mais perfeita. Aprimorar a comunicação é conseguir uma aprendizagem mais efetiva. O ensino e a aprendizagem melhorariam infinitamente se cada professor tivesse alguns momentos do dia para verificar se estava ou não se comunicando, de fato, com seus alunos (Adams; Dickey, 1965, p. 198).

Esse trecho esclarece a preocupação dos autores do manual com a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, ao apontarem a comunicação clara como um dos elementos centrais para o sucesso educacional. Ao sugerirem que o professor reflita constantemente sobre a eficácia da sua comunicação com os alunos, Adams e Dickey (1965) antecipam discussões que, décadas depois, seriam aprofundadas por estudiosos da educação, especialmente no que se refere à mediação pedagógica e à necessidade de diversificar as formas de apresentar o conteúdo.

Outro ponto relevante abordado é a necessidade de seleção criteriosa dos materiais audiovisuais. O professor deve avaliar previamente os recursos para garantir que estejam

alinhados ao conteúdo ministrado e às necessidades dos alunos. A exibição de filmes, programas de rádio e televisão deve ser planejada e contextualizada, evitando o uso indiscriminado desses meios.

É freqüente observar-se que muitos professores parecem pensar que os filmes são o único material audiovisual de que podem dispor, mas na realidade há centenas de materiais e instrumentos diferentes. O professor eficiente examina todos os recursos possíveis e seleciona o que lhe parece mais útil e adequado. Um professor de geometria, por exemplo, ao dar explicações sobre o volume de um objeto de base circular, pode achar o quadro-negro, com sua superfície plana, insatisfatório para tornar clara a explicação; sendo, porém, imaginoso, poderá simplesmente abaixar-se e tomar da cesta de papéis, usando-a como recurso de ensino. Um objeto de tal maneira comum é tão útil e eficiente, nessa situação, como qualquer auxílio visual previamente preparado seria (Adams; Dickey, 1965, p. 200).

Dessa forma, o manual ressalta que a criatividade do professor desempenha um papel essencial na utilização dos recursos audiovisuais. A eficácia do ensino não está apenas na disponibilidade dos materiais, mas na maneira como são empregados para facilitar a compreensão dos alunos. A capacidade do docente de adaptar objetos cotidianos ao processo de ensino demonstra a importância da flexibilidade metodológica e do conhecimento das necessidades da turma.

A citação de Adams e Dickey (1965, p. 200), os materiais de ensino audiovisuais são compreendidos como todos os recursos que contribuem para tornar a comunicação mais clara e significativa, especialmente quando palavras e símbolos abstratos não são suficientes para estabelecer a compreensão. Os autores destacam que os filmes não são os únicos materiais audiovisuais disponíveis, havendo, na realidade, uma grande variedade de recursos e instrumentos que podem ser utilizados no ensino.

De acordo com o manual, cabe ao professor, analisar todas as possibilidades e selecionar aquelas que lhe parecerem mais úteis e adequadas à situação de aprendizagem. Objetos do cotidiano também podem ser considerados materiais audiovisuais quando contribuem para ilustrar ou explicar conceitos, como no exemplo do professor de geometria que, para tornar mais clara a explicação sobre o volume de um objeto de base circular, utiliza uma cesta de papéis como recurso didático.

Segundo Adams e Dickey (1965, p. 199),

A comunicação geralmente se aperfeiçoa quando objetos concretos ou específicos nela são envolvidos. Quando palavras e símbolos não correspondem ao nível das experiências concretas ou específicas a comunicação não se estabelece. É neste momento que os auxílios audiovisuais se tornam verdadeiramente instrumentos de aprendizagem.

A comunicação, segundo os autores, é mais eficaz quando envolve objetos concretos ou específicos, pois estes ajudam a aproximar o conteúdo do nível das experiências reais dos alunos. Assim, os recursos audiovisuais tornam-se verdadeiros instrumentos de aprendizagem ao preencherem a lacuna entre o abstrato e o concreto.

Outro aspecto destacado no princípio 41 é a necessidade de capacitação docente para o uso adequado dos recursos audiovisuais. O manual sugere que os professores recebam formação específica para explorar todo o potencial desses materiais, garantindo sua integração eficiente ao planejamento pedagógico. Isso envolve desde o domínio técnico do manuseio dos equipamentos até a compreensão didática de sua aplicação.

Além disso, o manual alerta para os desafios inerentes à utilização dos recursos audiovisuais. A falta de infraestrutura adequada, como salas equipadas com projetores e sistemas de som, pode dificultar a implementação dessas ferramentas. Dessa forma, de acordo com o manual, torna-se essencial que as escolas invistam na modernização de seus espaços de ensino e na manutenção dos equipamentos disponíveis.

Segundo o manual, quanto aos recursos didáticos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem, é preciso reconhecer que o uso eficiente não depende apenas de sua disponibilidade, mas sobretudo da competência do professor em integrá-los de forma significativa ao planejamento pedagógico. Adams e Dickey (1965, p. 201), esclarece que:

Para que o professor se utilize dos auxílios audiovisuais com eficiência, é preciso que possua certas habilidades e conhecimentos, dentre os quais os mais importantes são os seguintes:

1. Conhecimento da psicologia da aprendizagem e de suas relações com os materiais audiovisuais.
2. Conhecimento do fato de que os materiais e as técnicas audiovisuais são aplicáveis em todas as áreas do currículo e a todos os níveis.
3. Reconhecimento de que os materiais audiovisuais não podem tomar o lugar do professor, mas apenas ajudá-lo a comunicar-se mais eficazmente.
4. Conhecimento dos tipos de material audiovisual existentes na área de seu especial interesse.
5. Conhecimento das fontes em que se pode obter materiais gratuitamente, e a baixo custo.
6. Habilidade para operar e cuidar das peças comuns do equipamento audiovisual.
7. Habilidade para usar os próprios materiais.

Os autores afirmam que, o uso dos recursos audiovisuais demanda do docente um comprometimento que vai além do domínio técnico: exige uma postura crítica, criativa e intencional em relação ao ensino, permitindo que os materiais atuem como ferramentas mediadoras no processo de construção do conhecimento e não como fins em si mesmos.

Por fim, são elencadas habilidades essenciais que os docentes devem possuir para o uso adequado dos recursos audiovisuais, incluindo conhecimento sobre a psicologia da

aprendizagem, familiaridade com os tipos de materiais disponíveis e capacidade de operar equipamentos audiovisuais. Dessa forma, o manual reforça que, quando bem utilizados, esses recursos enriquecem o ensino e contribuem para uma aprendizagem mais efetiva.

Nesse sentido, o manual enfatiza um conjunto de habilidades fundamentais que os docentes devem desenvolver para utilizar adequadamente os recursos audiovisuais, como o conhecimento sobre a psicologia da aprendizagem, a familiaridade com os diferentes tipos de materiais disponíveis e a capacidade de operar os equipamentos com autonomia.

Ao reforçar que tais recursos, quando empregados de forma crítica e intencional, enriquecem o processo de ensino e favorecem uma aprendizagem mais significativa, o manual contribui para a valorização da prática docente. Na continuidade da análise, o próximo item tratará dos critérios para a seleção de livros didáticos no ensino primário, conforme as diretrizes do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, elaborado no âmbito do PABAE.

2.3. Seleção de livros didáticos

Desde a Antiguidade, o livro didático tem desempenhado papel central no ensino formal, como mostra a história da educação, sendo utilizado em diferentes formas ao longo dos séculos. No Brasil, seu uso mais sistemático começou no período imperial, com forte influência da cultura e da produção francesa, especialmente no Colégio Pedro II, criado para atender à elite. Como a imprensa brasileira ainda era incipiente no século XIX, a maioria dos livros eram importados ou traduzidos da França, refletindo os padrões educacionais europeus da época (Silva, 2012).

No final da década de 1920, o governo brasileiro deu início a uma série de medidas voltadas à regulamentação e estímulo da produção de livros didáticos, começando com a criação do Instituto Nacional do Livro. Anos mais tarde, já em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), reforçando o papel do Estado como fiscalizador desse tipo de publicação. Esse processo marcou o início de uma política oficial voltada à normatização, fiscalização e produção do material didático no país. Em 1945, a legislação foi reforçada com normas mais específicas sobre a produção, importação e uso desses livros, limitando a autonomia do professor na escolha do material, que até então era apenas sugerido por conselhos ligados às autoridades educacionais estaduais (Cardoso, Amâncio, 2018).

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi criada por meio do Decreto-Lei nº 1.006, em 30 de dezembro de 1938, no início do regime ditatorial de Getúlio Vargas e sob a gestão do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Assim como o restante da legislação utilizada neste estudo, o Decreto-Lei nº 1.006 encontra-se disponível no Diário Oficial da União (DOU). Este decreto estabeleceu as condições

de produção, importação e utilização do livro didático em todo o território nacional. Eram considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura em classe. Os compêndios exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes nos programas escolares e os livros de leitura em classe eram os livros usados para leitura dos alunos em aula. Entre outras atribuições, o decreto-lei estabelecia que, a partir do dia 1º de janeiro de 1940, os livros não autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde fossem adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República, fossem elas escolas públicas ou privadas (Telo; Schubring, 2019, p. 4-5).

Ao determinar que somente os livros previamente autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde poderiam ser utilizados nas salas de aula, tanto públicas quanto privadas, o Estado impôs uma padronização ideológica e pedagógica que visava alinhar o ensino aos valores e objetivos da ditadura varguista.

Essa política, além de regular aspectos técnicos e didáticos das obras, buscava garantir que os livros estivessem em conformidade com os ideais nacionalistas e moralizadores do governo. Com isso, o professor passou a ter sua autonomia didática restringida, uma vez que sua escolha estava limitada a um rol de obras previamente avaliadas e aprovadas por critérios que transcendem o puramente pedagógico, influenciando diretamente a formação das futuras gerações sob a ótica do projeto político vigente.

A avaliação considera aspectos pedagógicos, técnicos e científicos, e os livros que apresentavam falhas significativas nesses critérios eram reprovados. As obras aprovadas eram publicadas em listas oficiais no Diário Oficial da União, e os professores e diretores escolares deveriam escolher os materiais didáticos exclusivamente a partir dessas listas (Telo; Schubring, 2019).

Os livros didáticos submetidos ao exame da CNLD eram encaminhados às respectivas seções e avaliados por um relator e dois revisores, designados pelo presidente da comissão. O relator teria o prazo de um mês para produzir o parecer de cada livro, enquanto os revisores, 15 dias. Após o exame das seções específicas, o livro seria encaminhado à seção de Redação, que analisaria a conformidade do livro didático quanto à ortografia, linguagem e emprego dos termos regionais ou da gíria. As decisões finais de cada seção seriam pautadas na maioria de votos e homologadas por escrito, com a exposição dos motivos precisos que concediam, ou não, autorização ao uso do livro, ou então, que indicassem as modificações necessárias nos livros examinados para tornar viável sua autorização (BRASIL, 1940 *apud* Telo; Schubring, 2019).

Ao exigir pareceres técnicos detalhados e revisões minuciosas, o sistema estabelecia uma barreira significativa à publicação e circulação de obras que não estivessem em total conformidade com os critérios oficiais, dificultando a diversidade de abordagens e perspectivas no ambiente escolar.

As cartilhas, principalmente as de alfabetização, como a famosa *Cartilha Caminho Suave*, eram classificadas como livros didáticos pela legislação da época. Segundo o Decreto-

Lei nº 1.006/1938 (que instituiu a CNLD), eram considerados livros didáticos tanto os compêndios (livros que cobriam o conteúdo das disciplinas) quanto os livros de leitura em classe, categoria na qual se enquadravam muitas cartilhas.

... A cartilha *Caminho Suave*, participante da alfabetização de grande parte dos brasileiros alfabetizados, especialmente no período que compreende seu lançamento, em 1948, até 1996, pelo menos, ano em que o Programa Nacional do Livro Didático passou a considerar novos critérios para escolha de livros escolares, passando também a divulgar uma avaliação das cartilhas, a partir dos novos pressupostos teórico-metodológicos da alfabetização no Brasil (Cardoso; Amâncio, 2018).

No artigo *Cartilha Caminho Suave: aspectos da constituição, trajetória e permanência na alfabetização brasileira*, Cardoso e Amâncio (2018) analisam a origem e a evolução da cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, destacando seu impacto nas escolas primárias brasileiras nas décadas de 1950 e 1960. A cartilha foi concebida com base no método de "alfabetização pela imagem", associando letras a figuras familiares para facilitar o aprendizado das crianças.

Durante esse período, a *Caminho Suave* tornou-se amplamente utilizada nas escolas públicas, sendo aprovada por órgãos oficiais e distribuída em larga escala, o que contribuiu para sua consolidação como um dos principais instrumentos de alfabetização no país. A análise das autoras enfatiza como a cartilha refletia as concepções pedagógicas da época e como sua estrutura e conteúdo foram adaptados ao longo do tempo para atender às necessidades educacionais emergentes (Cardoso; Amâncio, 2018).

Com a reformulação dos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1996, que passou a adotar fundamentos pedagógicos alinhados às teorias construtivistas e ao letramento, a cartilha *Caminho Suave* perdeu espaço nas escolas públicas. Embora tenha sido amplamente difundida por décadas e marcada por uma abordagem sintética tradicional, sua metodologia já não correspondia às novas diretrizes que priorizavam práticas mais contextualizadas e interativas de alfabetização. A permanência prolongada da cartilha no sistema educacional, no entanto, evidencia sua aceitação social e institucional, a força das práticas escolares sedimentadas ao longo do tempo (Cardoso; Amâncio, 2018).

Ao longo do século XX, houve iniciativas por parte do poder público para regulamentar e fiscalizar a elaboração de livros didáticos no Brasil, apesar da predominância histórica das editoras privadas no país. Nesse contexto, entre os anos de 1956 e 1983, o Ministério da Educação passou a atuar de forma mais efetiva na produção de conteúdos escolares, criando e mantendo instituições específicas com essa finalidade. Um exemplo dessa atuação foi a criação

da Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), formalizada por Decreto 38.556, no início de 1956 (Filgueiras, 2013).

A Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) tinha o objetivo de desenvolver, produzir e distribuir materiais pedagógicos voltados ao ensino elementar no Brasil. Sua criação está inserida em um contexto de maior intervenção do Estado na organização e qualificação do ensino público, especialmente diante das desigualdades regionais e da carência de recursos didáticos adequados nas escolas (Filgueiras, 2013).

A CNME buscava garantir a oferta de materiais padronizados e compatíveis com as diretrizes pedagógicas oficiais, contribuindo para a ampliação do acesso à educação e para a melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas, principalmente nas áreas mais carentes do país. Essa iniciativa também representou um esforço de centralização e racionalização da produção de recursos didáticos, em contraposição à forte presença das editoras privadas no setor (Filgueiras, 2013).

Libânia Nacif Xavier (2008) analisa as políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no período de 1950 a 1960, destacando especialmente o papel da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). Essa iniciativa, implementada no contexto da reorganização do MEC entre 1956 e 1960, visava à qualificação docente por meio da produção e distribuição de livros e manuais voltados à formação de professores.

A campanha integrava um conjunto mais amplo de ações promovidas pelo Ministério, voltadas à melhoria do ensino primário e secundário no país. Além de revelar os esforços institucionais para sistematizar e controlar os materiais didáticos, a Caldeme também expressava as visões pedagógicas e os modos de atuação dos educadores que a conduziram, refletindo as diretrizes e prioridades do Estado brasileiro para a área educacional naquele momento histórico (Xavier, 2008).

A partir de 1955, como diretor do Inep, Anísio Teixeira retomou o projeto interrompido quando ele esteve à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, promovendo por meio da Caldeme, a reedição dos mesmos Programas de Ensino, com as atualizações consideradas pertinentes naquele novo momento da vida nacional. Uma terceira edição dos Guias de Ensino seria obtida com recursos do Programa de Emergência do MEC, em 1962, compondo a chamada "Biblioteca da Professora Brasileira", com distribuição gratuita às próprias. Dessa forma, Anísio Teixeira e seu grupo garantiam um fluxo de continuidade no projeto de modernização da educação pública brasileira (Xavier, 2008, p. 133).

Esse movimento indica a persistência de uma proposta pedagógica orientada pela racionalização do ensino, na tentativa de institucionalizar uma política de formação docente articulada ao ideal de escola pública eficiente e homogênea. A reedição dos Programas e Guias

de Ensino mostra o esforço em estabelecer parâmetros curriculares nacionalmente referenciados, voltados à padronização de conteúdos e práticas pedagógicas.

Ao propor a constituição de um acervo básico acessível às professoras do ensino primário, a Caldeme buscava também suprir carências materiais, especialmente em regiões onde o Estado pouco alcançava, ao mesmo tempo em que difundia uma concepção de magistério alinhada com os princípios do planejamento técnico e da valorização do trabalho docente.

Durante os anos 1950 as críticas aos preços dos livros didáticos e outros materiais escolares integravam o ambiente de debates sobre a necessidade de reformulação da educação nacional e do controle sobre o crescimento da rede de ensino, principalmente o ensino secundário. Beisiegel relata o aumento significativo do ensino secundário entre os anos 1940 e 1950, sobretudo nas áreas urbanas como São Paulo. Nesse período, a pressão das camadas populares em busca de melhores oportunidades levou a reivindicações por acesso a esse nível de ensino. Com a expansão do ensino secundário um novo problema emergiu, a necessidade da permanência dos estudantes nas escolas (Filgueiras, 2013, p. 115-116).

A questão do material didático passou a ser compreendida como um desafio logístico ou financeiro, como parte das desigualdades estruturais que marcavam o acesso e a permanência na educação formal. A ausência ou a precariedade de livros e outros recursos escolares dificultava o acompanhamento das atividades curriculares, especialmente para os estudantes oriundos das camadas populares, ampliando as barreiras já existentes no sistema educacional.

Assim, as políticas voltadas à produção e distribuição de materiais, como aquelas promovidas pelas campanhas do MEC, representaram uma tentativa do Estado de responder às demandas emergentes de uma sociedade em processo de urbanização e de ampliação das expectativas educacionais.

Com o objetivo de atuar de modo mais acentuado nas discussões sobre a educação nacional, o Inep criou em 1952 a Caldeme (Campanha do Livro Didático e Material de Ensino) e Cileme (Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar), com a função de analisar o ensino primário e secundário, além de avaliar os manuais didáticos e produzir guias para os professores. Em âmbito internacional, a Unesco promoveu seminários que orientavam para a reformulação dos livros didáticos, especialmente os livros de História e Geografia, com a finalidade de eliminar a possibilidade de um novo conflito mundial (Filgueiras, 2013, p. 116).

A atuação do Inep, por meio da criação de campanhas, articulou-se, portanto, a um movimento mais amplo de reorganização dos sistemas educacionais, que ultrapassava as fronteiras nacionais. As orientações da Unesco reforçavam a necessidade de revisar conteúdos escolares que pudessem perpetuar visões nacionalistas exacerbadas, sobretudo em um cenário ainda marcado pelas consequências da Segunda Guerra Mundial.

Nesse sentido, as ações da Caldeme e da Cileme respondiam às demandas internas por qualificação do ensino e incorporavam diretrizes internacionais voltadas à construção de uma cultura de paz e cooperação entre os povos. A produção de materiais pedagógicos e a formulação de instrumentos de avaliação representavam, assim, estratégias de consolidação de uma nova racionalidade educativa, comprometida tanto com a modernização do sistema quanto com a formação de sujeitos alinhados a valores democráticos e humanistas.

A ampliação da rede escolar nos anos 1960, sobretudo após a implantação do ensino primário obrigatório, gerou um aumento significativo de crianças nas escolas, o que levou à contratação em caráter de emergência de novos professores e à urgência de maior quantidade de material didático. A expansão do ensino secundário expunha também a necessidade de uma nova concepção de educação para esse nível de ensino. As propostas de inovação apareciam sobretudo por meio de medidas técnico-pedagógicas, e o livro didático entrava como parte dessas medidas. As mudanças sociais e econômicas dos anos 1960 incentivaram transformações na área editorial, em especial na produção de livros escolares (Filgueiras, 2013, p. 325).

Nesse contexto, o livro didático passou a ocupar um lugar central nas estratégias de padronização e racionalização do processo de ensino, sendo concebido como instrumento de apoio, elemento estruturante da prática pedagógica. A crescente demanda escolar pressionava por soluções que atendessem a um público cada vez mais diversificado e numeroso, o que impulsionou a ampliação da indústria editorial voltada à educação. Esse movimento esteve articulado a uma lógica de organização mais sistemática do ensino, na qual o controle dos conteúdos veiculados pelos livros tornava-se fundamental para assegurar uma formação alinhada aos objetivos definidos pelo Estado e pelas reformas educacionais da época.

Como resultado dessas mudanças ocorreu o crescimento do mercado de livros didáticos, além das mudanças no processo de elaboração dos manuais, que alterou sua forma física, leitura e utilização, como enfatiza Batista (2002, p.555). As políticas para os livros escolares implantados durante a ditadura militar pretendiam atender a expansão da escolarização e, ao mesmo tempo, regular o mercado editorial de didáticos (Filgueiras, 2013, p. 325).

O Estado passou a atuar de maneira mais incisiva na regulamentação da produção e circulação dos livros didáticos, estabelecendo critérios técnicos e pedagógicos para sua aprovação e aquisição. Essa intervenção visava assegurar a qualidade do material utilizado nas escolas e exercer um controle ideológico sobre os conteúdos transmitidos, em consonância com os interesses dos ditadores.

A padronização dos livros, acompanhada por processos de avaliação e seleção centralizados, refletia a busca por uma educação mais homogênea e alinhada aos princípios da ordem e do progresso, amplamente difundidos pela política educacional da ditadura civil-militar. Ao mesmo tempo, consolidava-se um mercado editorial cada vez mais estruturado,

capaz de atender à crescente demanda escolar e às exigências estabelecidas pelos órgãos oficiais.

Durante a ditadura civil-militar, o Ministério da Educação e Cultura criou duas iniciativas com funções complementares voltadas aos livros didáticos: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) e a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). A Colted tinha como objetivo fomentar a expansão da indústria editorial, promovendo a produção, a edição e a distribuição de livros técnicos e didáticos por empresas privadas, além de buscar o aprimoramento da qualidade desses materiais (Filgueiras, 2013).

Já a Fename era responsável pela produção de livros didáticos e obras de consulta a serem distribuídos gratuitamente ou vendidos a preço de custo para alunos e professores das redes públicas e privadas. Essas ações respondiam às crescentes demandas educacionais desde o fim dos anos 1950, relacionadas à ampliação do acesso à escola por estudantes de baixa renda, à reformulação dos programas de ensino e à regulação do mercado de livros escolares (Filgueiras, 2013).

Após a implantação da Lei 5.692/71 as áreas de atuação da Fename, com a produção de livros didáticos, obras de consulta e material escolar (régua, cadernos, lápis, borracha, blocos de desenho etc.), assumiram ainda mais importância para o Ministério da Educação e Cultura. Ao longo dos anos 1970 a Fename adquiriu cada vez mais centralidade como órgão de publicação do MEC, com funções no projeto do governo ditatorial de integração do território nacional, como a implantação do projeto “Fename/Amazônia Legal” para a produção e distribuição de material didático para regiões consideradas isoladas e com necessidade de integração – as regiões da Transamazônica, Pará, Amazonas Rondônia. Ainda nesse ano o INL e a Fename iniciaram a implantação de Serviços de Bibliotecários na região da Transamazônica (Filgueiras, 2013, p. 330-331).

Desde a década de 1930, o Brasil passou por um processo crescente de centralização na definição dos livros utilizados nas escolas, intensificado durante a ditadura civil-militar, especialmente com a atuação de órgãos como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a Colted e a própria Fename. Esses organismos regulamentaram a produção e a distribuição dos materiais didáticos e impuseram critérios técnicos e ideológicos que restringiram a autonomia dos professores.

Essa centralização fazia parte de uma política mais ampla de controle do conteúdo escolar e de alinhamento da educação aos interesses do Estado, sobretudo em regiões periféricas e estratégicas para os projetos desenvolvimentistas. Nesse contexto, torna-se particularmente relevante analisar o princípio 42 do manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, que atribuiu aos professores a responsabilidade pela seleção dos livros didáticos. Assim, a valorização da autonomia docente e da construção coletiva de critérios pedagógicos nas escolas contrasta com

a lógica centralizadora dominante, revelando tensões entre as diretrizes prescritas por organismos internacionais e sua apropriação no contexto educacional brasileiro da época.

Diferentemente do modelo proposto por Adams e Dickey (1965), concebido para o contexto dos Estados Unidos, no qual os docentes são incentivados a participar ativamente do processo de seleção — inclusive por meio da formação de comissões escolares organizadas conforme as especificidades de cada série e disciplina —, o modelo adotado no Brasil seguiu uma lógica de padronização e centralização estatal.

Enquanto o manual enfatiza a importância da pluralidade de visões, da autonomia profissional e da adequação dos materiais às realidades socioculturais locais, no Brasil, os professores permaneceram, por décadas, limitados à escolha de obras incluídas em listas previamente aprovadas pelo Ministério da Educação. Essas listas, em muitos casos, eram elaboradas com base em critérios mais alinhados a interesses político-ideológicos do que propriamente pedagógicos, revelando o distanciamento entre o discurso de valorização da autonomia docente presente no manual e a prática efetivamente implementada pelo Estado brasileiro durante a ditadura civil-militar.

Adams e Dickey (1965) expõem no princípio 42 do manual, intitulado *A seleção do livro didático é uma responsabilidade da qual os professores devem participar*, que o papel docente na escolha dos livros didáticos é uma tarefa fundamental do processo educativo. Os autores enfatizam que, ao longo das últimas décadas nos “Estados Unidos”, os materiais didáticos passaram por um processo de aperfeiçoamento pautado em pesquisas criteriosas, conduzidas majoritariamente por editoras norte-americanas. Tais estudos resultaram em livros mais eficazes, com conteúdos minuciosamente analisados e fundamentados em princípios psicológicos do aprendizado, o que, segundo os autores, demanda dos professores um nível mais elevado de discernimento e responsabilidade na seleção dos materiais que melhor atendam às necessidades de seus alunos.

Dessas pesquisas tem resultado o aparecimento de melhores livros e de meios mais eficazes de apresentar materiais de aprendizagem. O conteúdo básico de cada área de estudo tem sido cuidadosamente analisado e, para a apresentação do material, tem sido dada especial atenção às bases psicológicas em que eles se devem apoiar. Em consequência desse aperfeiçoamento os professores passaram a ter agora, uma responsabilidade ainda maior do que tinha anteriormente, a fim de selecionarem, para seus alunos, o que haja de melhor (Adams; Dickey, 1965, p. 201, 202).

Ao reconhecer que os materiais passaram a incorporar fundamentos psicológicos e conteúdos mais bem estruturados, os autores destacam que a atuação docente não deve ser passiva diante das opções disponíveis no mercado. Pelo contrário, deve ser crítica, fundamentada e sensível às necessidades pedagógicas e contextuais dos alunos.

Durante muitos anos os superintendentes e os diretores aparentemente sentiam, como seu, o dever de escolher todos os textos; esse sistema de seleção, todavia, de há muito, não é usado nas melhores escolas, porque se acredita que os professores são as pessoas envolvidas com os livros de texto e outros recursos didáticos, tornando-se, portanto, as mais indicadas para selecioná-los. Vários métodos têm sido postos em prática, para que seja bem feita a escolha do material a ser usado. Vários sistemas escolares adotam a organização de comissões que representam, geralmente, as diversas séries escolares e as diferentes matérias (Adams; Dickey, 1965, p. 202).

Os autores criticam o antigo modelo centralizado de seleção, no qual superintendentes e diretores decidiam quais livros seriam adotados, no contexto dos Estados Unidos, país onde o manual foi elaborado. De acordo com o manual, tal prática é considerada ultrapassada, especialmente nas escolas mais qualificadas, onde se reconhece que os professores — por estarem diretamente envolvidos com o uso dos livros e com o processo de ensino-aprendizagem — são os profissionais mais capacitados para realizar essa escolha. Nesse sentido, propõe-se que a seleção dos materiais didáticos seja feita por comissões representativas das diferentes séries e disciplinas, mas que também respeite o julgamento pessoal de cada professor.

Essa perspectiva torna-se especialmente significativa quando contrastada com o contexto brasileiro da época, em que a produção e a adoção de livros didáticos seguiam diretrizes centralizadas, frequentemente distantes das necessidades reais das escolas e dos estudantes. A proposta apresentada por Adams e Dickey, ao valorizar a experiência e o conhecimento pedagógico dos professores como pilares essenciais na construção do ensino, delinea um horizonte mais democrático e reflexivo da prática docente.

Outro aspecto relevante no manual é a valorização da criação de critérios próprios pelas comissões escolares. Embora tabelas e escalas fornecidas por empresas comerciais possam trazer vantagens pontuais, as comissões mais bem-sucedidas são aquelas que elaboram seus próprios parâmetros, a partir das necessidades e especificidades de sua escola e comunidade. Assim, a seleção de livros deixa de ser um procedimento meramente técnico e passa a integrar a experiência pedagógica coletiva.

Os autores também sugerem um conjunto de perguntas orientadoras que auxiliam na escolha dos livros didáticos. Entre elas, destacam-se:

De posse dessas informações, o professor, então, examina cuidadosamente o livro, com as seguintes perguntas em mente:

1. A formação e os pontos de vista do autor indicam que o livro é compatível com a filosofia do professor e da escola?
2. O aspecto do livro e o trabalho tipográfico são convenientes e atrativos?
 - a A capa é artística e durável?
 - b A impressão é nítida e os tipos de bom tamanho, para a série escolar a que se destina?
 - c As figuras, os diagramas e as tabelas são perfeitos e eficazes?
3. O livro apresenta conteúdo suficiente, relativo ao assunto ou assuntos a serem ensinados, de forma a poder ser qualificado como valioso e útil?

4. O índice dá a impressão de que o livro cobre as áreas que se deseja estudar? 5. O conteúdo é organizado de maneira a facilitar o ensino?
6. Há explicações suficientes para facilitar a compreensão, e o estilo é interessante e claro?
7. O vocabulário está ajustado aos níveis a que o livro vai se aplicar?
8. Oferece possibilidades de atendimento às diferenças individuais, às necessidades e à capacidade dos alunos?
9. Prevê revisões e sumários?
10. O livro se enquadra nos objetivos estabelecidos pela comissão? (Adams; Dickey, 1965, p. 203-204).

As perguntas sugeridas por Adams e Dickey revelam que o livro didático ideal vai muito além de um simples repositório de conteúdos; ele deve ser uma ferramenta pedagógica alinhada à filosofia da escola, esteticamente atraente, tecnicamente bem produzido e funcional em sua organização.

As questões destacam a importância de critérios como clareza tipográfica, durabilidade e qualidade visual (figuras, diagramas), bem como a adequação do vocabulário e do conteúdo ao nível dos estudantes. Além disso, mostram a preocupação com a acessibilidade do material a diferentes perfis de alunos, a coerência com os objetivos pedagógicos da escola e a utilidade prática para o ensino. Em síntese, os autores defendem uma abordagem crítica e contextualizada na escolha dos livros, valorizando o julgamento pedagógico dos professores e das comissões escolares, o que reforça a ideia de que o livro didático deve ser parte integrante da experiência educativa e não um artefato neutro ou padronizado.

Por fim, o manual reconhece que nenhum livro didático será capaz de satisfazer plenamente todas as expectativas do professor. No entanto, os autores relatam que isso não exige o docente de buscar, entre os disponíveis, aquele que melhor se ajuste às exigências da disciplina, às necessidades dos estudantes e às características da comunidade escolar. Dessa forma, a seleção de livros didáticos é entendida como uma prática pedagógica reflexiva e coletiva, que reafirma a importância da autonomia e do protagonismo docente.

De acordo com os autores do manual, os professores podem atuar como mediadores críticos desse processo, assegurando que os conteúdos apresentados estejam alinhados às necessidades dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa.

A seleção de materiais didáticos pode restringir-se à aplicação de escalas graduadas, oferecidas por firmas comerciais, ou pode constituir-se em uma experiência na qual se analisam os princípios básicos do currículo, e mais, em que se examinam os propósitos a que se destina o material, bem como a validade desses propósitos, fato que representa, sem dúvida, uma valiosa parte da experiência. É portanto necessário que os professores, antes de iniciarem a seleção do material, façam um estudo completo do programa da escola, não deixando também de considerar os métodos de ensino nela adotados. Enquanto escalas graduadas ou tabelas de pontos possam trazer vantagens ocasionais, as comissões de seleção mais bem sucedidas são as que criam

seus próprios critérios, em função de suas necessidades e problemas (Adams; Dickey, 1965, p. 202).

A citação reforça a visão dos autores sobre o papel ativo e reflexivo do professor no processo de seleção dos materiais didáticos, compreendido como uma etapa fundamental da prática pedagógica. Ao defenderem que a escolha dos livros vá além da simples adoção de escalas padronizadas fornecidas por editoras, Adams e Dickey (1965) ressaltam a importância de um olhar crítico sobre o currículo, os objetivos educacionais e as especificidades do contexto escolar.

Essa perspectiva valoriza o professor como sujeito que conhece as demandas da sua turma e da comunidade escolar, sendo, portanto, o mais indicado para avaliar se o material disponível atende de fato às finalidades pedagógicas estabelecidas. Trata-se de reconhecer o educador como protagonista na construção de um ensino mais contextualizado e significativo, capaz de ir além da reprodução de conteúdos prontos, ao buscar estabelecer conexões entre o que é ensinado e a realidade dos alunos.

2.4. Utilização de recursos comunitários

Para compreender a utilização dos recursos comunitários no ensino primário nas décadas de 1950 e 1960, é necessário retomar o movimento escolanovista, que se consolidou no Brasil a partir da década de 1930. Esse movimento surgiu em meio a um contexto internacional de intensas transformações científicas, tecnológicas e sociais, marcado por avanços na medicina e pelas contradições da indústria de guerra. Nesse cenário, educadores passaram a repensar os métodos e objetivos da educação, buscando práticas pedagógicas mais adequadas às exigências de uma sociedade em rápida modernização (Santos; Prestes; Vale, 2006).

Segundo Santos, Prestes e Vale (2006), no Brasil, a Escola Nova foi impulsionada por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que defendiam uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, centrada no aluno e na valorização da experiência como elemento formativo. Vale destacar um princípio sistematizado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932): “1 – A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.” (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 137). Os princípios do Manifesto representaram um esforço de reorganização do sistema educacional nacional.

Um dos aspectos centrais defendidos pelos escolanovistas era a articulação da escola com a comunidade. Isso implicava reconhecer o meio social e cultural como parte do processo

educativo e utilizar seus recursos como elementos pedagógicos relevantes. Conforme destacam Santos, Prestes e Vale (2006), essa concepção visava transformar métodos de ensino, reposicionar a escola como um espaço de irradiação cultural, cívica e social.

Contudo, Santos, Prestes e Vale (2006) apontam que, apesar do discurso progressista, o escolanovismo acabou sendo apropriado por setores das elites urbanas, sendo direcionado à formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico almejado pelo país, em conformidade com os ideais capitalistas de progresso. Nesse contexto, consolidou-se também uma tensão entre os defensores da escola pública e os grupos que reivindicavam o financiamento estatal para o ensino privado, embate que se intensificou nas décadas seguintes e culminou na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Na década 1960, essas ideias foram retomadas em diversas experiências educacionais que buscavam afirmar a escola pública como espaço democrático, comprometido com o desenvolvimento local. Nesse contexto, a utilização de recursos comunitários deixou de ser apenas uma alternativa didática e passou a expressar uma concepção de educação como prática social e política, fortemente marcada pelas disputas entre os interesses públicos e privados (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 137).

É nesse cenário que se insere o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), cuja proposta incluía, entre outros objetivos, o incentivo à criação e adaptação de materiais pedagógicos pelos próprios professores, levando em conta as características da comunidade em que atuavam. Essa diretriz está expressa no Relatório do Programa: “Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis...” (PABAE, 1964, p. 05).

A proposta do PABAE, nesse sentido, dialogava diretamente com as concepções pedagógicas defendidas por Anísio Teixeira, um dos principais articuladores do escolanovismo no Brasil e figura central na luta por uma escola pública democrática. Inspirado nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey, Teixeira sustentava que a educação não pode ser uma instituição isolada, desvinculada do contexto social, cultural e econômico em que se insere. Ao contrário, ela deve refletir os valores, necessidades e aspirações da comunidade, ao mesmo tempo que contribui para seu progresso (Teixeira, 1971).

Como afirma Teixeira: “Esse progresso é possível por meio da educação, só por ela, desde que nos utilizemos da escola como uma instituição inteligentemente planejada com o fim de preparar o homem para uma existência em permanente mudança da qual ele fará permanente progresso” (Teixeira, 1971, p. 102). Essa perspectiva se expressa, de forma concreta, na

valorização dos recursos comunitários como instrumentos pedagógicos, evidenciando a influência do pragmatismo educacional. Segundo essa concepção, o ambiente e as relações sociais devem ser integrados ao processo de ensino, tornando a escola um espaço vivo de interação com a realidade

Para Anísio Teixeira (1971) essa concepção de escola integrada à vida comunitária contrasta fortemente com o modelo escolar tradicional que predominava até então, centrado na transmissão mecânica de conteúdos já consolidados e descontextualizados da realidade social dos estudantes. Segundo Teixeira, ainda que a escola tenha se apresentado historicamente como espaço de formação, em muitas ocasiões ela se limitou a reproduzir os valores e conhecimentos do passado, desconsiderando as dinâmicas e transformações do presente. Essa limitação compromete sua função social mais ampla, que é a de formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem e de atuar em sua transformação. A escola, nesse sentido, ainda se encontrava aquém de seu potencial como instrumento de renovação social e democratização da cultura (Teixeira, 1971).

À medida que a sociedade se torna cada vez mais complexa e atravessada por profundas transformações políticas, econômicas e culturais, torna-se imperativo repensar o papel da escola diante dessas novas exigências. A simples repetição de conteúdos não é mais suficiente para preparar os indivíduos para participar de forma ativa e consciente na vida coletiva. A escola precisa ser reconstruída sobre bases mais sólidas, orientadas por uma formação científica, social e ética que possibilite aos educandos interpretar criticamente a realidade e intervir nela (Teixeira, 1971).

Esse entendimento converge com a abordagem de John Dewey, exposta em sua obra *Educação e Democracia* (1979), na qual o autor trata a educação como uma função social essencial. Para Dewey, a sobrevivência e renovação de uma comunidade dependem do processo educativo, por meio do qual os indivíduos mais jovens assimilam os valores, ideias e práticas do grupo social ao qual pertencem. A educação, portanto, é mais do que mera instrução: trata-se de um cultivo intencional da experiência, que visa preparar os indivíduos para participar ativamente da vida coletiva. Assim como Teixeira, Dewey defende uma escola integrada à vida social, capaz de formar sujeitos comprometidos com a transformação do meio em que vivem.

O meio social como fator educativo. O que resulta, em suma, de tudo isto, é que o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas conseqüências. Uma criança vivendo no seio de uma família de músicos terá inevitavelmente estimuladas, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais, e as terá mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em

diverso ambiente. Com efeito, se não tomar interesse pela música e não adquirir nessa arte alguma competência, será como um elemento estranho, inábil para participar da vida do grupo a que pertence. É, realmente, inevitável alguma participação na vida daqueles com quem o indivíduo se acha em contacto; por essa participação o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional (Dewey, 1979, p. 17-18).

Esse trecho revela que a educação transcende os limites da escola, ocorrendo nas interações cotidianas, nas experiências familiares e nos valores culturais compartilhados. Dewey (1979), ao reconhecer essa dimensão ampla da formação humana, ressalta a importância de tornar tais processos conscientes e orientados, de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral dos indivíduos, em consonância com os princípios democráticos. Nessa perspectiva, a escola deve dialogar com a realidade vivida pelos alunos, valorizando suas culturas, linguagens e trajetórias como ponto de partida para aprendizagens significativas e transformadoras.

Dewey (1979) amplia, assim, a noção de comunidade para além de um simples espaço de convivência, concebendo-a como um organismo vivo, sustentado pela comunicação e pela partilha de experiências. Como afirma o autor: “Já vimos que uma comunidade ou grupo social se mantém por uma contínua auto-renovação e que esta renovação se efetua por meio do crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo” (Dewey, 1979, p. 11).

A escola, nesse contexto, deve funcionar como um ambiente onde essa vivência democrática se concretize no cotidiano, por meio da cooperação, do diálogo e da construção conjunta do conhecimento voltada ao bem comum. A educação torna-se, assim, uma via permanente de reconstrução da experiência social, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos e sua atuação no mundo.

Para Dewey (1979), a comunidade não é apenas um cenário onde a educação ocorre, mas uma rede dinâmica de relações sociais que precisa ser cultivada intencionalmente. Em uma sociedade democrática, é fundamental que os indivíduos aprendam a interagir, colaborar e compartilhar de forma significativa, reconhecendo-se como parte de um coletivo. Como sintetiza o pensamento do autor, uma educação verdadeiramente democrática deve possibilitar o desenvolvimento dos interesses e habilidades individuais, articulando-os ao bem comum. Trata-se, portanto, de formar sujeitos capazes de atuar na transformação da sociedade, em um processo contínuo de construção social e educativa.

Nessa perspectiva, o conceito de cultura escolar, conforme delineado por Julia (2001), complementa a visão de Dewey ao evidenciar que a escola, enquanto espaço de socialização, também produz e transmite formas de pertencimento coletivo. Para o autor, essa cultura se expressa por meio de práticas que moldam identidades, enraizadas em uma comunidade

específica. Ela se manifesta nas condutas, hábitos, normas e rituais consolidados historicamente no cotidiano escolar. Esses elementos, longe de serem neutros, carregam intencionalidades pedagógicas e sociais, atuando como instrumentos de formação de subjetividades.

Assim, a cultura escolar não se restringe aos conteúdos formais, mas abrange também os modos de organização do espaço e do tempo, os objetos utilizados, os discursos legitimados e as formas de interação entre os sujeitos escolares.

O estudo da cultura escolar permite compreender como a escola produz e reproduz sentidos, valores e comportamentos, participando ativamente na construção de uma ordem simbólica que ultrapassa os muros da instituição e repercute na sociedade mais ampla.

... a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos (Júlia, 2001 p.10).

Compreender a cultura escolar no interior de uma comunidade específica é reconhecer que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também participa ativamente da formação de identidades, da consolidação de normas sociais e da mediação entre o indivíduo e a sociedade.

Nesse sentido, ao se considerar o contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, especialmente no âmbito das escolas públicas brasileiras, torna-se fundamental refletir sobre as finalidades atribuídas à educação formal em cada realidade local, bem como os métodos de ensino adotados e os materiais utilizados no cotidiano escolar. Essa análise permite compreender os modelos escolares então vigentes e os sentidos que essas instituições promoviam em diálogo com a vida, o território e os sujeitos que as constituíam.

Pensando nessas dificuldades das escolas da época, especialmente no distanciamento entre o cotidiano dos estudantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas, o Programa de Assistência Brasileira ao Ensino Elementar (PABAE) surge com a proposta de contribuir para a melhoria do ensino no Brasil.

De tal modo, o PABAEÉ buscava incentivar a formação continuada dos professores, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que os capacitasse a desenvolver práticas pedagógicas mais ativas e integradas à realidade local. O programa também investia na produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis, valorizando o uso de recursos simples, muitas vezes oriundos da própria comunidade, como cartolinas, sementes, palitos e outros objetos do cotidiano, fortalecendo o vínculo entre escola e território.

A partir disso, o manual do PABAEÉ destaca no 43º princípio intitulado "Os Recursos da Comunidade são Valiosos Materiais de Ensino", a importância de utilizar o ambiente natural e social ao redor da escola como fonte rica e acessível para a aprendizagem. A proposta central é que o ensino deve partir das experiências concretas dos alunos em seu meio, valorizando os recursos disponíveis na comunidade para desenvolver conhecimentos, atitudes e habilidades fundamentais.

O manual enfatiza que, à medida que os alunos exploram seu entorno, eles constroem segurança e autonomia diante dos desafios que esse ambiente lhes apresenta. Um exemplo prático apresentado é o da *Wilson Dam School, no Alabama*, que transformou sua localização em meio à natureza e à história local em um verdadeiro laboratório educativo. Alunos e professores realizavam passeios pela região, coletando elementos naturais como plantas, animais e fósseis para estudo em sala de aula. Essas experiências ampliam os significados de conceitos abstratos — como “solo pobre” ou “erosão” — ao vinculá-los diretamente à prática e à observação concreta.

Essa escola foi erguida num ambiente natural, particularmente interessante, embora semelhante ao de qualquer outra escola rural. Por trás dela existia o leito seco de um riacho que a separava de uma colina arborizada, além da qual corria o rio Tennessee. Os alunos e professores, ao voltarem dos passeios que faziam pelas cercanias, levavam para a escola muitas das coisas que descobriam, a fim de observá-las melhor. Encheram um terrário com plantinhas tenras, samambaias, musgos e cogumelos; às vezes encontravam cobras nos bosques próximos; sapos, ovos de rã e um morcego foram colhidos e observados. Identificaram conchas e pedras, com o auxílio de livros, estudaram e classificaram ossos de cachorros, de vacas e de cavalos trazidos pelo rio, ou encontrados em terras pantanosas de pasto. A expressão "solo pobre" assumiu nova significação, quando prepararam o jardim com terra preta e com fertilizante, antes de iniciarem a sementeira. Parte da área de recreação era desgastada pela erosão e, para nele plantar as sementes que tinham adquirido, aprenderam como os fazendeiros podem reflorestar as suas terras, e tornar produtivas ravinas áridas. (Adams; Dickey, 1965, p. 205).

Analisar esse trecho permite compreender que o ensino pretendia se afastar da abordagem meramente transmissiva, tradicional e conteudista, em direção a práticas mais integradas à vida real dos alunos e à realidade comunitária. A escolha por descrever com detalhes as atividades da *Wilson Dam School* não é meramente ilustrativa, mas carrega uma

intenção formativa: evidenciar que o ambiente ao redor da escola pode e deve ser incorporado como uma extensão da sala de aula.

Sob esse ponto de vista, o princípio 43 transcende seu tempo e permanece atual. Ele oferece ao pesquisador da História da Educação uma chave interpretativa para compreender os movimentos pedagógicos da década de 1960, especialmente a busca por uma educação mais democrática, prática e ligada à realidade sociocultural dos estudantes.

O texto mostra que não são apenas os recursos materiais da escola que importavam, mas também os elementos vivos, históricos e culturais da comunidade. Quando o futuro educador entende que pode transformar uma trilha, um mercado local, uma rádio comunitária ou um museu em espaço de aprendizagem, ele poderia ampliar o alcance e a eficácia de sua prática pedagógica.

É importante observar ainda como o princípio propõe uma metodologia de trabalho que permanece válida: observar, registrar, discutir, relacionar, planejar e avaliar. Esse ciclo formativo exige do professor criatividade, um olhar investigativo e crítico sobre o território em que a escola está inserida. A didática se torna, então, uma ponte entre o mundo vivido e o conhecimento sistematizado. Nesse sentido, formar professores a partir dessa concepção de ensino é cultivar educadores mais atentos às singularidades locais e mais comprometidos com a educação transformadora.

O manual convida o professor a sair da zona de conforto dos conteúdos padronizados e a se engajar na construção de uma prática educativa ancorada na realidade, investigativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. Trata-se de uma lição atemporal para quem deseja educar com sentido, relevância e compromisso social.

Adams e Dickey (1965) expõe no exemplo relatado que, além da natureza, os estudantes também investigaram a história e a estrutura social da comunidade. Visitaram cidades vizinhas, exploraram construções antigas, instituições públicas e serviços urbanos. Com isso, ampliaram sua compreensão sobre o funcionamento da sociedade e fortaleceram sua identidade enquanto membros ativos de uma coletividade.

Para melhor conhecimento do ambiente, a escola empregou, portanto, excursões, visitas, leituras, discussões e colecionamentos. Ao voltar certo dia de uma excursão, um menino disse: "Agora todos saberão que nós não vivemos só na escola; já andamos por outros lugares". A proporção que conheciam diversas comunidades, ampliava-se nas crianças a idéia de terem estado "em algum lugar", e nelas se desenvolvia a confiança em sua própria capacidade para enfrentar diferentes ambientes. As experiências imediatas tornaram-se bases para futuras aprendizagens, constituindo, o conhecimento daqueles ambientes, um primeiro passo no sentido de se ajustarem a eles e no sentido da aquisição de habilidades para trabalhá-los e modificá-los (Adams; Dickey, 1965, p. 206).

Essa citação revela o valor pedagógico das experiências vividas fora dos limites físicos da escola. Quando os estudantes afirmam que “não vivemos só na escola; já andamos por outros lugares”, mostra-se uma concepção de ensino que reconhece a importância da vivência concreta e da interação com diferentes realidades para a formação integral do sujeito. Essa perspectiva auxilia na compreensão do papel social da escola e seu potencial transformador na vida das crianças. O contato com novas paisagens, histórias, instituições e modos de vida, possivelmente amplia horizontes, enriquece repertórios e fortalece a autoestima dos alunos ao perceberem-se capazes de compreender e atuar em diversos contextos.

Do ponto de vista da História da Educação, esse relato fornece evidência de práticas pedagógicas alinhadas com princípios progressistas, que valorizam o saber experiencial e a conexão entre o conhecimento acadêmico e a vida cotidiana. A ênfase na observação direta, na participação ativa e no protagonismo dos estudantes reflete uma ruptura com modelos passivos de ensino. Além disso, ao incluir a comunidade como espaço educativo, essa prática escolar desafia a visão tradicional da escola como instituição isolada, propondo uma abordagem mais integrada e dialógica com a realidade local.

Para a formação docente, essa orientação traz implicações. Educar com base na experiência requer do professor uma postura investigativa, sensível e aberta à escuta e à mediação. O docente precisa conhecer sua comunidade, identificar possibilidades educativas nos espaços públicos, valorizar saberes populares e culturais, e integrar essas vivências ao planejamento pedagógico.

Isso exige não apenas criatividade, mas também compromisso com uma educação contextualizada, inclusiva e socialmente relevante. Ao mesmo tempo, prepara o educador para lidar com a diversidade e desenvolver uma prática mais significativa, que valorize os conhecimentos prévios dos alunos e promova aprendizagens mais duradouras. E ao registrar isso em um manual de práticas pedagógicas, os autores do manual reforçam a ideia de que essas ações não são apenas alternativas, mas princípios orientadores de uma educação mais humana.

O princípio 43 do manual também define etapas para o aproveitamento funcional desses recursos: identificar e analisar os recursos disponíveis, planejar técnicas para sua utilização, organizar estratégias pedagógicas adequadas e avaliar os resultados, ajustando o processo conforme necessário. Fica claro que tais atividades não substituem o papel do professor, mas o complementam, tornando o ensino mais marcante, integrado e vivencial.

Convém repetir que os passeios, as entrevistas e outros recursos não podem substituir o professor, mas podem complementar, de maneira muito apropriada, os meios de ensino empregados para dar real significação a áreas de grande valor e importância. É muito conveniente que o professor catalogue e estude os recursos de que pode dispor,

tanto como o faria com livros ou jornais. Somente através de processos sistemáticos e científicos podem os recursos da comunidade encontrar o seu melhor aproveitamento (Adams; Dickey, 1965, p. 206).

Em resumo, esse princípio no manual ensina que os recursos da comunidade devem ser sistematicamente integrados ao currículo escolar. Isso dá a ideia de que não só enriquece o processo de aprendizagem, como também aproxima o aluno da realidade em que vive, preparando-o para atuar de forma crítica, bem como, podendo promover mudanças em seu meio.

O manual aborda que a escolha de materiais didáticos deve ser um processo intencional e colaborativo, envolvendo professores, instituições e a comunidade para garantir que os recursos selecionados atendam às necessidades pedagógicas e à realidade dos estudantes. Essa abordagem coletiva permite que diferentes perspectivas sejam consideradas, promovendo uma seleção mais diversificada e alinhada com os objetivos educacionais. Além disso, ao envolver a comunidade, cria-se um senso de pertencimento e valorização do conhecimento local, tornando o ensino mais contextualizado e relevante para os alunos. De acordo com o manual,

... se pretendemos fazer com que as crianças aprendam a viver com êxito, especialmente em ambientes desfavoráveis à manutenção de um bom padrão de vida, é preciso que elas encontrem materiais do segundo e do terceiro dos tipos descritos materiais referentes aos problemas da própria comunidade e aos recursos locais a fim de que a vida nessa comunidade possa ser aperfeiçoada. (Adams; Dickey, 1965, p. 208).

Ao defenderem o uso de materiais didáticos que abordem problemas da própria comunidade e explorem seus recursos locais, os autores propõem uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas que também contribui para o desenvolvimento crítico e ativo dos alunos em relação ao meio em que vivem. Essa perspectiva implica uma valorização do saber contextualizado e da escola como espaço de transformação social, em que o ensino se conecta às experiências cotidianas dos estudantes, promovendo uma aprendizagem comprometida com a melhoria das condições de vida da comunidade.

2.5. Considerações preliminares

O presente capítulo buscou analisar as relações entre os materiais didáticos e as prescrições para seu uso, com foco no manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino* (1965), elaborado no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). A partir do diálogo com autores como Escolano Benito, Vidal, Anne-Marie Chartier, Amorim, Paiva e Paixão, entre outros, foi possível compreender os materiais escolares

como expressões da cultura material escolar e instrumentos fundamentais na constituição das práticas pedagógicas no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960.

Ao longo do capítulo, argumentou-se que os materiais didáticos não são elementos neutros, mas carregam em sua forma, conteúdo e modo de uso intencionalidades pedagógicas, políticas e culturais. A análise da materialidade desses suportes permite apreender como determinados saberes são legitimados e outros marginalizados, revelando as relações de poder que atravessam a produção e circulação desses materiais nas escolas.

A partir da perspectiva da História da Educação e da cultura material, demonstrou-se como a utilização de materiais escolares está vinculada a projetos de formação docente e à difusão de metodologias específicas, como evidenciado no modelo educacional promovido pelo PABAAE e nos princípios do manual. Esse modelo se caracterizou pela ênfase na racionalização do ensino, unindo teoria e prática, com influência de paradigmas norte-americanos.

O manual analisado orientava o professor a selecionar, produzir e aplicar materiais de ensino de forma criteriosa, considerando as capacidades e interesses dos alunos, bem como os recursos da comunidade. Valorizava-se, assim, a figura do professor como agente ativo na mediação pedagógica.

Outro aspecto central discutido no manual foi a valorização dos recursos audiovisuais, inseridos no contexto de modernização do ensino. Esses recursos foram apresentados como instrumentos capazes de melhorar a comunicação entre professores e alunos, ampliar a compreensão dos conteúdos e tornar o ensino mais concreto e significativo. No entanto, sua eficácia estava condicionada à formação técnica e didática dos docentes, à adequação ao contexto escolar e à infraestrutura disponível — especialmente nas escolas públicas brasileiras, que enfrentavam diversas dificuldades. Essas limitações variavam de acordo com as diferentes realidades territoriais do Brasil, marcadas por distintas condições culturais e sociais.

No tocante à seleção de livros didáticos, evidenciou-se a ação normativa do Estado, que limitava a autonomia docente ao impor critérios e controles para a autorização de uso dos livros. Tais políticas refletiam um projeto educacional pautado na padronização, na moralização e na centralização de conteúdos, com impactos diretos sobre as práticas escolares e a cultura do magistério principalmente a partir de 1964 com a ditadura civil-militar.

Por fim, o capítulo esclareceu que o estudo dos materiais didáticos e da cultura material escolar permite compreender as dinâmicas internas da escola, os projetos políticos e pedagógicos que orientam a formação dos sujeitos escolares. Ao considerar os objetos escolares

como fontes históricas, é possível acessar dimensões do cotidiano, das práticas e das experiências educativas que os documentos tradicionais muitas vezes não revelam.

Capítulo 3 – Formação de professores a partir do manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino* - Um minicurso

Considerando os esforços empreendidos para o esclarecimento das práticas e dos materiais de ensino presentes no manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, publicado em 1965 por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE, 1956-1964), cujo escopo incluía, entre outros objetivos, a formação de professores, constatou-se a necessidade de difundir o conhecimento produzido no âmbito deste Mestrado Profissional, especialmente na área da Educação. Nesse contexto, o produto técnico desta pesquisa consiste na elaboração de um minicurso voltado à temática da formação de professores do ensino primário no Brasil na década de 1960 sob a perspectiva da história da educação. O referido minicurso terá carga horária de 10 horas, organizadas em três encontros presenciais. O público-alvo será composto por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A proposta encontra-se descrita a seguir:

Título do Minicurso:

Formação de professores a partir do manual *Princípio Básicos de Práticas de Ensino*

Resumo da proposta:

Pretende-se, por meio deste minicurso, promover um diálogo sobre o percurso histórico da formação de professores na década de 1960, destacando o funcionamento do sistema de ensino primário brasileiro no período de vigência do PABAAE; discutir as práticas e os materiais de ensino presentes no manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, de Adams e Dickey (1965); além de contextualizar os aspectos educacionais, políticos e sociais da época.

Justificativa:

O estudo da história pode ser comparado a uma viagem a um lugar desconhecido, pois em ambos os casos ocorre o encontro com o “outro”, seja no tempo ou no espaço. Esse contato não garante, necessariamente, uma transformação imediata no olhar do indivíduo, mas possibilita ampliar a compreensão sobre si mesmo e sobre a própria cultura. A experiência com o diferente revela, ao mesmo tempo, nossa dimensão universal e nossas particularidades,

contribuindo para uma visão mais crítica e menos etnocêntrica da realidade (Galvão; Lopes, 1946).

De acordo com essa perspectiva, torna-se relevante compreender a formação de professores a partir de uma abordagem histórica, pois ela possibilita refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação atual. O estudo do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE, 1956-1964) e do manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino* de Adams e Dickey (1965) permite analisar como determinadas políticas influenciaram a organização do ensino primário no Brasil da década de 1960. Revisitar esse período favorece a identificação de permanências, rupturas e elementos que ainda dialogam com a realidade educacional na atualidade.

Nesse sentido, o minicurso justifica-se por oferecer aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental um espaço de reflexão crítica sobre a profissão docente, articulando passado e presente. Ao analisar práticas e materiais de ensino do PABAAE na década de 1960, os participantes terão a oportunidade de ampliar a compreensão sobre as origens de algumas concepções pedagógicas e de reconhecer como a formação docente sempre esteve vinculada a contextos políticos, sociais e culturais específicos. Assim, o estudo histórico deixa de ser apenas memória do passado e se transforma em instrumento para compreender e valorizar o trabalho docente hoje, fortalecendo a identidade profissional e a consciência crítica sobre as políticas educacionais que afetam a escola pública brasileira.

Ementa:

Estudo histórico da formação de professores primários no Brasil na década de 1960, com foco no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE). Análise do manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino* de Adams e Dickey (1965): concepções pedagógicas, práticas de ensino e materiais propostos. Discussão das condições políticas, sociais e educacionais que influenciaram o ensino primário na década de 1960. Relações entre as propostas formativas do passado e os desafios atuais da formação docente.

Objetivos

Geral:

Promover a reflexão crítica sobre o processo histórico de formação de professores do ensino primário no Brasil nos anos 1960, a partir da análise do manual do PABAAE.

Específicos:

- Contextualizar brevemente o cenário político, social e educacional brasileiro durante a década de 1960.
- Apresentar e analisar as práticas e os materiais de ensino presentes no manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*.
- Estimular o diálogo entre experiências históricas e os desafios contemporâneos da formação docente.
- Contribuir para a valorização do trabalho docente a partir da perspectiva histórica da profissão.

Perfil dos participantes:

Professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Metodologia:

O minicurso será desenvolvido de maneira dinâmica por meio de aulas expositivas e dialogadas, com análise coletiva de trechos do manual de maneira interativa. Da carga horária total de 10 horas, 8 horas serão destinadas a encontros presenciais e 2 horas dedicadas às leituras que fundamentarão as discussões.

Conteúdo do minicurso:

Na primeira aula, será abordado o contexto histórico e educacional brasileiro da década de 1960, destacando as principais políticas educacionais implementadas no período e suas repercussões na organização do ensino primário. Nesse cenário, será dada ênfase ao papel do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), ressaltando sua influência na formação de professores e na introdução de novas metodologias pedagógicas no país.

Para conduzir a explanação, serão utilizados slides explicativos que apresentarão de forma sistematizada os elementos centrais da política educacional brasileira da época, possibilitando uma compreensão do contexto em que o PABAE se inseriu. A partir dessa exposição inicial, busca-se favorecer o entendimento sobre os modos pelos quais o programa contribuiu para a formação docente, evidenciando seus objetivos no cenário educacional

brasileiro. Como atividade extra, leitura do artigo *Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960 de Mendonça et. al (2006)*.

Na segunda aula, serão apresentados slides sobre o manual *Princípios Básicos de Práticas de Ensino*, de Adams e Dickey (1965), enfatizando sua estrutura, organização, as práticas e os materiais de ensino sugeridos, bem como as metodologias e práticas formativas propostas. Também serão discutidos os contextos em que o manual foi produzido e a sua possível utilização na formação docente no ensino primário das escolas públicas brasileiras.

Este momento será dedicado à análise e problematização das práticas e materiais de ensino indicados no manual, buscando compreender sua aplicabilidade no processo formativo de professores na época. O objetivo central da aula será estabelecer um diálogo entre os conceitos de representação e práticas, abordados no encontro anterior, e a realidade concreta do ensino primário da época, sob a perspectiva da formação docente, com análise coletiva de trechos do manual. Como atividade extra, leitura dos textos: *Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade* de Pereira (2011) e *Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Marrone* de Rodrigues (2011).

Na terceira aula, os trabalhos terão início com a apresentação de questões norteadoras para um breve debate oral sobre os textos previamente lidos. Em seguida, serão exibidos slides que abordam as práticas e os materiais de ensino sob a perspectiva da cultura material, em uma análise de caráter histórico. Posteriormente, será promovida uma discussão coletiva, orientada por perguntas que estimulem o pensamento crítico sobre a realidade educacional da década de 1960.

O objetivo central da aula será alcançado na medida em que as reflexões favoreçam a compreensão do conceito e da relevância da cultura material escolar, bem como dos usos que lhe foram atribuídos na prática docente. Para o encerramento, cada participante será convidado a registrar em um papel o aspecto que mais lhe chamou a atenção acerca da formação docente na década de 1960, no contexto do PABAE. Esses registros serão fixados em um mural coletivo, compondo uma lista de reflexões a serem compartilhadas pelo grupo.

Avaliação:

A avaliação será processual e formativa, levando em conta a participação ativa dos professores nos debates e discussões realizados ao longo das exposições, o cumprimento das leituras propostas, correspondentes a duas horas de estudo individual, e a elaboração de uma reflexão oral e análise que relacione os conteúdos do minicurso.

Referências:

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; BREGLIA, Vera Lucia Alves; CHAVES, Miriam Waidenfeld; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo S. M. Bispo dos. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rsWpVnSk3PGtccJmCqhdZDs/?format=html&lang=pt>

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília- DF. INEP. 2008.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In. PEREIRA, Eva Waisros [et al] ..., organizadores. **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Marrone. In. PEREIRA, Eva Waisros. COUTINHO, Laura Maria. RODRIGUES, Maria Alexandra Militão - organizadoras. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória** - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

Referências sugeridas:

ADAMS, Harold P.; DICKEY, Frank G. **Princípios básicos de prática de ensino**. Tradução: Wanda Rolim Pinheiro Lopes. Editora Fundo de Cultura. Rio de Janeiro. 1965.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Aspectos das culturas escolares da escola primária em Brasília nas colunas de Yvonne Jean (1962-1964). **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 80, p. 318-331, 2024.

ARAGÃO, Milena. FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília- DF. INEP. 2008.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. PABAE (1956-1964): **a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: UFF, 2002.

PABAE. **Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar 1956-1964**. Belo Horizonte: PABAE, 1964.

VIDAL, Diana. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251>. Acesso em: 29 maio. 2025.

Considerações finais

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar as práticas e os materiais propostos para o ensino primário no manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino*, publicado no Brasil em 1965 no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

Partindo dessa fonte histórica, buscou-se compreender de que modo esse impresso pedagógico, concebido nos Estados Unidos e traduzido para a realidade brasileira em 1965, expressava concepções de ensino, prescrevia práticas escolares e recomendava materiais didáticos para a formação de professores e para o cotidiano da escola primária.

Essa escolha não foi aleatória, pois partiu do entendimento de que os manuais pedagógicos constituem fontes privilegiadas para a História da Educação, pois condensam prescrições, discursos e representações sobre a escola, sendo, portanto, fontes reveladoras das concepções de ensino que circulavam em determinados contextos históricos.

Para compreender tais prescrições, foi necessário situá-las no contexto histórico em que o manual foi publicado. No Brasil as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por intensos debates em torno da modernização do Estado e da educação, inseridos em um cenário internacional atravessado pela Guerra Fria.

A cooperação entre Brasil e Estados Unidos, materializada em iniciativas como o PABAE, respondia tanto aos interesses norte-americanos de conter a expansão do comunismo na América Latina e ampliar sua influência econômica e cultural, quanto ao projeto desenvolvimentista brasileiro, que reconhecia na educação um instrumento estratégico para o progresso social e para a consolidação de um país moderno e industrializado.

Nesse período, o governo de Juscelino Kubitschek, marcado pelo lema “50 anos em 5” e pela transferência da capital para o Planalto Central, com a construção de Brasília, enfatizava a industrialização, a formação de mão de obra qualificada e a ampliação do acesso escolar, impulsionando programas de formação docente e a produção de materiais didáticos.

De acordo com o estudo, a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960 enfrentava sérios desafios estruturais. O ensino primário era marcado pela escassez de professores, altos índices de analfabetismo e pelas elevadas taxas de evasão e repetência, pela insuficiência de escolas diante da demanda crescente e por um modelo pedagógico ainda fortemente tradicional, centrado na memorização e na disciplina rígida.

Grande parte das crianças não conseguia concluir sequer os quatro anos obrigatórios do curso primário, o que comprometia a escolarização da população em geral e limitava as

possibilidades de desenvolvimento social e econômico do país. Ao mesmo tempo, crescia a pressão por mudanças, motivada pela industrialização e pela necessidade de formar mão de obra qualificada, o que exigia reformas no sistema educacional.

Nesse cenário, a atuação de Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre 1952 e 1964, foi decisiva para articular a política educacional brasileira às propostas de modernização em curso. Reconhecido por sua defesa de uma escola pública, gratuita e democrática, Teixeira buscou alinhar a formação docente e a pesquisa educacional a padrões científicos que dialogavam com experiências internacionais, sem perder de vista os desafios específicos do país.

Sua gestão no INEP coincidiu com a implementação do PABAE, do qual foi um dos principais apoiadores no Brasil, garantindo, entre outras ações, bolsas de estudo para professores em universidades norte-americanas, doação de materiais didáticos e a criação de centros de formação voltados ao magistério primário.

A sede do programa em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi emblemática, pois ali se estruturaram os cursos, treinamentos e experiências-piloto que serviriam de referência para outros estados brasileiros. O protagonismo mineiro no PABAE demonstra como o programa se consolidou em um espaço de intensa circulação de ideias e metodologias, em grande parte viabilizado pela cooperação entre técnicos brasileiros e norte-americanos, ainda que, no início de sua implementação, tenha enfrentado resistência e oposição de algumas lideranças locais.

Nesse contexto, o debate pedagógico passou a incorporar concepções ligadas à Escola Nova, defendendo metodologias ativas, maior atenção às diferenças individuais e a centralidade da formação docente. Foi nesse cenário de contrastes — entre permanências do ensino tradicional e tentativas de renovação — que o PABAE se inseriu, trazendo consigo a promessa de modernização por meio da cooperação internacional e da introdução de novos materiais e práticas pedagógicas.

Assim, o manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* deve ser compreendido como fruto de uma conjuntura que combinava a busca pela modernização pedagógica, a influência de concepções educacionais estadunidenses e as demandas internas de expansão e reorganização da escola primária brasileira.

Os objetivos específicos dessa dissertação permitiram a condução da investigação em diferentes frentes. O primeiro objetivo — investigar as práticas pedagógicas sugeridas pelo manual — foi contemplado no Capítulo 1, no qual se examinou a organização das orientações relativas ao planejamento, ao ensino e à avaliação.

Constatou-se que o manual prescrevia uma concepção de prática docente sistematizada, sustentada por etapas previamente definidas e por um controle dos procedimentos didáticos. Essa perspectiva valorizava tanto o planejamento antecipado quanto o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, refletindo uma racionalidade técnica que visava garantir a eficácia do ensino.

O estudo evidenciou ainda que tais práticas dialogavam com uma concepção de ensino centrada no professor como condutor da aprendizagem, ao mesmo tempo em que já incorporavam elementos de atenção às necessidades individuais dos alunos.

O segundo objetivo — examinar os materiais didáticos recomendados pelo manual — foi desenvolvido no Capítulo 2. A análise mostrou que o manual atribuía aos materiais uma função central no processo educativo, propondo não apenas livros didáticos, mas também recursos audiovisuais, fichas, roteiros, entre outros recursos, elementos da própria comunidade. Esse aspecto revela a tentativa de ampliar as fontes de aprendizagem e aproximar a escola da realidade social dos alunos.

Observou-se que os materiais eram concebidos como auxiliares indispensáveis à prática do professor, em consonância com a ênfase do PABAE na introdução de novas tecnologias educativas e no fortalecimento da cultura material escolar. Em contrapartida, a análise permitiu problematizar a dimensão prescritiva desses materiais, que, ao mesmo tempo em que ofereciam alternativas pedagógicas, também configuravam princípios do trabalho docente, vinculada às concepções norte-americanas de ensino, segundo o pragmatismo de Dewey.

Entretanto, ao relacionar tais prescrições à realidade das escolas brasileiras da época, percebe-se um descompasso. Muitas instituições públicas de ensino primário funcionavam em condições precárias, com infraestrutura limitada e carência de recursos básicos. O uso de materiais audiovisuais, fichas elaboradas ou recursos comunitários, como sugeria o manual, esbarrava na ausência de equipamentos. Esse quadro se agravava diante da diversidade e da amplitude territorial do país, que dificultavam a implementação uniforme das propostas do PABAE.

Assim, ainda que o PABAE e o manual buscassem modernizar a cultura material escolar, a concretização dessas propostas dependia de condições encontradas nas escolas públicas, o que evidencia as tensões entre o ideal prescrito e a prática possível no cotidiano docente.

O terceiro objetivo — propor, como produto técnico, um minicurso voltado para professores da rede pública do Distrito Federal — resultou no Capítulo 3, em que se delineou

uma proposta de formação continuada fundamentada na História da Educação, com foco no PABAE e na análise do manual.

A elaboração do minicurso buscou articular a pesquisa histórica com a prática pedagógica contemporânea, contribuindo para que professores da educação básica possam compreender criticamente o PABAE e refletir sobre a circulação de concepções pedagógicas que circularam no Brasil na década de 1960. Essa iniciativa responde à necessidade de que a história da educação ultrapasse o campo acadêmico e se torne uma ferramenta de formação e de reflexão para os profissionais que atuam na escola pública.

Em conjunto, esses resultados indicam que o manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* deve ser compreendido como um documento representativo de um período específico da história da educação brasileira, marcado pela busca de modernização pedagógica em meio às tensões políticas, sociais e culturais da década de 1960.

A análise revelou que, embora o manual buscasse oferecer instrumentos práticos para o trabalho docente, ele também incorporava valores, concepções de aprendizagem e orientações alinhadas aos interesses do programa de cooperação internacional entre Brasil e Estados Unidos. Dessa forma, a obra não apenas prescreveu práticas e materiais, mas também veiculou uma determinada visão de escola e de sociedade.

Do ponto de vista historiográfico, a pesquisa pode contribuir para o campo da História da Educação ao trazer à luz uma fonte ainda pouco explorada, inserindo-a no debate sobre a circulação de saberes pedagógicos e sobre a influência de programas internacionais na educação brasileira. O estudo confirmou que os manuais pedagógicos, longe de serem meros instrumentos técnicos, constituem representações históricas que articulam práticas, discursos e ideologias, configurando-se como documentos privilegiados para compreender a cultura escolar de seu tempo.

No horizonte prospectivo, a pesquisa abre possibilidades de continuidade em diferentes direções. Uma primeira vertente refere-se ao aprofundamento da análise comparativa com outros manuais produzidos no âmbito do PABAE, o que permitiria ampliar a compreensão sobre a diversidade de materiais elaborados pelo programa e sobre as diferentes concepções pedagógicas que circularam nesse período.

Outra possibilidade reside na investigação da recepção e do uso concreto do manual por professores brasileiros, por meio de fontes como relatos orais, documentos escolares ou arquivos pessoais, de modo a compreender não apenas a prescrição, mas também as formas de apropriação do material. Além disso, a análise de manuais contemporâneos pode favorecer o estabelecimento de relações entre continuidades e rupturas nas práticas e nos materiais

escolares, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os modelos que ainda orientam a formação docente.

A valorização da história da educação como componente da formação de professores constitui, assim, um caminho promissor para promover uma consciência crítica sobre as origens e os sentidos das práticas pedagógicas ainda presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a investigação realizada permite afirmar que compreender as práticas e materiais prescritos pelo manual *Princípios Básicos de Prática de Ensino* não significa apenas recuperar um episódio do passado, mas também iluminar questões atuais sobre a formação docente, a circulação de saberes e a relação entre educação e projetos de sociedade.

A pesquisa reafirma a importância de tomar a história da educação como ferramenta de reflexão sobre o presente, possibilitando que professores e pesquisadores reconheçam no passado não apenas heranças e permanências, mas também pistas para a construção de uma educação pública democrática, crítica e comprometida com as necessidades sociais do país.

Referências bibliográficas

ADAMS, Harold P.; DICKEY, Frank G. **Princípios básicos de prática de ensino**. Tradução: Wanda Rolim Pinheiro Lopes. Editora Fundo de Cultura. Rio de Janeiro. 1965.

ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento, profissionalidade e formação continuada da professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**. Santa Maria, v 39, n 1, p. 65-84, jan/abr 2004.

AMORIM, Rômulo Pinheiro. **O curso de treinamento de professores leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971)**. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio/2019>.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Aspectos das culturas escolares da escola primária em Brasília nas colunas de Yvonne Jean (1962-1964). **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 80, p. 318-331, 2024.

ARAGÃO, Milena. FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, tempo y educacion**. V.3, n.1, jan-jul, 2016.

BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação Comparada: Panorama internacional e perspectiva**. Vol. 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

BENITO, Agustín Escolano. Cultura material de la escuela e historia intelectual. **ETD Educação Temática Digital**, v. 22, n. 4, p. 793-811, 2020.

BENITO, Agustín Escolano. Cultura material e historia de la experiencia. **Revista Irice**, n. 35, p. 11-33, 2018.

BENITO, Agustín Escolano. La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011). In: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria. (a cura di). **La Historia de la cultura escolar en Itália y en España: balance y perspectivas**. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2013, p. 17-43.

BRASIL, **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 07 mar. de 2025.

BUFFA, Ester. Os 30 anos do GT de História da Educação: sua contribuição para a construção do campo. **37ª Reunião Anual da ANPED**. 2015.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 22, p. 120-130, 2006.

CAVALCANTI, Geane Bezerra. A CULTURA MATERIAL ESCOLAR COMO FONTE DE PESQUISA NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA. **Cadernos De Educação**, (67) (2023). <https://doi.org/10.15210/caduc.vi67.24134>

CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2008.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilha Caminho Suave: aspectos da constituição, trajetória e permanência na alfabetização brasileira. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2018, 7.

CARLOS, Nara Lidiana; CAVALCANTE, Ilane; NETA, Olívia. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 291 – 309.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RJ). São Luís. EDUFMA: Café & Lápis 2 ed. 2013.

CASTRO, Rosane Michelli de; SILVA, Vandeí Pinto da; MOURA, Cláudia Cristina de Farias dos Santos de. O que é Jardim da Infância: aspectos para uma pauta de discussões sobre defesas em conflito na história da Educação Infantil brasileira (1960). **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 464-477, 2017.

CATANI, Denice Barbara. História das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao “triumfo escolar” (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 8–14, 2017.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Katiene Nogueira. A produção histórico educacional – elementos e comparação. ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 6. **Anais...** Porto Alegre, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e pesquisa**, v. 26, n. 02, p. 157-168, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre prática e representação**. DIFEL – Difusão Editorial LTDA. Portugal: Memória & Sociedade, 2002.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. MACEDO, Roberta. A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída: a trajetória da Escola Guatemala nos anos 1950/1960 In: MENDONÇA, Ana Waleska PC; XAVIER, Libânia Nacif (Ed.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep-MEC dos anos 1950/1960**. INEP. p.213-240. Brasília- DF. 2008.

CHIOSSO, Giorgio. La manualística scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti. In: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria. (a cura di). **La Historia de la cultura escolar en**

Itália y en España: balance y perspectivas. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2013, p. 47-61.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

CONCEIÇÃO, Cíntia Nascimento de Oliveira. Instituto de Educação do Estado da Guanabara: pioneirismo e formação para o audiovisual educativo (1960-1975). **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 723-735, 2020.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 139-159, 2004.

FERNANDES, Fabiana Silva. Planejamento educacional: uma abordagem histórica. **Educ. Puc**, p. 25-34, 2014.

FIDELIS, Thiago. O programa nacional de alfabetização (PNA) e a participação da educação nas reformas de base do governo João Goulart (1963-1964). **Revista Diálogo**, Canoas, v. 51, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i51.10452>

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**, 33, 313-335, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Emanuella Sampaio; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação educacional: uma dimensão histórica.** 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto E Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos**, v. 4, n. 1, p. 17-41, 200

GIL, Natália de Lacerda. Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 923-941, 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. A instalação dos centros experimentais de formação de professores primários em Goiás. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 89-108, 2015.

JANDREY, Diogo Ferreira; DIAS, Laura Silva; DOS SANTOS, Edilene Simões Costa. Saberes Para Ensinar Frações no Livro: O Ensino de Aritmética pela Compreensão. **Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 5, p. 1-5, 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, 2001, 1.1: 9-43.

JUNIOR, Antonyo Leal; ESTRADA, Adrian Alvarez. A influência ideológica da ditadura militar na reforma da educação (1964-1971): uma análise da educação moral e cívica sob o aspecto da violência simbólica. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 2, 2022.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago nº 14, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>

KUHLMANN JR, M.; LEONARDI, P. História da educação no quadro das relações sociais. **História da Educação**, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 207-227, abr. 2017.

LEÃO, B. K. N. de S., & LUCENA, R. de F. (2019). A disciplina escolar na década de 1940: aspectos da interdependência entre Escola e Estado. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, 8(3). <https://doi.org/10.9771/re.v8i3.30648>

LIBÂNIO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez. São Paulo. Outubro de 2006.

LIMA, Ana Laura Godinho. É preciso adaptar o ensino às características do aluno: análise histórica de um enunciado. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 2, p. 311-333, 2017.

LIMA, F. S. A ordem do presidente JK: formação de professores primários e interesses políticos na criação da Escola Normal Júlia Kubitschek, 1960. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 22, e224, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação dos resultados da aprendizagem escolar: a prática atual e sua compreensão nas concepções pedagógicas**. 1991. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico** - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 14. Ed. São Paulo. Cortez, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; BREGLIA, Vera Lucia Alves; CHAVES, Miriam Waidenfeld; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo S. M. Bispo dos. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In. _____. **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília- DF. INEP. p.19-38. 2008.

MESQUITA, Maria Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, p. 163-176, 2008.

MOURA, Mauro Mendes de. **Na poeira do tempo**. 4Estações Editora, Lda. Parede- Portugal. 1ª Edição, setembro de 2021.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos**. Educação & Sociedade, v. 21, p. 9-40, 2000.

OLIVEIRA, Elisângela dos Santos; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. 2014.

PABAE. **Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar 1956-1964**. Belo Horizonte: PABAE, 1964.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. PABAE (1956-1964): **a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: UFF, 2002.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Nísia Floresta, o Carapuço e outros ensaios de tradução cultural**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e065, 2019.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In. PEREIRA, Eva Waisros [et al] ..., organizadores. **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PEREZ, Eliane. SOUZA, Gisele de. Aspectos teóricos metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidade de investigação. In **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870-1925**. Organização: César Augusto Castro, São Luís: EDUFMA: Café & lápis 2 ed. 2013.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.

ROCHA, Lúcia Maria da França. ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In. PEREIRA, Eva Waisros [et al]. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Organizadores. – Brasília. Universidade de Brasília 2011.

RODRIGUÊS, Jeremias Stein; GODOI, Anieli Joana de; COSTA, David Antonio da. O MANUAL PEDAGÓGICO “VER, SENTIR, DESCOBRIR A ARITMÉTICA”: o ensino de frações através das partes fracionárias. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 7, p. 1-25, 2021.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Marrone. In. PEREIRA, Eva Waisros. COUTINHO, Laura Maria. RODRIGUES, Maria Alexandra Militão - organizadoras. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória** - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

ROSSI, Ednéia Regina. FARIA, Jordana Ferreira de. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: INSTITUIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR (1950-1960). **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.10, n.29, p.125-138, maio/ago. 2020.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 127-145, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/801>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTOS, Márcia; WASCHINEVSKI, Susane. A DIFUSÃO DAS BOAS MANEIRAS UNIVERSAIS POR MEIO DOS MANUAIS DO PABAE. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 02, p. 397-419, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1995. v. 5.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História da História da educação no Brasil: um Balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos? **Caderno de História da Educação**, Uberlândia, v. 14, n. 1, jan./abr., 2015.

SILVA, Elijane dos Santos; CASTRO, Rosane Michelli de; SERRANO, Gabriel. Supervisão de Ensino no Brasil (1950-1990): de fiscalizadora do trabalho docente, à mediadora da participação social na escola. **Concilium**, v. 23, n. 3, p. 870-882, 2023.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil**. *Educação & Realidade*, 2012, 37: 803-821.

SOUZA, Francisca Leidiana de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. O Governo Juscelino Kubitschek e a Educação (1956-1961). **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 6, n. 2, 2022. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v6i2.9181.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, p. 103-120, 2013.

SOUZA, Salete Eduardo de; DE GODOY DALCOLLE, Gislaine Aparecida Valadares. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi. Maringá, PR**, v. 11, n. Supl 2, p. 110-114p, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *A escola progressiva ou a transformação da escola*. In: _____. **Pequena introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 109-163.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27.

TELO, Ricardo Motta; SCHUBRING, Gert. A Comissão Nacional do Livro Didático e a avaliação dos livros de matemática entre 1938 e 1969. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2019, 18: e014.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68- 96, 1992

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação como Processo de Inclusão**. III Seminário de Educação de Arco. Minas Gerais: 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Hist. educ**, v. 25, p. 153-171, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251–272, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251>. Acesso em: 29 maio. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870-1925**. Organização: César Augusto Castro, São Luís: EDUFMA: Café & lápis 2 ed. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen

Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WASCHINEWESKI, Susane Costa. **Biblioteca de orientação da professora primária: as regras de civilidade no conteúdo de Estudos Sociais do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE (1956-1964)**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Criciúma: UNESC, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5151/1/SUSANE%20DA%20COSTA%20WASCHINEWESKI.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

WASCHINEWSKI, Susane da Costa. Ficou tudo tão diferente sem a sua presença: diálogos com a escrita epistolar. **História da Educação**, v. 26, p. e113164, 2022.

WASCHINEWSKI, Susane da Costa. **Jessy Cherem (1929-2014): Percursos Da Professora Catarinense E Seu Arquivo Em Três Tempos'** Tese de doutorado defendida em 09/12/2020 251 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da UDESC.

WASCHINEWSKI, Susane Costa; RABELO, Giani. Biblioteca de orientação da Professora Primária do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar–PABAE (1956-1964). **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, p. 286-314, 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Editora UNB. 2023.

XAVIER, L. N. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. In. MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif; **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília- DF. INEP. p.19-38. 2008.