

**Do Desenho linear à Expressão e Educação
Plástica:
Diegese do seu percurso no Ensino Primário
Português (1835-1990)**

Simone Martins dos Prazeres

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3^o ciclo de estudos)

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco
Co-orientador: Prof.^a Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves De Sousa

Maio de 2021

**ACORDO PARA A REALIZAÇÃO DE PROVAS PÚBLICAS DE APRECIÇÃO E
DISCUSSÃO DE TESE CONDUCENTE AO GRAU DE DOUTOR POR
VIDEOCONFERÊNCIA**

(artigo 5º da Lei 1-A/2020 de 19 de março)

PRESIDENTE: Doutor Mário Marques Freire, Vice-Reitor da Universidade da Beira Interior

VOGAIS:

- Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa Vasconcelos, professora associado do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia;
- Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo, professor associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, professora associada da Universidade da Beira Interior;
- Doutor Francisco Tiago Antunes Paiva, professor associado da Universidade da Beira Interior;
- Doutora Ana Luísa Pinto do Souto e Melo, professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu;

enquanto membros do Júri designados por despacho exarado pelo Vice-Reitor, de 18/01/2021, para apreciação e discussão da tese subordinada ao tema

" Do desenho linear à expressão e educação plástica: Diegese do seu percurso no ensino primário português (1835-1990) ", apresentada para efeitos do 3º ciclo de estudos conducente ao grau de doutor no ramo de Educação, requeridas por Simone Martins dos Prazeres, enquanto candidata;

Nos termos do artigo 5º da Lei 1-A/2020, acordaram por unanimidade, para os devidos efeitos legais que a prestação de provas públicas de apreciação e discussão da tese pode ser realizada por videoconferência.

Universidade da Beira Interior, 15/03/2021.

O Presidente do Júri,

Mário Marques Freire

Os vogais que declararam subscreverem o acordo na 1ª reunião do júri,

Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa Vasconcelos

Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo

Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Doutor Francisco Tiago Antunes Paiva

Doutora Ana Luísa Pinto do Souto e Melo;

A Candidata,

Dedicatória

A todas as mulheres investigadoras que são filhas, mães, esposas, que têm emprego, são domésticas, cozinheiras, cuidadoras, jardineiras, explicadoras, fadas e contadoras de histórias, tudo, no mesmo espaço temporal e corpo físico.

Agradecimentos

Ao meu esposo, por nunca me ter deixado faltar vinho.

À minha prole, pelo desespero causado ao longo destes anos.

Aos meus pais. Não há palavras que descrevam o meu agradecimento.

À Prof.^a Dr.^a Maria Luísa F. Branco, que qual deusa hindu, da ponta dos seus vários braços manteve-me na ordem, na rectidão, e calma. Sempre verdadeira, e de uma ética profissional invejável e rara, não se podia desejar melhor orientadora.

À Lília Santos e ao Acácio Moreira, pela já longa amizade, e o apoio. Nunca negaram os meus pedidos caprichosos de ajuda.

À Ana Romão, e a sua rectidão mental. Sempre disposta a ajudar ainda que tenha milhentas tarefas por fazer.

À Prof.^a Dr.^a Ana Sousa, por ter lido o terceiro capítulo, após o qual disse ter mais pessoas para orientar, não podendo continuar.

Ao meu gato Zuquinho, pelo ronrom e o calor no colo.

A todos os que voluntariamente, e maleficamente, atrasaram este processo.

A Bacchus, por tudo.

Prolegómenos

Sobre a pintura, é mais do que suficiente. Conviria tratar também da arte da modelagem. Trabalhando com a terra, Butades de Sícion, um oleiro, foi o primeiro a inventar, em Corinto, a arte de modelar retratos em argila, graças à sua filha. Ela, apaixonada por um jovem que partia para o estrangeiro, traçou numa parede o contorno da sombra da sua face à luz de uma lamparina. Seu pai, aplicando-lhe argila, confeccionou um modelo e o colocou no fogo para endurecer junto com os outros vasos de barro; dizem que teria sido conservado no Santuário das Ninfas até Múmio destruir Corinto. Há quem refira que foi em Samos que, antes de quaisquer outros, Roeco e Teodoro inventaram a arte da modelagem, muito antes da expulsão dos Baquíades de Corinto; Damarato, por sua vez, exilado da mesma cidade, que na Etrúria gerou Tarquínio, rei do povo romano, teria sido acompanhado pelos modeladores Euquiria, Díopo e Eugramo - por eles teria sido transmitida à Itália a arte da modelagem. É invenção de Burades acrescentar terra vermelha ou modelar com argila vermelha, e ele foi o primeiro a colocar máscaras nas extremidades dos telhados, a que de início chamou prosrypa [em baixo relevo]; depois, ele mesmo as fez ecrypa [em alto relevo]. Daqui surgiram também os ornamentos nas cumeeiras dos templos. Foi por sua causa que os artistas plásticos [plastae] foram assim denominados (Plínio, o velho, 2004, pp. 73-86)

É vergonhoso contentar-se em dever todos os nossos logros à imitação. Pois qual teria sido, pergunto mais uma vez, o resultado se ninguém tivesse feito mais do que o seu predecessor? Lívio Andrónico ter-se-ia tornado no marco dos nossos logros na Poesia, e os anais dos Pontífices o nosso ne plus ultra na História. Todavia estaríamos a navegar em barcas, e a arte da pintura limitar-se-ia a traçar o contorno da sombra dum objecto ao sol. (Quintiliano, 1920, s/p).

Resumo

O *Desenho Linear*, antepassado da *Expressão e Educação Plástica (EEP)*, tem vindo a ser objecto de estudos graças a trabalhos relevantes na área. Com a presente investigação pretendemos efectuar a análise histórica da disciplina de *EEP*, com o objectivo de reproduzir o seu percurso curricular. Considerando que os estudos efectuados neste âmbito se têm focado no ensino liceal, através de uma pesquisa documental, procuraremos colmatar a lacuna historiográfica existente nesta área, no que se refere ao *Desenho* e à *EEP* no ensino primário/1º Ciclo do Ensino Básico.

A questão de partida que se impôs foi: Como surgiu a disciplina de *EEP* no ensino primário português (EPP)? Esta problemática, cuja amplitude recai sobre a ascendência curricular da *EEP*, para ser resolvida tem de ser desdobrada noutras questões: Qual o percurso legal das disciplinas de *Desenho* e *Trabalhos Manuais (TM)* até à *EEP* no EPP? Que metodologias e práticas pedagógicas eram aplicadas no âmbito destas disciplinas? Qual a evolução da avaliação de *Desenho* dentro do período mencionado, e qual o seu impacto curricular? Como era feita a avaliação? Que tipo de enunciados eram propostos nos exames e provas nacionais de *Desenho* no EPP? Quais são os critérios de avaliação, e respectivas mutações no plano temporal? Qual a influência destes trâmites na concepção da *EEP*?

Procurámos fazer emergir realidades que ainda não foram alcançadas - perscrutar o lugar do *Desenho* no EPP é não só depararmo-nos com a evolução nominal de uma disciplina, como constatarmos que esta díade *Desenho/TM* se fundiu para se metamorfosear em *Expressão Plástica (EP)*, verificando incongruências entre o instituído e o posto em prática.

Esta investigação permitiu-nos perceber como nasce uma disciplina, qual o seu lugar nos momentos de avaliação, e verificar como a sua trajectória espelha as políticas que vigoravam paralelamente. Deste percurso curricular, a principal conclusão é que o *Desenho* e os *TM* foram tidos como meros auxiliares de outras disciplinas.

Palavras-chave

Expressão Plástica; Desenho; Trabalhos Manuais; Avaliação.

Abstract

Linear Drawing, the ancestor of *Expression and Plastic Education (EPE)*, has recently been subject to relevant works in the field. With the present investigation, we aim to analyze historically *EPE*, in order to reproduce its curricular course.

Attending to the fact that studies have focused mainly on high-school teaching, we'll fill this historical gap through documental research concerning *Drawing* and *EPE* at Elementary School (ES) level.

The initial question was: How did the *EPE* subject appear at ES in Portugal? This issue in order to be understood must be unfolded by many other questions: What was the legal course of previous subjects, such as *Drawing* and *Hand Labors (HL)*, that brought *EPE* to ES? Which methodologies and pedagogic practices were used? How *Drawing* evaluation evolved, and what was its curricular impact? How the evaluation was performed? What kind of question sheets were used in *Drawing* national exams at ES? Which were the evaluation criteria and their mutations along the years? Did these procedures influenced the conception of *EPE*?

We tried to reveal realities that have not yet been achieved, for to peer *Drawing's* place in ES is not only to find nominal evolution of a subject, but to verify that this dyad *Drawing/HL* has merged to transform to *Plastic Expression*, showing along the way incongruities between what was decreed and what was put to practice.

The present investigation allowed us to understand how a subject is born, as well its place in evaluation moments, verifying that its route mirrors politics that were being enforced at the time. From this curricular course, we conclude that *Drawing* and *HL* were merely subsidiaries of other subjects.

Keywords

Plastic Expression;Drawing;Hand Labor;Evaluation.

Índice

LISTA DE FIGURAS	XV
LISTA DE TABELAS	XVII
LISTA DE ACRÓNIMOS	XIX
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	1
OBJECTIVOS	3
METODOLOGIA	4
ORGANIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO	7
CAPÍTULO II - O LUGAR DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NAS ARTES E NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA.	9
II.1. A ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.	11
II.2. AS ARTES PLÁSTICAS	20
II.3. AS ARTES VISUAIS	21
II.4. A EXPRESSÃO PLÁSTICA	23
II.5. A ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA: DA CRIANÇA AO EDUCADOR	27
CAPÍTULO III - A EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA: RASTREIO DE UMA DISCIPLINA	35
III.1. A EVOLUÇÃO CURRICULAR DO DESENHO NO ENSINO PRIMÁRIO PORTUGUÊS: O PARALELISMO ENTRE AS PERSPECTIVAS OFICIAIS E AS PERSPECTIVAS REAIS	35
III.1.1. O PARTO CURRICULAR OU DO NASCIMENTO DO DESENHO LINEAR EM ÉPOCA MONÁRQUICA: DA ERA POMBALINA À MONARQUIA CONSTITUCIONAL	36
III.1.2. O DESENHO LINEAR DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL	41
III.1.3. PRIMEIRA REPUBLICA PORTUGUESA	52
III.1.4. O DESENHO EM TRANSIÇÃO NA DITADURA MILITAR	59
III.1.5. DO LUGAR DO DESENHO NO ESTADO NOVO	62
III.1.5.1. O DESENHO COMO BENGALA DIDÁCTICA	62
III.1.5.2. O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO	65
III.1.5.3. O DESENHO PRATICADO NAS ESCOLAS	71
III.1.5.4. O LUGAR DO DESENHO NO CURRÍCULO	76
III.1.5.5. REVOLUÇÕES NO DESENHO	82
III.1.5.6. MUDANÇAS NA FORMA DE SE PENSAR O DESENHO	86
III.1.5.7. O DESENHO ENQUANTO ENSINO ARTÍSTICO	90
III.1.5.8. O DESENHO NA AMPLIAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1968	95
III.1.6. O 25 DE ABRIL OU DA EXPANSÃO DO DESENHO NA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA	96
III.2. DA EVOLUÇÃO CURRICULAR DOS TRABALHOS MANUAIS À EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA NO ENSINO PRIMÁRIO PORTUGUÊS: PERSPECTIVAS OFICIAIS VERSUS REAIS	107
III.2.1. OS TRABALHOS MANUAIS NA MONARQUIA CONSTITUCIONAL	107

III.2.2. OS TRABALHOS MANUAIS DURANTE A 1.^a REPÚBLICA	111
III.2.2.1. REMODELAÇÕES AOS TM NA DÉCADA DE 20	119
III.3. DA DITADURA NACIONAL AO ESTADO NOVO: OS TRABALHOS MANUAIS COMO FORMAÇÃO PROFISSIONAL	123
III.3.1. OS TRABALHOS MANUAIS DURANTE A DITADURA NACIONAL	123
III.3.2. OS TRABALHOS MANUAIS NO ESTADO NOVO	124
III.3.3. CRISTALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO DURANTE O REGIME	130
III.3.4. OS TRABALHOS MANUAIS ENQUANTO EXPRESSÃO PLÁSTICA DO ALUNO	136
III.3.5. TRABALHOS MASCULINOS E LAVORES FEMININOS NA DÉCADA DE 40	141
III.3.6. CONTRA O MENOSPREZO DOS TRABALHOS MANUAIS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS	151
III.3.7. OS TRABALHOS MANUAIS EM DEFESA DA NAÇÃO	155
III.3.8. PROPOSTAS DE TRABALHOS MANUAIS NOS EXAMES DE ESTADO	158
III.3.9. OS TRABALHOS MANUAIS NA DÉCADA DE 60	161
III.3.10. OS TRABALHOS MANUAIS NO INÍCIO DA DÉCADA DE 70	163
III.4. OS TRABALHOS MANUAIS NO PÓS 25 DE ABRIL	165

CAPÍTULO IV - DA AVALIAÇÃO EM MEIO ESCOLAR OU A APRECIACÃO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA: A AVALIAÇÃO DO DESENHO NO ENSINO PRIMÁRIO PORTUGUÊS, DE 1926 ATÉ FINAIS DO SÉC. XX. **169**

IV.1. A AVALIAÇÃO DO DESENHO DURANTE A MONARQUIA	170
IV.2. A AVALIAÇÃO DO DESENHO NA 1^a REPÚBLICA	176
IV.3. A AVALIAÇÃO DURANTE A DITADURA NACIONAL E O ESTADO NOVO (1926-1933).	177
IV.4. A AVALIAÇÃO ENTRE O PÓS 25 DE ABRIL 1974 E O FINAL DO SÉC. XX	189

CONSIDERAÇÕES FINAIS **192**

REFERÊNCIAS **199**

ANEXOS **224**

Lista de Figuras

Figura 1 – Desenhos de crianças (fonte própria)	25
Figura 2 – Triangulação de forças (fonte própria)	34
Figura 3 – Letra M (fonte: Pereira, C., Marcelino, A., e Antunes, R., s/d); Letra A (fonte: https://www.espacoeducar.net/2014/07/atividades-de-caligrafia-das-vogais-em.html)	47
Figura 4 – Caligrafia de 1915 (obtido em: http://galafanha.blogspot.pt/2011/10/escola-de-outros-tempos.html)	56
Figura 5 – Horário escolar apresentado pela estagiária Aida Cabral Rebêlo, 1943 (fonte própria)	74
Figura 6 - Exercícios de dobragem (fonte: Martin, P., 1924)	114
Figura 7 - Tecelagem com tiras de papel (fonte: P. Martin, P., 1924)	115
Figura 8 - Exercícios de trabalhos Manuais em arame (fonte: Martin, P., 1924)	116
Figura 9 - Exercícios de modelação (fonte: Martin, P., 1924)	122
Figura 10 - Exercício de Trabalhos Manuais para a 1. ^a classe (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 168, de 13 de Janeiro de 1938)	133
Figura 11 - Esquema de tecelagem "cama do dorminhoco" (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 168, de 13 de Janeiro de 1938)	133
Figura 13 - Esquema de casa para recortar (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 170, de 27 de Janeiro de 1938)	134
Figura 12 - Diagrama da construção de um avião de papel (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 169, de 20 de Janeiro de 1938)	134
Figura 14 - Exemplo de pintainho para desenhar (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 196, de 28 de Julho de 1938)	135
Figura 15 - Trabalhos Manuais masculinos (esq.); Lavoros femininos (dir.) (fonte: Ministério da Educação Nacional, 1954)	142
Figura 16 - Material didático (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 332, de 6 de Março de 1941)	143
Figura 17 - Modelos de roupa infantil (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 318, de 28 de Novembro de 1940) (esq.); Modelos (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 331, de 27 de Fevereiro de 1941) (dir.)	144
Figura 18 - Bordados regionais (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 525, de 16 de Novembro de 1944) (esq.); Esquema de bordado para saco (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 530, de 21 de Dezembro de 1944) (dir.)	148
Figura 19 - Modelo de saca de trabalho (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 535, de 25 de Janeiro de 1945)	149
Figura 20 - Modelo de bolsa (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 537, de 8 de Fevereiro de 1945)	150
Figura 21 - Ponto adiante (esq.) e trabalhos finalizados (dir.) (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 795, de 19 de Janeiro de 1950)	153
Figura 22 - Exposição anual escolar (<i>Escola Portuguesa</i> , n.º 820, de 25 de Julho de 1950)	154

Figura 23 - Pontos de bordados (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 1069, de 2 de Outubro de 1955)	156
Figura 25 - Pontos fundamentais de bordado (esq.) (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 1083, de 17 de Janeiro de 1956); Pontos de fantasia (dir.) (fonte: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 1103, de 17 de Junho de 1956)	157
Figura 24 - Pontos de bordados (fontes: <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 1072, de 25 de Outubro de 1955 (esq.) e <i>Escola Portuguesa</i> , n.º 1076, de 25 de Novembro de 1955 (dir.))	158
Figura 26 - Rede estimográfica com desenhos (fonte: Abreu, 1888)	173
Figura 27 - 1906 - Classificações mensais da Instrução Primária (fonte: Martins, J. M., 2008)	175
Figura 28 - Caderno de provas escritas (fonte própria)	180
Figura 29 - Enunciados para exames do 2.º grau, anos 50 do séc. XX (fonte: Santos, P. C., 2008)	186
Figura 30 - Tabela de qualificação (fonte: Direcção do distrito escolar de Lisboa. Regulamento dos Exames da 4.ª Classe do Ciclo Elementar do Ensino Básico, 1969)	188

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Artigos analisados do boletim <i>Escola Portuguesa</i> .	5
Tabela 2 – Documentos consultados no CIREF.	5
Tabela 3 – Documentos consultados na Biblioteca Nacional.	6
Tabela 4 – Legislação consultada	6
Tabela 5 – Dimensões do campo da Artes Visuais (adaptado de Lagoutte, 2015)	22
Tabela 6 – Compêndios de Desenho para a Instrução Primária (fontes cruzadas: Dias, M. A. (2011), Penim, L. (2009), Trinchão (2008))	45
Tabela 7 – Evolução legal da denominação da disciplina de Desenho	106
Tabela 8 – Evolução legal da denominação da disciplina de <i>Trabalhos Manuais</i> (Fonte: Reformas de Ensino em Portugal; Ministério da Educação; IIE)	168

Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
EEP	Expressão e Educação Plástica
CEB	Ciclo do Ensino Básico
TM	Trabalhos Manuais
EPP	Ensino Primário Português
CIREP	Centro de Informações e Relações Públicas
BN	Biblioteca Nacional
EP	Expressão Plástica
AP	Artes Plásticas
AV	Artes Visuais
EA	Educação Artística
EV	Educação Visual
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
TME	Trabalhos Manuais Educativos
OMEN	Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional
GRP	Gabinete de Relações Públicas
UBI	Universidade da Beira Interior

Capítulo I

Introdução

Inserido no campo disciplinar da História da Educação, a presente investigação tem como objecto de estudo a análise histórica da actual disciplina de *Expressão e Educação Plástica* (EEP) com vista a uma contribuição para a compreensão da história da mesma no ensino primário/1.º ciclo do ensino básico (CEB) em Portugal, entre 1835 e 1990. Tal como afirma Martins, E. C. (2004), todos os processos respeitantes à historiografia educativa são de uma grande complexidade e multidimensionais, assentes numa base interdisciplinar. Para compreendermos e analisarmos a realidade educativa associada à Expressão Plástica, procurámos, a partir de uma análise documental (programas curriculares, documentação didáctica, imprensa de educação e ensino), reproduzir o percurso curricular desta disciplina que nem sempre ocupou oficialmente uma posição com desempenho pedagógico. Desta forma percebemos como nasce uma disciplina, qual o seu lugar nos momentos de avaliação, e ainda como a sua trajectória espelha as políticas que vigoram paralelamente, pois na óptica de Goodson (2007) «as disciplinas escolares não são definidas de forma académica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável é que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar» (p.244).

A escolha da disciplina de *Expressão e Educação Plástica* surge motivada por impulsos pessoais e profissionais. O seu enquadramento no nível de ensino escolhido - ensino primário/1.º CEB - prende-se com o facto de o carácter historiográfico verificado neste ciclo de ensino revelar uma carência considerável, uma vez que a ênfase é dada aos ciclos seguintes. Desta forma, esta investigação procura fazer emergir realidades que ainda não foram alcançadas.

O *Desenho linear* - uma das duas disciplinas que precedem a *EEP* - tem vindo a ser objecto de investigação, conquistando um lugar científico, como podemos verificar com os trabalhos mais relevantes na área: *Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX* de Maria dos Anjos Flôr Dias, M. A. (2009); *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*, de

Catarina Sofia Silva Martins (2011); *A alma e o engenho do currículo: História das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX* de Lígia Penim (2008). Contudo, todas as abordagens tiveram um enfoque mais acentuado no ensino liceal, ficando assim o ensino primário com alguma carência historiográfica, que pretendemos colmatar com esta tese.

Para a escolha do tema, foram tidos em conta factores de natureza interna e externa (Prodanov, 2013). Relativamente aos primeiros, foi com base no nosso apreço pelo assunto, e pelo que ele acarreta como abordagem metodológica, que este foi escolhido. Também foi considerado o tempo necessário para a realização das tarefas a executar, assim como as nossas capacidades perante o tema em questão. Quanto aos factores externos, esta proposta de investigação vai ao encontro do estipulado por Lakatos e Marconi (2003), pois o tempo institucional de que dispomos para cumprir os prazos da investigação reflecte-se na escolha do tema, delimitando assim as fases do trabalho de forma proveitosa. Verificou-se ainda a existência em número suficiente de obras pertinentes sobre a temática, o que valida um estudo global do mesmo. Foi assim devidamente acatada a pertinência desta investigação que, embora não trate de um tema inédito, complexo ou extenso, é um aprofundamento do assunto pesquisado que enfoca novas perspectivas (Prodanov, 2013) para uma futura contribuição científica, tornando-se objecto de estudo para outras investigações.

Perscrutar o lugar do *Desenho* no EPP é depararmo-nos com a evolução nominal de uma disciplina que mudou treze vezes de denominação entre 1835 e 1990 - reflexo das próprias mutações paradigmáticas sociais aliadas aos regimes políticos divergentes; é vermos os *Trabalhos Manuais (TM)* desdobrarem-se (*Lavores* para o sexo feminino, e *Trabalhos Manuais* para o sexo masculino) e terem um percurso paralelo àquela disciplina; é ver esta díade *Desenho/Trabalhos Manuais* fundirem-se para se metamorfosarem em *Expressão Plástica*. É constatar uma concomitante incongruência entre aquilo que é instituído e o que é posto em prática, e ainda com o que é exposto por outras fontes (imprensa e documentação didáctica). Além do universo curricular que envolve a disciplina de *EEP*, importa igualmente fazer um mapeamento do que foi a sua avaliação até à actualidade, e perceber a sua relação com a própria disciplina tendo em conta o carácter subjectivo da mesma (Barajas, 2007; Faucher, 2006; Magueta, 2012).

Objectivos

Uma investigação está sempre, de forma intrínseca, ligada a actividades de ordem intelectual, isto é, inscreve-se numa série de elementos (filosóficos, teóricos e práticos, entre outros) nos quais apoia o seu processo e pode assim estabelecer ligações entre a conceptualização, os métodos que guiam a investigação e respectivas aplicações no mundo empírico (Fortin, 2009). Assim sendo, é necessária uma metodologia adequada aos objectivos traçados.

Sendo o propósito dos objectivos – gerais e específicos – facilitar todo o nosso processo investigativo durante o tempo estipulado, foi nosso intento redigi-los da forma mais clara possível, de modo a orientarem-nos da melhor maneira enquanto investigadora. Assim sendo, apresentamo-los de seguida.

Como objectivo geral desta investigação, coloca-se o mapeamento do percurso legal das disciplinas de *Desenho/Trabalhos Manuais*, até ao surgimento da *Expressão e Educação Plástica*, no ensino primário português, ao longo do séc. XX e início do séc. XIX.

Neste seguimento, e de modo a responder às questões que resultam da problemática inicial, propomo-nos a atender aos seguintes objectivos específicos:

- Perceber o que é a *Expressão Plástica*;
- Examinar o paralelismo entre a legislação e a sua aplicação em contexto lectivo, referente às disciplinas de *Desenho* e *TM*;
- Perceber quais os critérios de avaliação dos exames e provas de *Desenho* e da *Expressão e Educação Plástica* no *EPP*, e se mudaram ao longo dos anos;
- Perceber qual a influência destes aspectos na concepção da disciplina de *Expressão e Educação Plástica*;
- Verificar se a *Expressão e Educação Plástica* sofreu mutações desde o seu surgimento até à actualidade.

É a nossa questão de partida: Como surgiu a disciplina de *Expressão e Educação Plástica* no *EPP*? Esta problemática inicial, cuja amplitude recai sobre a ascendência curricular da *EEP*, vê-se na impossibilidade de ser resolvida sem ser desdobrada noutras questões:

- O que é a *Expressão Plástica*?

- Qual foi o percurso legal da disciplina de *Desenho* até à disciplina de *EEP* no EPP?
- Qual foi o percurso legal da disciplina de *Trabalhos Manuais* até à disciplina de *EEP* no EPP?
- Que metodologias e práticas pedagógicas eram aplicadas no âmbito destas disciplinas?
- Qual foi a evolução da avaliação da disciplina de *Desenho* até à actualidade, e o seu impacto curricular?
- Como era feita a avaliação?
- Que tipo de enunciados eram propostos nos exames e provas nacionais de *Desenho* no EPP?
- Quais são os critérios de avaliação, e respectivas mutações no plano temporal?
- Qual a influência destes trâmites na concepção da disciplina de *EEP*?

Procurámos responder a estas questões através da identificação das práticas didácticas desenvolvidas no âmbito da *EEP*, e ainda da sua organização curricular, o que nos suscitou o interesse em compreender melhor a evolução legislativa (e não só) desta área disciplinar.

Metodologia

Tendo em conta os objectivos e as questões apresentados, optou-se por um estudo histórico, de natureza qualitativa. Um estudo histórico é uma abordagem sistemática com vista à compreensão do passado, que se constrói ao longo de três passos: a recolha de dados, a avaliação crítica, e a apresentação dos factos, interpretação e conclusões (Vilelas, 2017). Não se trata de reconstruir o passado, mas sim de fazer uma leitura deste com vista à procura do conhecimento que, segundo Vilelas (2017), depende totalmente da «informação que tem sido transmitida ao longo do tempo por aqueles que viveram o acontecimento que se investiga em lugar e tempo apropriados. As diversas formas de transmissão desta informação constituem o que se conhece como fonte de informação (p. 193). Para obtermos esse conhecimento, privilegiámos a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Se a pesquisa bibliográfica é transversal a toda a investigação científica, já a pesquisa documental depende da natureza do estudo.

Sendo a pesquisa bibliográfica feita com base em material já processado, a sua vantagem mais valiosa encontra-se no facto de o investigador ter acesso a um amplo

leque de informação. Neste seguimento, recorreremos, entre outras, às seguintes fontes bibliográficas, que vão de encontro à classificação feita por Gil (2002):

- Teses de doutoramento;
- Dissertações de mestrado;
- Artigos de conferência;
- Artigos científicos;
- Livros científicos;
- Capítulos de livros.

A pesquisa documental, segundo Kripka, Scheller e Bonoto (2015), reside no estudo intensivo de documentos que não foram objecto de trabalho de análise, ou que poderão ser analisados novamente, procurando-se novas interpretações ou ainda informações adicionais. Segundo estes autores, os documentos que podem integrar uma pesquisa documental são: leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas e discursos, entre outros. A análise desta documentação apresenta-se como um método relevante para a pesquisa qualitativa, na medida em que o investigador recolhe informação de documentação original, convertendo-a em informação secundária. Ou seja, a pesquisa documental é convertida em informação bibliográfica.

A recolha de parte da documentação que analisámos foi efectuada em dois locais distintos: no Centro de Informações e Relações Públicas (CIREP) do Ministério da Educação, e na Biblioteca Nacional (BN). No CIREP tivemos acesso a todas as edições da revista didáctica *Escola Portuguesa* (Tabela 1); após pesquisa no fundo disponível do arquivo do Ministério da Educação, ainda reunimos registos (Tabela 2), relativos ao tema em estudo, de alunas do Magistério, ou seja: relatórios de estágio e exames de estado.

Tabela 1 – Artigos analisados do boletim *Escola Portuguesa*.

<i>Escola Portuguesa</i> (1934-1960)	Artigos consultados
Desenho	66
Trabalhos Manuais/Lavores	41
Exames	3

Tabela 2 – Documentos consultados no CIREP.

CIREP	Documentos consultado
Conferência (1936)	1
Relatórios de estágio (1942-1946)	15
Exames de estado (1958)	7

Tabela 3 – Documentos consultados na Biblioteca Nacional.

Biblioteca Nacional	Documentos consultados
Exames de instrução primária (1875)	1
Regulamento do ensino primário (1894)	1
Caderno de provas escritas 2º grau (1930)	1
Passagens de classe (Portarias 3 509 e 3 510 de 7 de Setembro de 1938; e portaria 3 532 de 28 de Setembro 1938)	1
Caderno de Desenho 2ª classe de 1939	1
Regulamento exames 4ª classe (1968; 1969)	3
Pontos de preparação para os exames do ensino elementar (1970)	1

Na BN, recolhemos documentação (Tabela 3) relativa à avaliação do Desenho, sobretudo cadernos de preparação para os exames¹.

Toda a legislação consultada (Tabela 4) foi obtida no Repositório Digital da História da Educação, e ainda no Diário da República Electrónico.

Tabela 4 – Legislação consultada

Legislação	Documentos consultados
Carta de Lei	1
Decretos-Lei	14
Decretos	21
Despachos	3
Leis	3
Portarias	3
Reforma	1

Desta forma, parte da nossa investigação recai sobre um estudo da legislação, que não objectivou ser exaustivo, e tão pouco esgotar a totalidade de decretos bem como de leis publicadas sobre o assunto em estudo, mas eleger a documentação oficial relacionada com aspectos ligados ao ensino da *Expressão e Educação Plástica*.

Durante o espaço temporal correspondente ao Estado Novo, é feito um estudo paralelo à legislação com a pesquisa do semanário pedagógico *Escola Portuguesa*, do qual analisámos 109 artigos publicados entre 1934 e 1960. A imprensa pedagógica como

¹ ANEXOS 5 e 22.

fonte revela-se fundamental na medida em que se pretende demonstrar a contraposição das leis educativas com a realidade escolar. Neste sentido, Rodrigues (2010) afirma que:

A Imprensa Pedagógica como fonte é significativa, dentre outras possibilidades, para se conhecer a organização pretendida para o universo escolar. Evidencia as diretrizes oficiais que a escola recebe e necessita atender e ao mesmo tempo permite a identificação de outros fatores integrantes da construção do que denominamos espaço escolar, ou seja, os pontos de confluência que compõem as diversas facetas registradas no impresso. Tomando por base o que está registrado no impresso, pode-se ampliar a compreensão que se tem construída acerca do universo escolar, adentrando o ensino e suas características por perspectivas outras, diferentes daquelas consideradas consolidadas (p.313)

A recolha efectuada na imprensa pedagógica, resultante da pesquisa documental, estagna nos anos 60 do século XX. Desta forma, e para colmatar uma lacuna historiográfica no período que precede o 25 de Abril, optámos por fazer entrevistas online. Esta abordagem informal serviu para percebermos o que era desenvolvido em sala de aula nas áreas do Desenho e dos TM. Assim, foi lançado o convite numa rede social a quem tivesse frequentado a escola primária antes de 1974, para responder a algumas questões. Partindo da resposta à questão de se se lembravam da disciplina *Desenho* e/ou *TM*, colocámos outras questões no sentido de perceber que tipo de exercícios eram efectuados na escola. Apenas oito pessoas aceitaram a invitation; contudo, pudemos aceder às respostas de quem frequentou a EPP entre 1953 e 1975, o que nos permitiu verificar o pretendido, e até comparar a informação obtida com a legislação em vigor.

Organização geral do estudo

Este estudo organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, procurámos responder a questões que se prendiam com o universo semântico da *EEP*. De modo a clarear ambiguidades latentes nas denominações do campo artístico, verificámos que, tendo diferentes finalidades, a suas naturezas teóricas também diferem entre si. Assim, achámos pertinente distinguir Arte de Educação Artística, e perceber qual o lugar da

Expressão Plástica (EP), das *Artes Plásticas (AP)*, e das *Artes Visuais (AV)*, na educação e na alfabetização estética.

Os segundo e terceiro capítulos têm uma estrutura idêntica, e incidem, respectivamente, na identificação e análise dos percursos legais da disciplina de *Desenho* até à disciplina de *EEP* no EPP, e da disciplina de *TM* até à disciplina de *EEP* no EPP. Ambos se desenvolvem cronologicamente, passando pelas várias fases políticas do país: da Monarquia Constitucional até finais dos anos 90 do século passado.

Relativamente ao *Desenho*, durante a Monarquia constitucional, destacamos a ascensão do *Desenho linear* com relação directa à ilustração do florescente enciclopedismo. A primeira República apresenta o carácter pedagógico do *Desenho*; contudo, todo o esforço em demonstrar os benefícios educativos da disciplina não passaram do papel. Contrariamente ao período anterior, durante o Estado Novo, o *Desenho* deixa o currículo, mas não deixa a escola. Revela o seu papel profilático na educação para a compreensão das outras áreas do saber. Finalmente, após o 25 de Abril, o *Desenho* funde-se com os *TM*, e expande-se através das práticas de *EP*.

Quanto aos *TM*, durante a Monarquia constitucional, a escola assume a missão de iniciar a juventude masculina nas actividades industriais, já para a juventude feminina, a preparação ia ao encontro do seu papel social de doméstica, tendo para o efeito a disciplina de *Lavores femininos*. Ao longo da primeira República, os *TM* tinham como finalidade a transformação do pensamento em acção, no desenvolvimento do trabalho criativo, inventivo e construtivo, com vista à concretização de ideias pessoais. No Estado Novo, os *TM* e os *Lavores femininos*, são tidos como entretenimentos normais da vida quotidiana da criança, cujo propósito se destina ao desenvolvimento da destreza manual e do sentido estético, mas sobretudo, a subsidiar o das outras disciplinas. Já no período pós 25 de Abril, os *TM* fundem-se com o *Desenho*, para renascem sob a prática da *EP*.

O quarto e último capítulo versa sobre a componente que valida a articulação entre a legislação (programas) e a leccionação (escola): a avaliação externa. Procurámos perceber quais os conteúdos dos exames realizados, e quais os critérios de avaliação.

Capítulo II - O lugar da Expressão Plástica nas Artes e na Educação: uma abordagem semântica.

Expressão Plástica? Artes Plásticas? Artes Visuais? Estética? Urge clarear estas questões terminológicas que constituem um problema epistemológico quanto à aplicação dos termos em matéria educacional, isto partindo «da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação» (Bondía, 2001, p. 20). Não nos dispomos aqui a definir exaustivamente as práticas pedagógicas existentes na área artística; antes, pretendemos esclarecê-las, para assim ressaltar as distâncias semânticas entre si que, como nos viemos a aperceber ao longo da nossa experiência docente, não se têm verificado. A prática da *Expressão Plástica*, em sala de aula, poderá eventualmente ser resultado do uso semanticamente inadequado do seu conceito, acabando na boca do povo - *Virorum uolitat per ora* - como se de um único vocábulo se tratasse, fazendo-lhe referência como sendo *actividades onde os miúdos pintam e fazem coisas engraçadas*. Numa análise mais profunda, como referido por Martins, C. (2003), equivaleria a uma opinião política, segundo a qual: «as áreas das expressões são constantemente relegadas para planos secundários do currículo, onde protagonizam uma precária influência na formação dos jovens estudantes, o que se poderá traduzir, a curto prazo, numa situação de profundo débito cultural» (p. 68).

Na medida em que definir estes conceitos se torna uma tarefa delicada pela sua propinquidade teórica, a ambiguidade com que os vemos serem tratados perante a vacilação semântica que lhes está subjacente leva-nos a questionar a definição destas abordagens artísticas. Se estas práticas são o reflexo de quem as usa «através do manuseamento e modificação de materiais plásticos» (Sousa, A. B., 2003a, p.159), as suas finalidades são distintas, e são estas que ditam a essência teórica de cada uma. Teremos também de recordar que foram objetivos e finalidades, estabelecidos ao longo da história, que impuseram a emergência de novos conceitos artísticos no currículo. É nesta evolução/imposição que é revelada a lonjura entre as questões terminológicas que definem os desvios semânticos.

Segundo Beltrán (2000), há um claro contraste entre a *Expressão Plástica (EP)* e as *Artes Plásticas (AP)*, pois todo o processo criador de um artista - aquele que produz arte como forma de viver - faz parte integrante deste como o ser vivo que é, revelando-se a Arte (neste caso, as *AP*) num acto e num fim em si mesma. Já a *EP*, mais democrática, pertence «ao universo que está acessível a todos os seres humanos sem

conceitos nem preconceitos de valores e criação» (Beltrán, 2000, p.140). Nas *Artes Visuais (AV)*, e numa dimensão educativa, a «Arte aparece como um meio para atingir um fim, onde se cumprem os objetivos gerais da educação, existindo a adaptação das técnicas e metodologias para fins educativos específicos. Nesta dimensão existe o domínio da Educação pela Arte e Arte na Educação» (Marques, 2012, p.11). Esta dicotomia da Educação *pela* ou *na* Arte é abordada por Sousa, A. S., (2003a) que define um caminho distinto para cada uma das preposições: na Educação *pela* Arte, a Arte é um meio metodológico usado pelo educador para educar o aluno através de uma ampla gama de experiências ao longo do processo educativo; a Educação *na* ou *para* a Arte incide na formação artística do educador. Além destas duas abordagens, soma-se-lhes o Ensino Artístico, que incide na formação de artistas.

Em 1978, é proposto por Madalena Perdigão² o Plano Nacional de Educação artística. Com este, segundo a sua proponente, pretendia-se que a educação pela arte fosse integrada no sistema educativo português. O projecto tinha como objectivo estudar e solucionar problemas relacionados com a educação artística nos diversos níveis de ensino, pelo meio de medidas a curto, médio e longo prazo (Teixeira, É., 2014). Apesar de não ter sido implementado devido à saída de Madalena Perdigão do Ministério, em 1984, será referência implícita no Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, no qual são estabelecidas as bases gerais da organização da Educação Artística.

Neste seguimento, chamamos a atenção para a distinção entre o Ensino Artístico e a Educação Artística: enquanto a primeira versa sobre o ensino das artes no ensino secundário, cursos profissionais e ensino superior, já a segunda, tal como se verifica no Decreto-Lei 344/90, de 2 de Novembro, é transversal a todos os ciclos de estudo: «A educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos » (p. 4523), ou seja «Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral» (p. 4523).

Martins, E. C. (2014), diferencia Educação Artística de Ensino da Arte de Educação Artística na medida em que têm finalidades distintas - tal como os seus usufruidores, também eles divergem entre si. Assim, o ensino artístico auxilia-se de critérios gerais de apreciação e de uma base onde os agentes envolvidos se entendam, tendo ainda como

² Maria Madalena Bagão da Silva Biscaia de Azeredo Perdigão (1923-1989). Figura incontornável ligada à cultura. O seu currículo é de tal forma extenso que apenas citaremos a sua estreita ligação à Fundação Gulbenkian, e o seu cargo de Directora do Gabinete coordenador do Ensino Artístico (1978-1984) (Teixeira, É., 2014).

referência a educação que engloba uma dada realidade. Já a Arte sustenta-se noutra dimensão, pois a formação dos indivíduos não é uma prioridade sua, mas sim a forma de ilustrar as sociedades comunicadoras e dos indivíduos que as constituem.

Tendo um carácter generalista e abarcando todas as áreas artísticas, entre as quais o *Cinema e audiovisual*, e as *Artes Plásticas*, somos de achar que a Educação Artística será, actualmente, o tronco através do qual se ramifica o espectro semântico da arte na educação.

II.1. A Arte para uma Educação Artística.

Falar de Educação Artística (EA) é analisar um sintagma hiperónimo onde se coadunam prática com teoria e ensino com aprendizagem, exponenciando a experiência implícita na combinação destes domínios da actividade humana. Esta educação começa de forma institucional e obrigatória no currículo escolar já no pré-escolar³, seguindo para o 1º CEB, passando pelo 2º CEB e acabando no 3º CEB; está a EA, portanto, umbilicalmente ligada à escola, que viu na EA a forma ideal de desenvolver um ser humano completo.

Segundo Martins, C. (2011) «a educação artística só passa a ser percebida como uma esfera de completude humana porque é construída sobre atributos que se definem como sendo constitutivos de uma natureza humana e símbolo de um desenvolvimento e progresso» (p.37). É, na nossa opinião, na pequena infância que esta construção se dá. Desta forma, considerando o ensino pré-escolar o útero onde a *EP* seria como o líquido amniótico, envolvendo as diferentes áreas de conteúdo, a sua abordagem prática e constante⁴ vê-se reduzida temporal e drasticamente no 1º CEB, embora os conteúdos programáticos deste sejam mais extensos do que os do Pré-Escolar. Pois, ao contrário do Pré-Escolar, no 1º CEB é o próprio tempo que articula o docente em função do currículo, fazendo da *EP* um pequeno carcinoma do Ensino Básico: enquanto que no Pré, a *EP*⁵ é usada como base interdisciplinar para uma grande percentagem das

3 Bravo (2010) na sua dissertação «Do Pré - Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular» salienta o facto de a educação pré-escolar ser facultativa relativamente à obrigatoriedade do 1º CEB. Contudo, achamos ser de grande relevância como parte integrante de um percurso educativo, pois, conforme Despacho 9180/2016, de 19 de Julho, constitui «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (Morgado, 2016, s/p), mas também tendo em conta a sua elevada adesão uma vez que «em 2012, 94% das famílias com estatuto socioeconómico mais elevado colocavam os filhos em idade pré-escolar num estabelecimento de ensino enquanto nas famílias com mais baixo estatuto a taxa é de 80%» (s/p).

4 No Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho, são homologadas as novas orientações para a educação Pré-Escolar (inalteradas desde então). Nelas são destacadas aprendizagens a promover que favorecem uma aprendizagem constante, da qual as outras áreas vão beber: Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa; Apreciar diferentes manifestações de artes visuais a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitectura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica (Ministério da Educação, 2017, p. 54).

5 Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997, a área de Expressão e Comunicação abordava o Domínio das expressões, nomeadamente a plástica, ao passo que as actuais mudam-lhe a denominação tanto na área que passa a domínio de Educação Artística, como no domínio que passa a subdomínio intitulado *Artes Visuais*.

atividades a desenvolver nos projectos educativos dos jardins de infância, já no 1º Ciclo é apenas abordada superficialmente:

consideramos que as atividades que tomam lugar como “expressão plástica” na realidade não o são. As atividades desenvolvidas resumem-se à prática de colorir figuras (policopiadas ou incluídas nos manuais), à cópia de formas utilizando modelos, ao recorte e montagem orientada de brinquedos /objetos de papel que constam dos anuais, entre outros exercícios que, tais como estes, consistem na reprodução de estereótipos visuais. Nestes exercícios é muito limitada a possibilidade de criar e deles resulta o empobrecimento da expressão (Magueta, 2012, p. 13).

Neste sentido, não vemos reflectir-se na reflexão de Magueta supracitada uma forma de beneficiar, não só a formação, mas também a progressão harmoniosa do ser, o que levaria a contribuir para o desenvolvimento mais completo das crianças, favorecendo também a melhoria do Sistema Educativo (Marques, 2012). Vemos antes a ostracização de uma prática que paralisa os benefícios que dela poderiam resultar.

Entender a EA requer uma aceção daquilo que é o conceito de Arte. Alcoforado (2014) refere haver civilizações que desconhecem tal termo, entre as quais o povo helénico, para quem o homem, ao produzir - e não criar - objectos, requeria de um saber específico, ou seja, uma tecnicidade, uma *techne*. Na sua etimologia, *techne* consiste em produzir, construir, ou ainda fabricar (Chantraine, 1968), contudo procede sempre de algo já existente com vista à montagem ou transformação dos materiais.

Para os Gregos, seria «o nome não apenas para as actividades e competências do artesão mas também para as artes da mente e as belas artes. A *techne* pertence ao trazer-aqui-à-presença, à *poiesis*; é qualquer coisa *poiética*» (Heidegger, 1953, citado em Leal, 2009, p. 110). Neste sentido, *poièsis* é criação, e segundo Platão uma causa, que independentemente da coisa que se trate, faz esta passar do não-ser ao ser, ou seja: «mesmo as obras produzidas na totalidade dos ofícios são criações, como criadores ou poetas são todos os seus artífices» (Platão, 1998, p. 74).

Leal (2009) ressalta a estreita ligação da *techne* com a episteme, que aflora o conhecimento, revelando que não é no acto de fazer, ou na manipulação dos meios, que se encontra o valor da *techne*. Esta é, segundo o autor: «forma de criação porque dá a

ver aquilo que está escondido através de um processo de revelação, porque é forma poética e de conhecimento» (p. 110).

Esta *techne* estaria na origem da maior ou menor desvelação provocada pela forma do objecto apreciado, que iria desde a comida aos poemas, passando por discursos retóricos ou ainda por uma escultura ou pintura. Todo o ofício era portanto - e ainda é - o que poderíamos considerar uma arte ou «de uma forma substantiva, tudo quanto o homem realiza por 'saber fazer', por 'arte', é arte. Mostra a capacidade produtiva de quem produz, e de cada objecto ou formulação produzida se pode dizer que é uma obra de arte» (Alcoforado, 2014, p. 191).

Do grego *ararisko*, arte ganha o sentido de ajustar, adaptar, harmonizar. Dos seus derivados nominais também se pode entender como uma disposição natural, uma qualificação, ou ainda um talento (*artis*); articulação (*artus*) (Chantraine, 1968). Na sua versão latina, *ars*, surgem os vocábulos arte e artista (Glare, 2016). Para Platão a arte era uma habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional; já para Aristóteles era técnica; já mais recentemente, Hegel achava que a arte servia para exprimir o Absoluto (Houaiss, 2003). Gombrich (1995), um dos mais reputados historiadores do séc. XX, diz ignorar quando terá começado a arte... H. W. Janson (1998), afirma que a arte é «um objecto estético, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco. [...] E o que se entende por Estética? A Estética costuma ser definida como “dizendo respeito ao que é belo”» (p. 9), o que vai de encontro à opinião de Read (2010) quando este afirma que a arte «está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos» (p. 28), o que, confessemos, são conclusões convenientes. Pois na opinião antropológica de Morris (2018), os entendidos em Arte «estão demasiadamente próximos do tema para o verem claramente como um padrão geral do comportamento humano» (p. 10), levando-os assim a «oferecerem definições limitadas que geralmente excluem enormes segmentos de actividade artística» (p. 10).

Apesar das divergências conceptuais, e segundo o que observámos, *techne* e *ararisko*, parecem indissociáveis. Hoje há uma separação clara entre Arte e técnica que se foi dando à medida que gostos mais caprichosos ditavam a sua *distinguibibilidade*, termo que, segundo Alcoforado (2014), se junta a outros como raridade, diferença específica ou ainda novidade. Segundo o autor, são estes os vocábulos que estarão na origem dessa bifurcação e que nos definem, pois tal como podemos diferenciar objectos, podemos distinguir os seus produtores, na medida em que nem estes nem aqueles são idênticos em termos funcionais e qualitativos, pelo que a *distinguibibilidade* se torna

fulcral. Foi deste modo que se passou a usar a palavra "arte" enquanto adjectivo para objectos que se caracterizam graças a uma espécie de notoriedade própria, enquanto reveladores de uma suposta capacidade dos respectivos autores - pelo que cada vez que dizemos que algo é arte conseguimos de certo modo separar os objectos em si das capacidades dos sujeitos que as produziram.

Somos de afirmar, com base em Leal (2009), que o ganho semântico e evasivo que a *ars* tem vindo a ganhar se contrapõe «[à perda da] pluralidade e [da] ambiguidade semântica que a *techne* dos gregos nos oferecia» (pp.110-111).

Nesta perspectiva, abreviamos a controvérsia envolta na definição deste termo desde que o homem é Homem, pois não há estudo que não frise o surgimento da Arte juntamente com o surgimento do ser humano: «Desde o início da história da humanidade que a arte está presente em todas as manifestações culturais, constituindo uma mais valia para o conhecimento e a identidade dos povos» (Cardoso, A. L., 2006, p.47); «A arte é uma linguagem que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, espelhando diferentes sociedades, diferentes interesses e diferentes saberes» (Oliveira, M., 2007, p. 61); «A construção de histórias, reais ou imaginárias, por imagens ou por palavras, parece ser uma necessidade humana universal e intemporal » (Bahia, 2009, p. 139).

Já na óptica de Prazeres (2013), podemos verificar que aos murmúrios do mundo de Morin ela dá o nome de memória colectiva; e ainda os autores Marc e Marc (1992), mais profundos, entendem que a Arte nos permite compreender através dela, que somos memória do mundo, memória viva da humanidade e de tudo o que a envolve. Não será de admirar que haja quem a compare à vida e que, à semelhança daquele que procura o seu sentido, não encontre nada além da frustrante ausência de resposta: «A Arte que exprime a vida, é misteriosa como esta. Escapa, como ela, a qualquer fórmula» (Faure, 1947, citado em Sueur, 1993, p.11). Em 1941, António Ramos de Almeida afirmava que havia uma dependência mútua entre a Vida, a Cultura e a Arte (Oliveira, A. I., 2009) - ter-lhe-há o mundo sussurrado acerca deste vínculo informal? Num estudo mais recente, as autoras Mendes e Seidl-de-Moura (2009) afirmam ser factível os nossos antepassados terem desenvolvido uma dependência da cultura para sobreviver. Neste sentido, a partir do momento em que os nossos antepassados desenvolveram uma apetência pela cultura (paralela à evolução biológica), e dela sobreviveram, houve no processo de selecção natural um favorecimento dos genes com comportamento cultural.

À semelhança do pensamento das autoras Mendes e Seidl-de-Moura (2009), também Subtil (2011), expõe semelhante raciocínio quando afirma «que a atividade artística resulta da necessidade fundamental do homem de superar os limites da mera sobrevivência, criando novas necessidades eminentemente humanas que vão além do atendimento ao apelo primário do alimento e do abrigo» (p. 243). Ou seja, com base em Vygotsky (1978), ao afirmar que todo o indivíduo é potencialmente criativo, tal como atesta Prazeres (2013): a arte é uma enteléquia, um acto em potência que mais do que uma necessidade para o Homem subsistir é uma forma de se reconhecer como tal. Desta forma, o ser humano tem uma necessidade muito característica de manifestar socialmente o seu discernimento do mundo, e ao fazê-lo visual e plasticamente - além de linguisticamente - cria composições que «[constituem] uma co-criação que cada pessoa faz do universo em que se insere» (Eisner, 2002, citado em Bahia, 2010, p. 51). Estes traços compostos suscitaram a construção de outros traços. Estes, sofrendo uma mutação pictórica, evoluíram, desencadeando sucessivos enredos de traços, que conhecemos agora sob a denominação de desenho.

A Arte surge com os traçados do Homem sob a forma rudimentar do desenho como código gestual específico, pois já na pequena infância é dos ninhos de gatafunhos que surgem os primeiros traçados (Gardner (1980); Iavelberg (2008); Kellogg (1985); Luquet (1979 [1929]); Mèredieu (1990); Peralta (1998); Ricci (1887); Rouma (1881); Ruskin (1857); Sully (1896)). Estes gatafunhos percorrem o globo ultrapassando qualquer barreira física e mental, pois crianças de todos os lugares replicam rabiscos que são reflexo de um acto intemporal (Gardner, 1997), que se encrava numa dinâmica universal. Segundo Charlot (2001, pp. 56-57), é impossível não fazer a ligação entre toda a linguagem gráfica que a criança emprega e os primeiros gestos gráficos feitos a partir do nosso antepassado Homo Sapiens. Poderemos afirmar que se trata de uma configuração universal, revelando-se nos desenhos que as crianças têm feito ao longo de milhares de séculos, e constituindo uma ponte entre a história recente e passada do que somos.

Tal como consta entre as primeiras manifestações expressivas nas crianças, também está paralelamente na infância da humanidade: «O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece» (Sousa, A. B., 2003b, p.193). Em Portugal, é no início do séc. XIX que é pela primeira vez proposta a incrementação, na educação, de áreas artísticas, das quais faz parte o *Desenho*, e que viriam a ser as únicas cadeiras artísticas nos currículos da escolaridade portuguesa até aos anos 70 do séc. XX (Oliveira, A. I., 2009, p. 59) - embora, com a Reforma Educativa de 1936 (Decreto-Lei 27279/36, de 24 de Novembro), o *Desenho* tenha sido excluído do

currículo do ensino primário. Esta exclusão, como veremos, será ambígua, uma vez que a presença do uso do *Desenho* se faz sentir na aprendizagem diária das crianças.

O facto é que o *Desenho* acaba por ser tão intrincado quanto a Arte em si; contudo, há quem afirme que sejam o mesmo, havendo uma continuidade de um no outro, ultrapassando até a barreira temporal:

O tempo do desenho não acaba nunca, pese embora as mudanças operadas no seu campo, que apenas confirmam a vastidão e a complexa simplicidade do desenho inventado pelos ‘Homens das cavernas’, os mais jovens de entre os jovens. O desenho não tem idade: é o cerne da arte (Gantes, 2012, p. 148).

As suas fronteiras não são nem muros nem alfândegas, mas os sintagmas nos quais se vai revelando e que resultam, numa primeira abordagem, na *EP*. Esta é constituída pela pintura, ou ainda a escultura, pois «o termo "desenho", usado para designar a matéria introduzida no ensino geral, foi herdado da história da arte, onde as actividades artísticas tradicionais são conhecidas sob os nomes "pintura", "desenho" e "escultura"» (Morel, 2011, p. 48), o que se verifica na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1988) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Infelizmente, durante muito tempo, *Desenho* e *EP* foram como que sinónimos um do outro - ainda hoje perdura na mentalidade de alguns essa ideia limitada da *EP* - tal como refere Oliveira, M., (2007): «Durante muitos anos a função educativa da expressão plástica era extremamente redutora fixando-se, quando utilizada, essencialmente no desenvolvimento da destreza manual e visual das crianças. Sem objectivos e motivações, limitava-se quase exclusivamente à representação através do desenho» (p. 63).

Não se pode negar a discrepância iminente entre Arte informal e Arte formal «É evidente que há diferenças entre a Arte como área de conhecimento e prática social, e o Ensino de arte como processo próprio dos ambientes educacionais determinado pelas injunções das políticas educacionais e das ideias pedagógicas dominantes» (Subtil, 2011, p. 242). Neste sentido, a *EP* reflecte o informalismo artístico necessário à promoção de uma aprendizagem com sentido (Eisner & Bird, 1994), levada a cabo pela função integradora que a própria arte tem, chegando a ser lúdica, como referem Queiroz e Bila (2014). Estes autores são de opinião que a nível educativo, arte e ludicidade devem «ser encarada[s] como vivência interna, em que a integração do

sentir, pensar, agir estão presentes na realização de atividades» (p. 113). Contudo, poucas são as crianças que, fora do ambiente escolar, têm um envolvimento com a Arte; esta, assim, vê-se obrigada a ser integrada no currículo que a cativa, impondo-lhe modelos e regras que colidem com a sua verdadeira essência. Ou seja, a educação e expressão artística não podem ser reféns da fórmula escolar (Araújo, 2012), porque a criatividade, e a expressividade das crianças precisam de ser articuladas com trabalho artístico realizado nas escolas. É uma articulação entre aprendizagens, que ecoa nas palavras de Buoro: «Arte se ensina, Arte se aprende» (Buoro, 2000, citado em Coletto, 2010, p.139).

Partindo das palavras de Buoro, para quem *a arte se ensina e se aprende*, perguntamos se não será precisamente esse o aprisionamento causado pela fórmula escolar - achar que a Arte se ensina. Ensina-se a sua história, ensinam-se as suas técnicas, e a sua manualidade. Julgamos que a arte em si não se ensina: lembra-se; não se aprende: recorda-se; caso contrário, cai-se no erro de perceber-se a Arte no seu sentido mais lato: «No seu sentido mais lato, a arte não é mais que a produção, pelo homem, de obras materiais, graças ao trabalho manual e à técnica» (Sueur, 1993, p.9). Quem diz o Homem, diz a criança que é desviada da própria expressão e levada a pensar que colorir e ilustrar a matéria das outras áreas do conhecimento é *EP*:

No ensino básico, a “expressão plástica” e a “educação visual” são basicamente trabalhos manuais (artes manuais), e muitas vezes dá-se valor a estas áreas apenas por referência a outras. É o caso dos estudos sobre o ambiente ou da educação cívica, em que o desenho e a pintura aparecem sobretudo como ilustração e não como expressão (Araújo, 2012, s/p).

Não querendo enveredar pelos caminhos conceptuais da estrutura e respectivas funções operacionais da interdisciplinaridade, isto é o que muitos chamam de acto de solidariedade educativa - a arte ao serviço das outras disciplinas, e não ao serviço do educando. Essa conexão entre saberes ou «de um saber *com* outro saber, ou dos saberes entre si» (Coimbra, 2000, p.56) fazem da *EP* um báculo no qual o docente se apoia para conduzir os seus alunos pela matéria, dando-lhes a falsa impressão de que se exprimem plasticamente, quando na verdade de expressão pouco ou nada tem. Esta situação tem uma implicação directa na maneira como a *EP* é vista, tanto pelos professores do 1ºCEB, como pelos alunos e inclusive os pais - isto é: a *EP* está a perder o seu carácter individual para se diluir nas outras áreas do conhecimento.

É o facto de se diluir de uma forma transversal que dá a ideia de que a *EP* tudo pode servir - quando, como já referimos, deveria servir para o enriquecimento da experiência e vivência do ser humano. Pois já Subtil (2011) afirma que em pleno terceiro milénio, permanece a incerteza daquilo que define o que é, para que serve, e como é que o conhecimento artístico pode ser praticado em meio escolar. A autora salienta ainda que a área artística é «terra de todos e de ninguém» (p. 250), o que a leva a declarar que todas as disciplinas, ao trabalharem com arte, fazem com que qualquer coisa possa adquirir um estatuto artístico.

O estudo que Magueta (2012) desenvolveu junto de professores do 1º CEB ilustra bem a citação de Araújo, (2012) acima referida, quando conclui que 67,3% dos professores inquiridos propuseram exercícios de colorir figuras, em manuais ou folhas fotocopiadas, aos alunos. Isto leva-nos a questionar a situação artística do nosso país, mais particularmente, da educação artística no 1º CEB. Se em documentos que podemos encontrar on-line acerca dos critérios de avaliação - entre outros - das escolas nacionais do 1º CEB, o parâmetro mais referido é a criatividade (ANEXO 1), não ficamos chocados com os resultados que a autora supracitada obteve. Admirável é a propensão que o nosso sistema educativo tem, bem como muitos dos seus professores, de esquecer a verdadeira pretensão da *EP* tanto na abordagem material e física - pois não só de carvão se fazem desenhos - como na abordagem cognitiva e psicológica - esta não serve para entreter.

É à luz do pensamento de Barajas (2007) que iluminamos o sentido que a EA tem na pequena infância, quando nos recorda que o pressuposto da EA na fase do ensino primário é o enriquecimento da experiência humana dos alunos. É com base nesta intenção que se deve dar a oportunidade às crianças de contactar com experiências distintas daquelas que vivem diariamente, sem por isso estabelecer prioridades sobre o clássico, o contemporâneo ou o popular. Desta forma, contribui-se para uma educação em que o autoconhecimento, e a consciência social, ver-se-ão profusamente beneficiados.

Assim, é necessário que toda a educação se comprometa com a educação artística, e lhe conceda o devido espaço, para não ser reduzida à ideia etérea de que toda a riqueza de uma experiência artística e plástica se resume à coloração de figuras ou mapas que acompanham um texto. Não podemos esquecer que a «arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercícios de prontidão» (Martins, Picosque e Guerra, 1998, citados em Coletto, 2010, p.141). Facto é

que a educação artística é geralmente diminuída a um estatuto de caridade educativa, onde as outras disciplinas doam sob a forma de uma pequena oportunidade de colorir o seu saber; e tal como refere Ferreira, A. R., (2007) isto pode querer dizer algo que não queremos forçosamente ver: «uma sociedade pode revelar-se e caracterizar-se através das artes que promove e dos moldes nos quais são ensinadas» (p.75) - mas, mais do que reflectir uma sociedade, reflecte toda a sua política educativa, como veremos nos próximos capítulos.

É nos anos 70 do século XX, aquando da Reforma Veiga Simão, que a *EA* toma contornos mais sólidos, contudo dúbios. Madalena Perdigão⁶ foi quem levantou a problemática em volta dos contornos obscuros da *EA*, que considerava «como essencial para corrigir e diminuir as perturbações de ordem individual e social, devendo ser integrada no sistema educativo desde cedo, particularmente ao nível da educação pré-escolar» (Teixeira, É., 2014, p.2). Cabeleira (2017), referindo-se a Perdigão, afirma que o conceito em si de *EA* é problemático, na medida em que os seus objectivos e conteúdos dão azo a diversas interpretações, levando a que se confundam conceitos como: a educação pela arte e a iniciação a algumas das artes com as artes visuais; a espontaneidade com a arte infantil; e a educação estética com a formação de artistas profissionais. A relação entre Arte e Educação torna-se assunto sistemático entre os especialistas que então emergiam; e neste seguimento, com a democratização do sistema de ensino e da integração das Artes no currículo escolar, surgem dois problemas: a formação dos professores das diferentes disciplinas artísticas (nos vários níveis de ensino), e o modo efectivo de incluir essa pluralidade no currículo (Cabeleira, 2017).

Até aos finais da década de 70 e inícios de 80, a missão da Arte no ensino incidia no desenvolvimento da expressão pessoal do aluno; hoje, acresce à Educação Artística a livre expressão e interpretação da obra de Arte como objecto de ensino (Barbosa, 2008). Contudo, não invalida que, segundo Eça (2008), as nomenclaturas empregues com vista à designação da aprendizagem através da apreciação, da análise crítica, e da produção artística, sejam seriamente ambíguas e conflituosas, o que leva a interpretações redutoras das potencialidades dessa educação.

⁶ Maria Madalena Bagão da Silva Biscaia de Azeredo Perdigão (1923-1989), inicialmente docente de matemática, destacou-se no panorama artístico e educativo português na segunda metade do século XX. Foi directora do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian (de 1958 a 1974), onde fundou a Orquestra, o Coro e o Ballet Gulbenkian, e ainda os Festivais Gulbenkian de Música. Foi presidente da Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional (de 1971 a 1974), directora do Gabinete Coordenador do Ensino Artístico do Ministério da Educação (de 1978 a 1984). Criou o Serviço ACARTE, do qual foi presidente (de 1984 a 1989), e o Centro Artístico Infantil da Fundação Gulbenkian, entre outros projectos (Laginha, 2009).

Constatamos que são as disciplinas artísticas que estruturam o *EA*, e que a sua complexidade lexical é extensa e evasiva. Neste seguimento, perceber onde se encontra a *EP* neste léxico serve para clarificá-la e revelar a importância que tem no meio escolar.

II.2. As Artes Plásticas

Como temos vindo a referir, é pela impossibilidade de uma definição concreta que a Arte se movimenta, pois a necessidade que temos de a definir persegue-nos (Faure, 1947, citado em Sueur, 1993, p.11). Apesar da expressão *artes plásticas* poder, hoje em dia, ser atribuída tautocronamente «a um conjunto plural de práticas e de objectos sem que isso nos esclareça sobre a natureza do que é nomeado» (Leal, 2009, p.108), clarear as formas como actua é também esclarecê-la aos olhos dos leigos nesta matéria.

Brotando de uma panóplia de técnicas (Andueza, 2016; Di Caudo, 2011; Sousa, A. B., 2003a), as Artes Plásticas alicerçam-se nestas constituindo a forma (tanto a nível bidimensional como tridimensional), resultante de operações formais de transformação (Lagoutte, 2009), e são uma verdadeira apologia da união entre a *techne* e a *poiesis* apresentada, como já vimos, pelos gregos. As Artes Plásticas, à semelhança da *techne* e da *poiesis* juntas, são a ponte entre «o singular de uma arte que dispensa a técnica e o plural das artes que dela se alimentam» (Leal, 2009, p.112).

Segundo Lagoutte (2009), as *AP* concretizam visualmente, sob a configuração de forma, o pensamento de um indivíduo: «Elas [Artes Plásticas] objectivam a formação de um pensamento que se concretiza em formas, actos e objectos, e possuem a capacidade de reproduzir os feitos originais, respondendo a uma necessidade existencial do indivíduo» (p.7). É através do controlo e da compreensão que o indivíduo tem do que o rodeia que este deambula por entre a manipulação e o controlo do meio ambiente com vista a uma qualquer criação. Ou seja, «a Arte é a utilização dos meios para organizar em formas visuais as experiências subjectivas do Ser Humano» (Witkin, 1974, citado em Correia, R., 2013, p.17) - devendo-se entender por *Ser Humano* um *Ser Artístico*, ou seja: um Artista. Segundo Cunha (2007), é como se o artista prescrevesse o conhecimento do mundo ao próprio mundo sob uma forma não verbal:

Os artistas brincam com o quotidiano, com a história, com os mitos e com os nossos pensamentos. Reconstroem significados em torno do já visto e do supostamente sabido. De muitos modos, os artistas, através de suas produções, anteciparam saberes das ciências, como o Futurismo (1909), por exemplo, que

vislumbrou a lei da relatividade de Albert Einstein. Ou expressaram dores e massacres da humanidade como *Guernica* (1937) de Picasso e a instalação 111 (1992) de Nuno Ramos; ou visualizaram os principais fundamentos de pensadores como fez Gustav Klimt (1862 – 1918) ao “traduzir” a sensualidade das mulheres da teoria de Sigmund Freud (1856-1939). Enfim, artistas e suas produções formulam conhecimentos sobre o mundo, conhecimentos e saberes que só podem ser ditos e propagados através das linguagens não verbais. (p.5)

As *AP* pressupõem então um Artista que parte de um processo de cariz criativo, de si para o outro - ou seja: ele tem como objectivo a realização de uma obra de arte que só o é quando subjugada à contemplação por parte de terceiros. Estes comungam de experiências estéticas, inerentes ao sentimento causado pela contemplação, que, segundo Dewey (2010 [1934]) «suscitam o seu interesse e lhe proporcionam prazer quando observa» (p.32). As *AP* não só transformam o material usado num objecto - passando a considerar-se uma obra de arte - como ainda quem o observa, e também o próprio Artista.

II.3. As Artes Visuais

O mundo ocidental vive, actualmente, subjugado por representações visuais onde a imagem contribui de forma significativa, se não mesmo substancial, para a existência de diálogos entre a construção identitária do indivíduo e a sua relação com a sociedade. Esta vivência reflecte-se na forma como o ser humano perspectiva a Arte, que se viu desenvolver nas *Artes Plásticas*, que agora integram as *Artes Visuais*.

Na nossa pesquisa, a investigação que encontramos em torno das *AV* incide, na generalidade, sobre a sua relação com a Educação ou outros aspectos mais específicos, sendo que em nenhuma situação se verificou uma análise ao conceito de *AV*. Esta ausência de abordagem poderá estar ligada à dificuldade em definir este conceito, facto para o qual já Lachapelle (1981) alertara: «a criação nas artes visuais parece estar agora fundada sobre a manipulação de imagens - concretas ou abstractas - visuais mas não necessariamente desenhadas. Aí reside a dificuldade de definir o que é e não "arte visual"» (p. 14). Segundo este artista visual, as *AV* englobavam os seguintes modos de criação: o *Desenho*, a *Pintura*, a *Escultura*, a *Gravura*, a *Fotografia*, a *Land-Art*, o *Video*, e a *Performance*.

Para Gravel (2014), as AV podem definir-se como o conjunto das artes que, ao transformarem matéria, criam imagens e formas conforme a visão pessoal do artista. Desta forma, às diferentes abordagens das AP, com base numa alfabetização visual (ponto, linha, cor, volume), são acrescentadas novas técnicas. Assim, e segundo Gravel (2014), as *Artes Visuais* abarcam: «as belas artes tradicionais, isto é, o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, a arquitectura e a fotografia, e as artes decorativas ou artes aplicadas, como a publicidade e o grafismo. Hoje são-lhe acrescentadas a arte cinematográfica, o video-arte e a infografia» (p. 2).

Lagoutte (2015), esquematiza (Tabela 5) a extensão do campo de acção das *Artes Visuais*. Percebemos que as técnicas têm finalidades distintas que podemos tripartir: materiais (*Artes Plásticas* e *Artes Numéricas*), imagens (*Fotografia* e *Cinema*), e objecto (*Design*). Distintas entre si pela abordagem (plástica ou visual), as técnicas comungam das mesmas referências culturais: o ser humano e a sua envolvência patrimonial.

Tabela 5 – Dimensões do campo da Artes Visuais (adaptado de Lagoutte, 2015)

Dimensão do campo das artes visuais					
Finalidades	Efectuar operações formais nos/e com os materiais		Analisar imagens		Embelezar a funcionalidade dos objectos
Técnicas	Artes plásticas: <ul style="list-style-type: none"> • Desenho • Pintura • Escultura • Instalação 	Artes numéricas	Fotografia	Cinema	<i>Design</i>
Referências culturais	O capital do imaginário: o museu pessoal O capital patrimonial: a história das artes				

Mas se, em contexto educativo, as AV vieram substituir o termo AP: o que é que as AP substituíram? A esta questão, Ribeiro (2005) responde: «No início não se utilizava o termo *artes visuais*, mas, sim, *desenho*» (p. 10). Tal como referimos anteriormente, é nas pinturas rupestres que se encontra o reflexo dos primeiros riscos da Humanidade, as primeiras linhas desenhadas, o desenho como forma de expressão traçada com meios plásticos: a *Expressão Plástica*. Neste seguimento, a ordem cronológica semântica do espectro artístico-visual seria: *Desenho*, *Expressão Plástica*, *Artes Plásticas*, e *Artes Visuais*, o que nos leva a considerar que qualquer prática artística é

um sucedâneo do *Desenho*. Contudo, dentro destes termos e na educação, encontramos as *Artes Visuais* no ensino secundário e ensino superior, enquanto que a *Expressão Plástica* tem lugar no 1.º CEB. No seu esquema, Lagoutte (2015) não considera a actuação estética, que é transversal ao campo das *AV*.

Percebemos que as *AV* englobam todo o léxico artístico das *AP*. Apesar de não vermos ser considerada a *EP* por Lagoutte (2015), já Bonilla (2006) afirmou que ela é um conjunto de exteriorizações pictóricas, escultóricas, e arquitectónicas, ou seja, *AV* ou *AP*. A autora salienta ainda que estas manifestações têm em comum um mesmo meio expressivo: a linha. Neste seguimento, somos levados a crer que a *EP* é o sustentáculo, onde se dá a alfabetização estética, da dimensão do campo de actuação das *AV*. Como sustentáculo, a *EP* parece consubstanciar todas as *AV*, sendo-lhes intrínseca e inata.

II.4. A Expressão Plástica

Expressão Plástica é um sintagma que iremos dissecar para uma melhor compreensão do que cada uma das suas palavras representa numa abordagem lexical, fazendo também uma interpretação do conjunto. Se, nas palavras de Gaspar (2012), «no seu sentido mais vasto, "expressão" poderá significar a própria vida, dado que toda a ação humana pode ser considerada expressiva» (Gaspar, 2012, p. 42), que poderá significar no seu sentido mais restrito? Etimologicamente, *expressão* deriva do latim *expressio* e é composta pelo prefixo *e(x)*, que transmite a ideia de movimento para fora, e pelo verbo *premo* (*pressi*, *pressum*), cujo sentido remete para um calcar, um pressionar, um apertar (cf. verbo *premir*). Assim, constatam-se pela consulta de um dicionário de língua portuguesa que *expressão* aponta precisamente para esse âmbito semântico: "apertar com força, espremer, tirar espremendo, reproduzir, representar, retratar, exprimir, dizer, expor; enunciar claramente, declarar formalmente" (Houaiss, 2003). Desta forma, *ex-pressum* é algo que se faz sair através duma pressão.

Quanto à palavra *plástica*, etimologia esta provém da raiz grega *plath*⁷, que significa estender uma camada fina, isto é, revestir - cf. *emplastro* (unguento). As palavras desta família apontam para o vocabulário específico do trabalho da argila e da modelagem, partindo daí para seu uso no âmbito da criação e da imaginação. Formas derivadas apontam para o moldável, para a invenção, para o engano, para a ficção - o fingir poético, do latim *fingo*. Aliás, o verbo grego *plassô* é vertido em latim precisamente por *fingo* (modelar, enganar, fingir). O adjectivo *plastikós* aplica-se àquilo que é adequado

⁷ [plaq-] Para determinar a origem etimológica dos termos em grego, recorreu-se ao *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque - Histoire des Mots* de Pierre Chantraine (1974) e também ao *Thesaurus Graecae Linguae* de H. Stephano (2008).

para ser modelado, e também para o que tem talento para a escultura (Chantraine, 1968). Entende-se, portanto, que plástico é uma qualidade de algo que existe para ser modelado, com vista à ficção, a um fingimento, com vista também a tornar algo noutra coisa, substituindo-a: a argila modelada em prato deixa de ser argila e passa a ser prato, o risco no muro deixa de ser carvão e passa a ser quem o fez. O material desvanece-se em virtude da função que cumpre satisfatoriamente, deixando de existir como tal para de certo modo ser uma expressão fingida de algo. Partindo de uma expressão primária, a *EP* revela-se como uma forma de comunicação intersubjectiva assente sobretudo em elementos formais, visuais e plásticos, onde não há lugar para conceitos, e ainda menos elementos semânticos - anticorpos da dissimulação.

A *Expressão Plástica* visa, assim, *espremer* do aluno como indivíduo essa qualidade ficcional: um dos aspectos centrais é a modelação com o objectivo ou de criar, ou de re-presentar. Aliás, a própria linguagem é realmente plástica quando modela as palavras de modo a criar sentimentos, reais ou não, mas sem dúvida fingidos, porque transformados em representações ex-pressas formalmente. O mesmo sucede em qualquer expressão, quando devém plástica: então dizemos que se dá forma a alguma coisa. Simultaneamente, o próprio pensamento acaba por se moldar interiormente através do acto da modelagem exterior. É na mente plasmada, aquela que se depura ao sabor do processo expressivo que a plástica permite experienciar, que se potenciam os valores que lhe estão subjacentes no plano educativo:

A Arte, e a Educação Plástica em concreto, potencia todos estes valores [observação; espírito crítico; comunicação; sensibilidade; mentalidade aberta], e facilita os canais para que o indivíduo possa expressar o seu mundo interno repleto de sentimentos, de sensações e de emoções de forma criativa, ao mesmo tempo que aprende a perceber e entender o mundo a partir de diversos pontos de vista. (Civit e Colell, 2004, p.101)

Por outra parte, a qualidade ficcional é uma capacidade não só humana como animal, quando a fundimos com a mimese. Esta pretende imitar algo exterior, mas sem qualquer alteração verdadeira aparente, pois a transformação dá-se interiormente, para se reflectir posteriormente no semblante de cada um logo na pequena infância - e que se poderá verificar ao longo da vida. Pois, segundo Bertolletti (2006), todo o pensamento, sentimento e relações com o ambiente que a criança tem são concebidos através do seu processo criativo. É no fazer que reorganiza elementos retirados da

realidade, ordenando-os para criar situações imaginárias. Assim, o seu conhecimento é construído com base no mundo físico e social, o que faz com que o fazer artístico se transforme numa comunicação relevante da criança consigo própria e com o meio.

A modelação original transforma inequivocamente - muda algo noutra coisa. Embora parta da imitação de um modelo, daquilo em que se quer transformar, a necessidade de uma referência visual como fim que se pretende alcançar é, portanto, peremptória. Apresentamos, a título de exemplo, os desenhos que duas crianças (Figura 1), com 6 e 9 anos respectivamente, realizaram espontaneamente em contexto informal, após terem visualizado um pequeno vídeo (Luke, 2013) sobre danças de acasalamento entre pássaros:



Figura 1 – Desenhos de crianças (fonte própria)

À primeira vista, e no seguimento do vídeo, aparece-nos a representação de um casal de pássaros. Mas se nos debruçarmos sobre o processo do qual resultou, que constitui a essência da *EP* (Civit e Colell, 2004; Charlot, 2001; Marques, 2012), observamos a necessidade intrínseca da natureza humana em gravar o momento específico que modelou o espírito através da plástica. Tal como referido por Fontanel-Brassard (1971, citado em Charlot, 2001), ao desenhar, deixa-se um rasto que testemunha uma presença, uma intenção, uma existência que se quer fazer ver. Trata-se de um gesto intemporal, com códigos mais ou menos elaborados, com os quais se marcam um território e se constroem as linguagens dos símbolos e das formas. É um processo que tem uma intenção não específica, o testemunho de uma encarnação fingida: enquanto as canetas foram friccionadas contra o papel, quem as segurava transfigurou-se por momentos naquele sorriso de azul cintilante no dorso de um pássaro - ou seja: a *EP* «serve-se de procedimentos que se usam de um modo determinado e opera numa situação concreta de significados, enquadrada num sistema cultural que é testemunho de uma sensibilidade colectiva do mundo» (Oliveira, M., 2007, p. 63).

Se entender o gesto como um prelúdio à fala tem um valor fulcral na diligência educativa (Charlot, 2001), entender o processo pelo qual se acede à forma - que serve a diligência educativa - não é menos vital. Desta forma, e segundo Malo (2008), ao perceber que as crianças mais jovens começam por distinguir as coisas que as rodeiam ao nelas tocar, pegar, sentir, saborear, sabemos que se baseiam, fundamentalmente, nos sentidos da visão e do toque para iniciarem o conhecimento do mundo. A autora ressalta ainda que a linguagem verbal virá de seguida, e com ela o significado do seu meio-ambiente físico. Assim, é através da manipulação de objectos, concretos e quotidianos, que se constitui a base do conhecimento humano, uma vez que é através destas acções físicas que se adquirem saberes e estes se interiorizam.

Neste sentido, um acto expressivo e plástico, que como já vimos tem no desenho a sua origem, pode ter repercussões posteriores que moldam a forma do pensamento e o respectivo gesto associado, tal como explica Miguel (2009) com base em Molina:

De acordo com este autor, as primeiras experiências, vestigiais, deixadas pelo acto de desenhar, são tão fortemente encerradas na caixa do subconsciente, que só através de uma reflexão passível de provocar a desconstrução retrospectiva pode ajudar a perceber a profundidade daquele momento mágico em que o gesto se substantiva num registo gráfico, passível de ser visualizado e permanecer "congelado" no tempo. Uma das reminiscências desse círculo mágico primordial resulta na forma resoluta como traçamos um círculo sobre determinada palavra que queremos reforçar, ou lugar que queremos assinalar num mapa, ou num qualquer pedaço de papel, ou outra qualquer forma de afirmação, tomada de consciência ou organização de pensamentos (pp. 31-32)

Aferimos que a *EP* molda o ser humano assim que este possa registar um gesto, mesmo que não intencionalmente, pois a criança lida com o mundo que a rodeia de uma forma lúdica, o que lhe dá prazer. Neste sentido, segundo Coletto (2010), as crianças fazem o que as satisfaz, dá prazer e alegria - daí que brincar e desenhar sejam actividades que as envolvem por completo, valorizando desta forma os seus desejos e as suas vontades. Um sentido estético? É, na nossa opinião, nesta valorização que a alfabetização estética se dá, revelando em si a relação simbiótica, e inseparável, desta com a *EP*.

II.5. A alfabetização estética: da criança ao educador

O discernimento sensível que a criança possui é, também, resultado da sua educação, que tem lugar desde que aquela nasce, primeiro de modo não formal, e, a partir da integração numa creche/jardim de infância/escola, de modo formal; se esta sensibilidade for trabalhada desde tenra idade, em adulto terá mais propensão à empatia artística, revelando aos mais pequenos o entendimento e a liberdade que fomentam um espírito crítico, encerrado muitas vezes numa folha de papel. O que poderá parecer um círculo vicioso à primeira vista, tornear-se-á num círculo que se abre em espiral à moda de Fibonacci, aspirando à perfeição natural. Temos de aceder ao núcleo para poder perspectivar o conjunto: como é o gosto estético das crianças? Uma vez que, e à luz do pensamento de Dewey (2010 [1934]), não há sensibilidade estética sem experiência, as crianças, nascendo desprovidas desta última, iniciam-se ao sentimento causado pelo belo através do seu gosto pessoal, porque toda a experiência infantil tem uma parte estética, tal como afirmam Feeney e Moravcik (1987):

O sentido estético da criança vem muito antes da capacidade de criar com os recursos mais simples. Todas as experiências da criança têm uma componente estética, ao preferir uma manta acetinada, ao atentar num móbile brilhante, ou ao escolher um brinquedo colorido. Estas escolhas são afirmações dum gosto pessoal (p. 8)

Para estas autoras, conforme a criança vai crescendo, assim cresce o seu desejo de aprender – e apreender - através dos vários sentidos, afinando e refinando a sensibilidade. Tal evolução era já defendida por Subes que, em 1957, a associou a fenómenos psicológicos, abordagem também feita por Mirgalet (1997), quatro décadas depois, questionando-se se a relação desta evolução teria a ver com os estádios de desenvolvimento da criança ou com o seu meio ambiente. Deste modo, se inicialmente a criança experiencia a plástica (à semelhança da música, da dança ou ainda das artes performativas), à medida que cresce aprende a avaliar à luz dos padrões estéticos emergentes assentes no seu gosto que, por sua vez, é determinado pelo que o seu meio envolvente lhe transmite. Comparando esteticamente meninos (5-8 anos) da cidade com meninos do campo, Subes (1957) obtém resultados surpreendentes quanto ao papel do meio em que a criança está inserida sobre o seu carácter estético. De salientar que nesta época, o sentido estético está intrinsecamente ligado às belas artes, pelo que o estudo baseia-se na apreciação de pinturas (apresentadas sobre o formato de postais), tendo sido avaliadas as técnicas (Impressionismo, Realismo, etc.), as cores (vivas,

claras, escuras, etc.), e a temática (paisagens, animais, casas, etc.). Neste seguimento, Subes (1957) verificou que não é a influência do meio que leva a criança a achar belo o que diz respeito a esse mesmo meio - pelo contrário. Ou seja, não é através da realidade do meio que o sentido estético das crianças é modelado, mas sim pelos desejos que esse meio suscita, pelo ideal que leva a construir e que parece muitas vezes ser o negativo da realidade. Não é pela sua acção directa, mas pelo intermediário da consciência, que o meio transforma a sensibilidade estética.

Neste caso, a sensibilidade estética infantil não é uma questão de gosto, mas de um ideal daquilo que se deseja ter e ser; através do meio envolvente que serve de intermediário, a criança transforma assim a sua vontade de conhecer a realidade que a envolve em sensibilidade estética. No que toca a representações gráficas, o meio visual e espacial que envolve as crianças também tem uma influência directa ou indirecta sobre o que desenha; a este respeito Luquet (1979 [1929]), referiu que «o repertório gráfico da criança, assim como a sua experiência visual, estão condicionados pelo meio onde ela vive» (p. 23).

Hoje em dia, no meio urbano, as crianças percebem cada vez mais o mundo através de reproduções (Wilson & Wilson, 1982; Gomes, 2002): podem ver, por exemplo, num livro as ilustrações de um céu estrelado ou de uma vaca por amojar sem muitas as chegarem a observar na realidade! Wilson e Wilson (1982) salientam que já antes da criança iniciar-se aos rabiscos, as influências gráficas que habitam o seu quotidiano estão presentes, pelo que as reproduções do mundo que a televisão ou ainda os livros, as revistas, etc., oferecem à criança fazem com que ela «poucas vezes [seja] estimulada ou [possua] a oportunidade de ver as coisas com seus próprios olhos, experimentando os elementos naturais em seu estado bruto» (Gomes, 2002, p. 38). Contudo, tal não acontece apenas num meio urbano - a Europa tem uma taxa de população urbana superior à rural (UNICEF, 2012), havendo uma estigmatização acerca da ruralidade. Esta participa igualmente, segundo Gauthier e Luginbühl (2012), de múltiplos sistemas reticulares de trocas, de comunicação, de produção, e de modelagem, que são atravessadas pelo fluxo da mundialidade, de onde absorvem os componentes pouco a pouco. Os autores referem ainda que, por todo o lado, se constata um certo hibridismo entre associação identitária e fluxo mundializados. Neste sentido, e apesar da ideia de comparar estes dois meios (urbano e rural) seja actualmente redutora, somos levada a questionar que resultados teria uma investigação semelhante à de Subes (1952), se fosse realizada nos nossos dias. Verificar-se-iam, por ventura, os mesmos resultados? Ou será que a disseminação da cultura visual, que somos incitados a consumir, tem

vindo a obstruir o fluxo estético das novas gerações, independentemente de serem de zonas urbanas ou rurais?

Segundo Mirgalet (1997), duas abordagens sobressaem quanto ao gosto estético das crianças: uma da área psicológica, e outra da área sociológica (contexto familiar, escola). Na primeira, e à semelhança do preconizado por Feeney e Moravcik (1986), o valor simbólico é quem dita o gosto do petiz, pois poderá achar que algo é belo simplesmente por ser *fofinho* ou ter um cheiro que lhe resulta agradável. O mesmo pode aplicar-se, por exemplo, às cores: «julgará frequentemente uma cor bela ou feia em função do valor simbólico que lhe atribui» (p. 2). Este simbolismo cresce com a ideia de que o belo engloba dois conceitos: a rejeição e a aceitação (quando os pais recriminam o filho com a expressão "é feio", ou numa situação contrária exclamando "lindo!"). Neste contexto, estética e ética aliam-se em prol do bem. Na segunda abordagem - a sociológica - Mirgalet (1997) refere-se à criança como um adulto em potência, possível adquirente de uma panóplia de referências de ordem estética dentro de uma dada cultura, de uma dada época - mas também dentro de um determinado grupo social. Estes factores podem entrar em conflito com a aprendizagem escolar, uma vez que aquilo que é leccionado em contexto escolar nem sempre vai de encontro à aprendizagem social que lhe é proporcionada no seio familiar. É nesta aprendizagem oscilante, entre família e instituição escolar, que toda a capacidade crítica, imaginativa ou ainda de experienciar o mundo está moldada, em função da educação que as crianças recebem: «Aquilo em que as crianças são capazes de pensar e de experienciar, a distância que a sua imaginação lhes permite viajar, são moldados pelo tipo de vivência educacional que lhes foi permitido orientar» (Eisner, 1985, citado em Feeney & Moravcik, 1986, p.8).

Contudo, a pouco e pouco, com o questionamento dos educadores ainda no Pré-escolar sobre o porquê de gostarem (ou não) de tal ou tal aspecto/objecto/situação, etc., a criança, ao ser-lhe incitado o des-cobrimento do seu espírito crítico, enriquecerá o seu vocabulário e, conseqüentemente, as suas capacidades de percepção e de discernimento do mundo. Todo este enriquecimento permite-lhe desenvolver um sentido estético próprio: estimulado pelo questionamento, constrói o seu gosto, a sua fantasia. A sensibilidade estética da criança está intrinsecamente ligada ao seu gosto; um educador estético deverá sempre compreender e alentar a imaginação das crianças, assim como o seu gosto, através da arte. Pois é esta quem concretiza, em jeito de prelúdio, os sentimentos que ajudam à compreensão de um universo inacessível aos símbolos linguísticos e à intelecção. Mas não é só o educador que deve ser estético: é todo o

docente, de modo que a espiral do sentido crítico não defina. Como defendido por Silva, H. D. (2012):

no desenvolvimento da imaginação e na concepção da arte o professor é o meio fundamental para possibilitar à criança novos caminhos e novos olhares. [...] Existe uma ligação muito extensa entre criança, infância, criatividade, imaginação, e para que a criança possa desenvolver da melhor forma possível, aumentando o seu repertório de maneira significativa e prazerosa depende do professor para oportunizá-la, de forma que a criança possa fluir em seu mundo de criatividade e imaginação (p. 21)

Ou seja, a experiência artística, e a sensibilidade estética que dela deriva, permitem o autoconhecimento em todas as fases da vida, que a nível institucional começa no Jardim de Infância. Desta forma, ao prosseguir pelos ciclos de estudos, a criança consegue contornar obstáculos, assim como ultrapassar os conhecimentos adquiridos anteriormente (Ornelas, 2009). Neste sentido, e tal como refere Silva, H. D. (2012), supracitado, cabe ao Educador/Professor guiar os traçados e os gestos do seu pupilo em direcção a um mundo de criação e imaginação. Como indivíduo que instrui outros, ele é o pilar para a formação estética fundamental à requantificação das relações e práticas que estabelece diariamente. Neste seguimento, a ideia da força que estes primeiros traços têm traduz-se num novo olhar, num novo sentido acrescido aos outros cinco, que explora de certa maneira: o cheiro do material, o som que produz ao ser usado, a textura que adquire, a panóplia de cores que emergem - em tudo parece um renascimento de si para o mundo, e vice-versa. É nesta altura que a criança passa de mero observador pictórico a produtor pictórico, mas este (re)descobrimto não se faz só, e a assistência dos educadores/professores que entendam e respeitem este processo é fundamental. Neste seguimento, Malo (2008) compara o acto de ensinar a desenhar com o de ensinar a ver: partindo do pressuposto de que a criança, desde que nasce, é um espectador de formas, avança para uma distinção entre tal capacidade perceptiva e as capacidades motoras. Desse modo, mal a criança passe a dominar os traços, tem de desenvolver a respectiva habilidade - pelo que se torna fulcral o acompanhamento de adultos, que a incentivem no processo.

Zanella, Ross, Reis e Franca (2002) defendem a formação contínua dos professores, com foco na educação estética, por esta poder ser considerada uma ferramenta que rompe com uma realidade estigmatizada na qual o processo artístico tem como

objectivo o mercado. Os autores salientam ainda que toda a vivência em torno de uma relação estética deve ser entendida como um tipo de instrumento, com vista à ampliação dos sentidos, onde o indivíduo se reconheça na interacção com as suas produções, e também com a realidade, para, com base em acções criadoras, entender a polissemia da realidade em que se encontra.

Porque a educação estética trata de afinar uma sensibilidade embutida em cada ser para com o objecto de observação, esta alteridade não trata apenas de ampliar sentidos e processos: na medida em que estes não são estáticos, é do estímulo de uma mutação sensível e constante do sentimento estético que surge não só o pensamento crítico, mas também a compreensão do outro. Assim, tal como afirmam Zanella et al. (2006), os professores são pessoas que, ao formarem outras, se (re)formam nessas coadunações. Daí ser essencial para o educador/professor, cuja formação de base permitiu a conquista da consciência do ser, uma formação contínua para que o Homem permaneça vivo, estimulado, produtivo no espaço histórico, de forma a desenvolver-se com saber e responsabilidade. Quem não *desfrutar* de uma sensibilidade estética terá uma relação distanciada, indiferente até, perante a linguagem plástica desenvolvida pela criança - ao passo que quem *careça* de sensibilidade estética terá uma relação conflituosa, inflexível, limitada e mesmo de antipatia.

Toda a percepção do que apreendemos ou construímos plasticamente pode traduzir-se numa informação sensorial e artística, pela qual revela-se-nos o mundo exterior, sendo que desta forma estética e experiência se coadjuvam com vista a uma sensibilidade infundável. Neste sentido, Gillo Dorfles (1987, citado em Frota & Capra, 2005, p. 25) afirma que «toda [a] nossa capacidade significativa, comunicativa e frutiva é baseada em experiências vividas – por nós ou por outros antes de nós – mas, de qualquer modo, feitas nossas» (p. 304). À luz deste pensamento, Frota e Capra (2005) defendem que contactar com a arte através da sua leitura, contextualização e produção assume um carácter de experiência. Ressaltam ainda que os conteúdos que não aprendemos a partir da experiência revelam-se efémeros e tornam-se conseqüentemente conhecimentos vazios, diluindo-se no tempo.

Com isto percebemos que a alfabetização estética consiste num círculo vicioso, que começa no educador/professor e finaliza na criança. Esta, por sua vez cresce, tendo como base sensível o que experienciou na pequena infância. Sendo a *EP* o veículo fundamental da alfabetização estética e do desenvolvimento holístico de cada um, importa percebê-la cada vez mais e melhor.

Encontramos a alfabetização estética nos processos de ensino-aprendizagem, que segundo Ornelas (2009) estão baseados nos princípios que se seguem:

- compreensão do saber de forma dinâmica, através de um método activo;
- alunos e professor como actores de importância inequívoca, num processo centrado na experiência e partilha de responsabilidades;
- aprendizagem construída de modo colectivo tal como a produção do conhecimento, salvaguardando a ideia de que viver e aprender acontecem em simultâneo.

Neste sentido, a capacidade sensível do educador/professor tem de ir ao encontro da necessidade sensível da criança, o que requer uma formação específica, mas que nem sempre se verifica. Magueta (2012), referindo-se no seu estudo ao trabalho de Bamford, informa-nos que nos primeiros anos do ensino básico as áreas artísticas são leccionadas por professores generalistas. Neste seguimento, a autora recomenda que se considere a preparação inicial dos professores neste domínio, assim como as condições que proporcionem uma actualização do seu conhecimento e o desenvolvimento das competências.

A questão da formação docente na área artística tem ganho destaque, tanto na qualificação do pessoal docente, como na logística escolar. Contudo, segundo Subtil (2011), há uma ausência clara relativamente à concepção do que é a prática artística; apesar de haver a noção da necessidade de uma formação nesta área, o autor salienta que «as demandas pelo desenvolvimento da sensibilidade estética, da fruição, da expressão artística e criadora nos alunos não encontram respaldo na realidade pela falta de professores qualificados (p. 242).

Santini e Vasconcellos (2013) chamam a atenção para o facto, desta ausência, ser também um problema de legislação curricular: ao não haver «qualquer exigência que o ensino de arte seja trabalhado por um professor da área e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental demonstra certa incoerência entre a realidade e os documentos que frisam a importância da educação estética na formação do indivíduo» (p.195).

A alfabetização estética, na nossa opinião, deve ser apresentada à criança pelo professor/educador através de experiências plásticas e não através de informação, porque, segundo Bondía (2001), a informação não é experiência, e, além disso, não lhe deixa espaço. O autor chega mesmo a considerar a informação uma *antiexperiência* (p. 21). Esta *antiexperiência* leva-nos a crer que possa estar directamente relacionada com

uma escola assassina onde se tem dado um genocídio da criatividade, facto apontado por Sir Ken Robinson (TedTalksPortugues, 2008). Esta matança vai acontecendo na medida em que, hoje em dia, ainda há professores que se imiscuem no processo de construção do aluno, na tentativa de impor os seus gostos ou o que acham mais correcto. Estas atitudes levam a um desestímulo dos alunos, e impede que desenvolvam a sua própria poética, assim como o seu próprio estilo (Coletto, 2010). Neste seguimento, apresentamos o relato⁸ de Maria João Ferreira Rodrigues, aluna de Educação Básica, em contexto de Introdução à Prática Profissional no pré-escolar, que ilustra a tortura que precede o homicídio por parte de quem não teve, obviamente, uma formação adequada na área, e o impacto posterior causado por essa mesma falta de formação:

Foi num dia de observação, desenvolvido no âmbito da disciplina de IPP, no pré-escolar. Estávamos a realizar IPP no jardim das Florzinhas, na sala dos 4/5 anos, sob o comando da educadora Amália.

Esta educadora tinha por hábito, quando realizadas atividades específicas - principalmente em contexto extra-escolar -, pedir às crianças que desenhassem aquilo que teriam vivido. Uma espécie de memória descritiva, mas através do desenho. Naturalmente, as crianças não compreendiam exatamente aquilo que era pedido. Simplesmente desenhavam alguma coisa que se relacionasse com aquilo que tinham vivido, um momento, uma pessoa, um objeto. O restante preenchimento do desenho era feito com recurso à imaginação. Própria da idade, julgo eu.

Bom, acontece que a senhora exigia obras de arte, perfeitamente claras, com as cores específicas... Quando isso não acontecia, e sempre com o objetivo de aproximar aquilo que as crianças desenhavam, o mais possível, daquilo que ela própria queria/imaginava/desejava, desatava aos gritos com elas, rasgava-lhes o desenho na cara e atribuía-lhes novamente uma folha em branco para recomeçarem.

⁸ Os nomes apresentados no relato foram alterados para respeitar a privacidade dos intervenientes.

Resultado? Uma criança bloqueada, cheia de medo de errar, entupida em choro e com uma folha eternamente branca à sua frente.

Ficavam ali, estagnadas, de lápis na mão... Domadas pelo medo e com a vontade de "imaginar" e exprimir, completamente LIMITADAS!

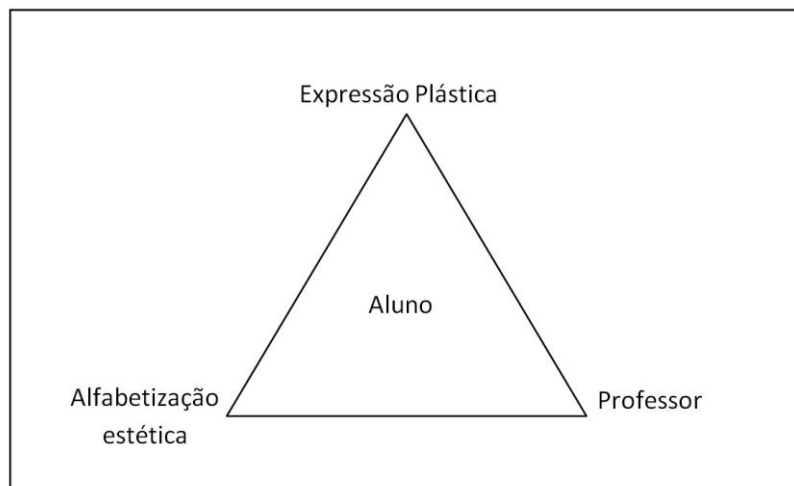


Figura 2 – Triangulação de forças (fonte própria)

Com isto percebemos que há uma triangulação (Figura 2) entre as seguintes forças: *EP*, alfabetização estética, e professor, em torno de um mesmo ponto, que é o aluno. À semelhança do que sucede na geometria, se estas forças estiverem equilibradas, criam-se condições de maior resistência a forças exteriores, evitando deformações.

Pior do que carecer de formação na área artística para a prática da *EP*, é não saber o que é, e o que ela representa para a formação de um indivíduo. O professor, através da *EP*, alfabetiza esteticamente os seus alunos, abrindo-lhes assim a porta para o discernimento de si e do mundo que as rodeia.

A *EP* é a fundação de toda a estrutura artística, é com ela que o ser humano é introduzido, progressivamente, a todas as outras áreas. Seguem-se os pilares - alfabetização visual e professor - sobre os quais assentam, posteriormente, as *AP* e *AV*. Perceber o lugar da *EP* nas práticas pedagógicas, no *EA*, e na história da educação, revela-se fulcral para todo o educador saber distinguir a pluralidade semântica de um conceito.

Capítulo III - A Expressão e Educação Plástica: rastreio de uma disciplina

La question des origines, des commencements, est instructive en toutes choses.

Gabriel Compayré

Após termos clarificado o lugar da *EP* nas Artes e na Educação, procuraremos, neste capítulo, e em resposta aos objectivos deste estudo, mapear o desenvolvimento da disciplina de *EEP*. Para tal, teremos de rastrear o surgimento da disciplina que foi a antecessora da *EEP*, ou seja: o Desenho, que se desdobrará, posteriormente, numa outra disciplina: os *Trabalhos Manuais*.

III.1. A evolução curricular do Desenho no Ensino Primário português: o paralelismo entre as perspectivas oficiais e as perspectivas reais

O ensino do legado artístico como o conhecemos prende-se com o contexto que o acompanha, definindo assim o seu aparecimento. Sendo o ensino uma prática social orientada por escolhas que se movem juntamente com a própria História - económicas, políticas e ideológicas de cada período -, a identidade de uma disciplina é engendrada pela sua herança histórica. Assim, como veremos mais à frente, reformas variadas moldam situações no advir, modificando-as ou norteando a direcção a seguir sem por isso invalidá-las, de modo a reflectirem-se na necessária continuidade do percurso escolar dos alunos.

Recordando Heródoto e uma das suas mais famosas expressões: *Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro* - esta ideia ecoará nas palavras de Tucídides, referindo-se à guerra do Peloponeso e de como o homem pode aprender com o passado para não mais repetir semelhantes erros no futuro:

todos os que quiserem ver com clareza o que aconteceu e que virá de novo a acontecer nalguma outra vez, em conformidade com o que é humano, seja de igual forma ou de forma parecida, se a julgarem útil [a minha leitura], já isso me

é suficiente. O que escrevi não foi concebido para ganhar prémios ou ser ouvido de momento, mas como um legado para sempre. (Tucídides, 2013, p. 82)⁹

Citado por Costa, M. (2005) e já numa perspectiva mais actual, Lageman explica-nos que «as histórias das disciplinas permitem reconstruir o processo pelo qual os mapas de conhecimento são construídos» (p. 45). Desta forma, de modo a entendermos o que é a *EP* como área didáctica, e tendo em conta, como já referimos, o teor artístico da rudimentar proveniência dos traçados do Homem, procuraremos ver como é no *Desenho* e na sua história enquanto unidade curricular que ela nasce. Contudo, descrever tal acontecimento exige não só uma análise profunda da própria História nas suas dimensões política e económica, e da história do pensamento e da filosofia do ensino, mas também um posterior cruzamento com a própria evolução da história da arte! Ora tal compromisso já deu origem a vários estudos sobre o assunto, e não é de todo o nosso objectivo concretizar - ou reproduzir - essa tarefa. Prende-se, antes, com o esclarecimento, não exaustivo, do percurso que a expressão de um traço soube um dia suscitar no Homem, ao ponto de torná-la numa ciência.

III.1.1. O parto curricular ou do nascimento do Desenho Linear em época monárquica: da era pombalina à Monarquia Constitucional

Através de uma abordagem histórica a partir das reformas pombalinas, pretendemos realçar as sucessivas qualidades que foram sendo reveladas pelo *Desenho* na sua relação com as restantes disciplinas, antes de este ter "ganho a independência" aquando da implantação da República. Assim, veremos como após a sua tímida introdução no currículo, no séc. XVIII, será usado como instrumento a nível técnico-científico, nomeadamente na Medicina, na Botânica, na Matemática e na Arquitectura. Pretendemos destacar o modo como o *Desenho* espelhava os sucessivos contextos culturais, reflectindo as mudanças ideológicas, políticas e económicas por que a Europa passaria: quantas mais qualidades os pensadores lhe descobriam e mais importância lhe davam, mais espírito revelavam.

Em Portugal, é aquando as reformas pombalinas - que então abrangiam todos os sectores de ensino, ou ciclos de ensino como hoje são apelidados - que o *Desenho* faz os seus primeiros passos como unidade curricular em potência, pois «se podemos afirmar que a história do desenho é tão antiga como o ser humano, a história do ensino do desenho é, em troca, recente» (Magalhães, M. M., 1960a, p. 387). Longe do hiperdesenvolvimento da linguagem visual hodierna de Maria Acaso (2014), é ainda no

⁹ Tucídides, I.22.4.

séc. XVIII que o *Desenho* se torna numa utilidade imprescindível do pensamento científico-racional e do conhecimento técnico-científico, pois no campo académico havia uma tendência em ligar o *Desenho* à *Geometria*¹⁰. Mas antes de rumar à produção industrial «sob o signo da "ciência das formas"»¹¹, o *Desenho* iria germinar pela arte sacra, pelo Estado - de salientar que a arte sempre manteve uma certa servidão para com o poder¹² -, e ainda pela corte, como se pode verificar no referido por Machado e Flores (2013):

É 24 de Dezembro de 1787. Recém criada está a aula de desenho na Real Casa Pia 1 de Lisboa, sob a responsabilidade do escultor Joaquim Machado de Castro. Em uma sessão académica assistida por toda a corte, é também ele o encarregado de apresentar ao público as vantagens das faculdades gráficas, proferindo seu Discurso sobre as utilidades do Desenho (p. 257)

É, portanto, no séc. XVIII que se encontram as origens institucionais do *Desenho*, onde eram sobretudo reconhecidos os meios de reprodução nos quais se reflectissem a mundície, a cópia e a proporção. Estas duas últimas técnicas pautaram durante muito tempo toda a aprendizagem desta área (Hernández, 2002) com uma finalidade muito clara para os alunos, principalmente aqueles que incorporavam o sistema industrial, uma vez que adquiriam «atitudes de limpeza, clareza, precisão, metodologia, disciplina no trabalho e habilidade no traço, o que lhes permitiu adaptar-se melhor às necessidades da indústria» (p. 113). É de salientar que o primeiro manual de desenho a ser editado em Portugal, em 1793, trata de todos os benefícios que o Desenho encerra em si já vangloriados por Holanda (1517-1585) em 1571 - este, numa carta dirigida ao Rei D. Sebastião, terá elogiado os benefícios do Desenho na paz e na guerra, na medida em que esta ciência tanto serviria à esquematização de fortificações, engenhos bélicos e respectivos adornos (bandeiras, escudos, brasões, etc.), como à elaboração de planos topográficos ou ainda de mapas. Evidencia-se desta forma a natureza precoce do Desenho como tecnologia que se alia ao saber prático do homem.

10 Partindo da obra escrita de Gérard de Lairesse - *Principes du dessin* (datada de 1719) - até ao momento, Calvet de Magalhães (1960d) afirmou que a didáctica do desenho ou forma de ensinar alicerçou-se sobre a geometria: "a forma de ensinar, o porquê daquilo que se ensina, assentou nas formas geométricas a que se chamava o alfabeto do desenho, considerando-se que a geometria é o primeiro passo que conduz ao desenho" (Magalhães, 1960, p. 391).

11 Dias, M. A. (2009) referindo-se a Massironi (Idem: 48).

12 Esta submissão do Desenho ao poder reflecte-se na sua profunda enraização na esfera militar. A este respeito, Brito (2014) refere que «desde a época de D. João IV que o ensino do desenho associado às especialidades militares é organizado em manuais ou Tratados, destacando-se Luís Serrão Pimentel (1613-1638) e Manuel de Azevedo Fortes (1660-1749), pelo seu pioneirismo neste domínio. Entre os finais do século XVII e XIX foi criada uma série de novas instituições educativas com predomínio para a formação militar e técnica científica: em 1779, a Academia Real da Marinha, Lisboa; em 1790, a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho; em 1796, a Escola de engenheiros Construtores Navais; em 1814, o Colégio Militar em Lisboa» (Brito, 2014, p. 14).

Toda a engrenagem científica, industrial e investigativa permanecem após a Reforma da Universidade (1772)¹³, transferindo deste modo o *Desenho* clássico para uma tradição universitária e, de certo modo, reflectindo também a origem da actual, e muito recente, disciplina de Ilustração:

Embora o Desenho não formasse um grupo de estudos nem constituísse uma Faculdade autónoma no plano de estudos da Universidade, um conjunto de recomendações introduzidas nos seus Estatutos davam-no como certo nas práticas universitárias, quer entre os estudantes dos cursos de Medicina a quem se propunha a frequência das aulas de desenho, "por lhes ser o Desenho muito útil, para poderem, quando for necessário, executar por si mesmo as Estampas Botânicas e Anatômicas" (Carvalho, 1996, p. 475) [,] quer entre os estudantes da Faculdade de Matemática, a quem se recomendava o curso de Desenho e também "o de Arquitectura Civil e Militar com riscos de cartas geográficas e topográficas" (p. 478)." (Dias, M. A., 2009, pp. 49-50)

Deparamo-nos aqui com o que Artigas (1968) denomina fazer histórico, onde se mesclam o domínio da natureza com a história como iniciativa humana. O autor dá-nos a entender que se trata de um cenário de conflito unificador, uma união, pois técnica e arte originam a necessidade onde a técnica se apropria da natureza, e é usada para realizar o que a mente humana cria.

Esta união faz do *Desenho* uma técnica camaleónica num mundo que se estreava nas intrincadas compilações de conhecimentos humanos: as enciclopédias. Tal forma de conciliar os saberes práticos com os científicos «é efectivamente uma forma de iluminar um caminho que nos leva ao mundo das imagens, mas igualmente ao mundo do texto, assumindo essa dimensão artística entre a literatura e as artes visuais e plásticas» (Silva, S., 2011, p. 23); contudo, é apenas em 1812¹⁴ que a Coroa portuguesa se mostra seduzida pela ideia de acompanhar a produção científica que já se fazia sentir na Europa moderna desde o séc. XVII. Este foi um século onde ficou marcada a viragem em direcção ao *sapere aude*, ao pensar o Homem, e a uma educação dos sentidos. Esta

¹³ É com vista à modernização do país que a Coroa Portuguesa entabula esta reforma da Universidade de Coimbra, vindo a ser considerada um marco no processo de assimilação das ideias modernas nacionais.

¹⁴ Cordeiro (1987) relata-nos que Gregório José de Seixas fora encarregue, pela Portaria de 22 de Setembro de 1812, da elaboração do *Diccionario de Artes e Officios*, revelando a determinação régia em acompanhar toda a produção feita nesse sentido por parte dos países além-fronteira.

iluminação, que penetraria pelo séc. XVIII, cria o ambiente perfeito entre o *Desenho* e a «imprensa *enciclopédica* [que] funcionou para o desenho como a revelação das suas possíveis aplicações e foi anunciadora do poder do desenho como capital cultural e tecnológico do conhecimento humano» (Dias, M. A., 2009, p. 54).

Como já referimos, é com a reforma do Marquês de Pombal, no final do século XVIII, que o processo de secularização escolar nacional se principia, estruturando deste modo a instrução pública à luz do Iluminismo (Martins, E. C., 2009). As repercussões que o Iluminismo e seus representantes tiveram na educação, e consequentemente no *Desenho*, são incalculáveis. Até então a noção de criança consistia num duplicado da pessoa adulta mas numa escala reduzida e fruto do pecado, fazendo dos mais pequenos uns bichos selvagens que só através de um processo educativo, quase de penitência - fornecido amavelmente pelos jesuítas -, se poderiam salvar tornando-se civilizados. Com o Iluminismo, esta percepção muda como se de um antónimo da anterior se tratasse, ao tomar a criança como um ser em estado puro, imaculado pela sua condição e estado naturais antes da sua mente ser moldada por qualquer cultura e/ou educação. E para que a criança crescesse respeitando os seus sentidos, nada melhor do que aprender com a própria natureza em detrimento dos livros! *Emílio* é o reflexo dessa aprendizagem. Segundo Azevedo (1966), desde a sua primeira publicação em 1762, a obra mais famosa de Jean-Jacques Rousseau foi ignorada em Portugal até 1829, data em que Almeida Garrett a refere - de forma exaustiva - na sua obra intitulada *Da Educação*¹⁵. Logo na primeira carta, podemos constatar o apreço do autor pelas artes e a relação interdependente que estas têm com a ciência: «Todas as artes nasceram primeiro que as sciencias, mas todas foram ou vão sendo por ellas aperfeiçoadas» (Garrett, 1829, p. 44). Neste sentido, Cabeleira (2010) afirma que houve, nessa época, uma coincidência entre a sustentação das artes como meios de educação com as crescentes revelações sobre psicologia infantil e também com novos processos educativos mais atractivos - desta forma, «as artes, aliadas da expressão livre e do exercício da vontade, passaram a ser entendidas como fórmulas mágicas da educação do espírito» (p. 115). Assim, também Garrett foi aperfeiçoando os seus pensamentos, de modo a propor, cinco anos depois da sua obra sobre educação, um projecto de reforma da instrução pública liberal¹⁶ no que toca ao *Desenho* nas Escolas Gerais Secundárias

15 Em *Da Educação* Garrett expõe os seus princípios gerais, frutos da leitura de autores estrangeiros, como Rousseau, Voltaire, Lamartine, Vitor Hugo, Schlegel, Byron e Walter Scott, e da educação que obteve no estrangeiro. Editado em Londres em 1829, é composto por doze cartas, que comportavam um duplo objectivo: pedagógico e político, ou não fossem dirigido à marquesa da Ponta Delgada - D. Leonor da Câmara - eleita preceptora da filha de D. Pedro, a futura D. Maria II (Azevedo, 1966).

16 Segundo Martins, E. C. (2009), a escola como *serviço público* começou em Portugal com o liberalismo. Mas é no fim do século XVIII, com a Revolução Francesa, que o termo começa a ser divulgado. Assim, «o estado passa a ter a obrigação e o direito de fazer cumprir o acesso livre dos seus cidadãos à educação» (p. 8) vindo a inspirar o sistema educativo português e o consequente nascimento da escola pública.

sob a designação de «Rudimentos mais vulgares e precisos (...) do desenho linear» (Garrett, 1874, citado em Dias, M. A., 2009, p. 56).

Numa época em que se entendia que o ensino era «"uma das mais graves, mais difíceis e mais delicadas" questões que os poderes públicos tinham a seu cargo resolver e que havia que "conciliar a instrução geral com a técnica ou profissional"» (Martinho, 2006, p. 65), Garrett (1829) não foi o primeiro letrado a lançar uma proposta reformadora. Antes dele já Mouzinho de Albuquerque (1823) teria apresentado, como designações para o *Desenho: Elementos do Desenho Linear*, nas Escolas Primárias Masculinas; *Geometria descritiva e desenho linear*, nas Escolas Secundárias; e a *Cadeira de Desenho* nas Academias. Francisco de Borja Garção Stockler¹⁷ foi quem primeiro ousou apresentar, em 1799, à Real Academia das Ciências - da qual passou a ser secretário em 1798 - uma proposta liberal. Terá introduzido o *Desenho* como matéria a leccionar sob a designação de *Elementos de geometria rectilínea*.

Também Alexandre Herculano (1841), para quem a «instrução pública [...] tem por alvo o indivíduo e a sociedade, o benefício do cidadão e a utilidade da república» (p. 147) propôs um projecto de reforma, pois segundo ele, o projecto do governo para as escolas de infância¹⁸ era «incompleto, desassisado, [e] redigido com incrível leveza» (p. 140). Opôs-se ao ensino escolástico que regia o então ensino preparatório e que considerava estar apenas direccionado para a universidade, pois «Herculano defendia o princípio moderno da ligação entre a escola e a vida, dizendo que a ciência e a erudição se deviam ligar aos factos, o que não se conseguiria com uma educação meramente intelectual» (Brito, M. C., 2014, p. 27). Baseando-se na instrução pública de outros países como a França, a Prússia, a Bélgica, ou ainda a Áustria, Herculano (1841) pretende colmatar carências educativas, e isso passa pelas escolas superiores de ensino geral. Assim propõe para elas: «A arithmetica completa, os elementos de geometria e as suas applicações usuas, especialmente o desenho linear e as noções mais necessárias de agrimensura» (p. 153).

Com carácter científico, e imprescindível à articulação dos saberes entre si, está agora iminente a escolarização do *Desenho* na institucionalização da escola pública, cimentando assim o seu lugar no currículo, que se irá formalizar ainda durante a Monarquia constitucional.

¹⁷ Francisco Borja de Garção Stockler (1759-1829). Além de ser um prezado estudioso de matemática, foi governador do Algarve e dos Açores, e ocupou diversos cargos: comendador da Ordem de Cristo, tenente-general do exército; secretário e conselheiro do Conselho Ultramarino; governador e capitão general dos Açores; membro da Junta convocada para a formação do projecto da Carta Constitucional em 1823; secretário das imediatas resoluções do rei relativas ao exército; entre outros ("Vila da Praia (Francisco Borja de Garção Stockler, barão da).", n.d.).

¹⁸ Refere-se aqui ao ensino preparatório, actual Ensino Secundário.

III.1.2. O Desenho linear da Monarquia constitucional

O século XIX proliferou no que diz respeito a documentos e reformas¹⁹, onde letrados, como vimos no ponto anterior, traçam, organizando ou reorganizando, o sistema escolar nacional. Este foi um século onde surgiram «temas e expressões que passam a integrar o dicionário de educação deste período como "erradicação do analfabetismo", "laicização", "gratuidade", "descentralização", "universalidade", "liberdade de ensino" e "expansão da rede escolar"» (Martinho, 2006, pp. 54-55). É na expansão da rede escolar que o *Desenho* irá ganhando o seu lugar no currículo, pois de acordo com Dias, M. A. (2009), aquela disciplina encontrava-se bem posicionada, uma vez que ia de encontro à triangulação indústria-alfabetização-regeneração. Desta forma, a autora ressalta que eram resolvidas as competências requeridas pelas exigências industriais e comerciais; já com a Caligrafia, trabalhava-se a alfabetização. Trinchão (2008), parafraseando a obra, que data de 1818, de Joaquim Machado de Castro, salienta que:

Sendo o Desenho um campo de conhecimento tão frondoso quanto uma árvore, seus frutos se espalham entre as Ciências e as Artes: Matemática - Geometria, Óptica e Perspectiva, entre outras; na História Natural, na Física, na Medicina - a anatomia, e na Botânica, o desenho como auxiliar na promulgação das doutrinas e ainda mesmo para estudá-la (p. 124).

Constata-se, portanto, que «as próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural, [...] influenciado pela cultura política dos diferentes países e contextos» (Goodson, 1997, citado em Jaehn & Ferreira, 2012, p. 260).

Até aqui, o lugar do *Desenho*, enquanto campo do saber a ser introduzido no currículo escolar, aparece apenas em projectos para reforma da Instrução Pública Portuguesa. Dado o seu cunho científico, vê-se integrado tanto no campo das ciências exactas, com a Geometria, como no ensino dos seus fundamentos elementares, com o Desenho Linear (Trinchão, 2008). Não passando das propostas para a Instrução Pública Portuguesa, o seu surgimento apenas se faz na teoria. Segundo Dias, M. A. (2009), a data a reter para a integração do Desenho como disciplina do ensino primário

¹⁹ Este foi o século do Liberalismo, o qual, apesar das instabilidades políticas e sociais que dificultaram a implantação de reformas, conheceu a Constituição da Revolução Liberal, de 1820, que se iria reportar expressamente às questões do ensino.

português²⁰ é 1835 (Decreto do 7 de Setembro de 1835)²¹ com a designação de *Desenho Linear*, sendo apenas precedido em dois anos pela França. Seguiu-se uma emergência do *Desenho Linear* no sistema escolar mundial, tendo o seu expoente máximo em 1882 nos restantes países da Europa, na América Latina e no Japão.

No ano que se seguiu a esta integração do *Desenho Linear*, o Ministro Manuel da Silva Passos decreta em 1836 (Decreto do 15 de Novembro de 1836) um plano junto da Instrução Primária onde é apresentado - entre outros conteúdos do foro educativo - como Artigo 1º, o Objecto do Ensino Primário, constando na alínea 5º o *Desenho Linear*. Este decreto de Passos Manuel «tinha como finalidade expandir o ensino liceal para a grande massa de cidadãos» (Trinchão, 2008, p. 158); porém, devido à fragilidade política do país²², «muitas das intenções manifestadas nestes documentos legislativos não foram desenvolvidas, nomeadamente a definição de programas e outros aspetos relacionados com a organização e administração dos vários sistemas de ensino» (Brito, M. C., 2014, p. 26). «Apesar da incompletude das aspirações, a reforma de 1835 simbolizou, com a entrada do *Desenho linear* no plano de estudo do ensino primário, o momento inaugural da "educação artística" na escola pública portuguesa» (Dias, M. A., 2009, p. 66); ainda assim, o país teria de aguardar oito anos até voltar a legislar sobre estes assuntos.

É em 1844 que António Bernardo da Costa Cabral decreta a 20 de Setembro desse mesmo ano uma lei (Decreto de 20 de Setembro de 1844) que estabelecia uma nova reforma do ensino, na qual era criado, em Coimbra, um Conselho Superior de Instrução Pública com objectivos de Direcção e Inspeção, de três ciclos de ensino: primário, secundário e superior (Mendonça, A., 2006). Pela primeira vez eram estabelecidas sanções para as famílias que não mandassem os seus filhos para a escola, e a instrução pública era decomposta, no Artigo 1º, em dois graus:

O primeiro compreende:

20 Martins, E.C. (2009) considera que a instrução primária, propriamente dita, nasce com a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 (Calvet de Magalhães (1960), data-o de 6 de Setembro de 1772), constituindo assim uma data notável para a história do ensino popular português. Feitas as contas foram necessários 63 anos até o *Desenho* se tornar uma disciplina oficial.

21 Trata-se do Decreto, de 7 de Setembro de 1835, do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino Rodrigo da Fonseca Magalhães, no qual foram instituídos: o regulamento Geral da Instrução Primária; as matérias a serem ensinadas na mesma (*Grammatica Portuguesa, Arithmetica, Desenho linear, Civilidade, Moral, Religião, Direito político*, e algumas noções de *História*, e *Geografia*); a gratuidade da Instrução Primária para todos os cidadãos em escolas públicas; a obrigatoriedade por parte dos pais de mandarem seus filhos para a escola depois de completarem o seu 7º aniversário; a incumbência das Câmaras Municipais assim como dos Párocos em empregar todos os meios à sua disposição de modo a persuadir ao cumprimento desta obrigação junto dos pais. Neste Regulamento Geral da Instrução Primária, é determinada «a descentralização administrativa do ensino, a liberdade de ensino, a fundação em cada capital de distrito de uma escola para sexo masculino e uma de ensino mútuo, que sirva de escola com um professor, [...]». A rede escolar seria da incumbência dos municípios, incumbindo aos pais a obrigação de enviarem os filhos à escola. Esta reforma não chegou a ser executada» (Martins, E. C., 2009, p. 11). De salientar que Portugal foi um dos primeiros países da Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar mas um dos últimos a cumpri-la. De referir também, que no ano seguinte, o DL 27279/36, de 24 de Novembro, não integra o *Desenho linear* nas disciplinas a ministrar no ensino primário elementar.

22 A recuperar da guerra civil (1832-1834), a dissolução do Parlamento em 1836, que reflecte as constantes mudanças de governo, seguindo-se o Setembrismo, que se prolongará até 1842.

Lêr, escrever, e contar.

Principios geraes de moral.

Doutrina christã e civilidade.

Exercicios grammaticaes.

Principios de chorographia, e historia portugueza.

O segundo comprehende, além dos objectos do primeiro gráo:

Grammatica portugueza.

Desenho linear.

Geografia, e historia geral.

Historia Sagrada do antigo e novo Testamento.

Arithmetica e geometria com applicação á industria.

Escripturação (Decreto do 15 de Novembro, de 1836, p. 306)

A reforma, conservadora, proposta por Costa Cabral (Decreto, de 20 de Setembro de 1844), que visava restringir a oferta de um ensino direccionado exclusivamente para o ensino superior, em tudo se diferenciava daquela proposta por Passos Manuel²³ (Reforma de 6 de Novembro de 1836), uma dualidade que segundo Martins, E. C. (2009), se tivesse sido fundida teria «dado uma boa organização escolar, já que cada uma tinha o que à outra faltava» (p. 12). Cabral procurava centralizar toda a matéria educativa - ou seja: segundo Brito, M. C. (2014), a passagem de todas as decisões de carácter particular, ou local, passariam a depender da autorização do Governo, como por exemplo: a tipologia do edificio escolar, a extensão das matérias, método, número de lições, entre outros. Estas medidas vinham «acompanhadas de profundas restrições às liberdades individuais, num contexto que Vilaverde Cabral (1976) designou de emergência do capitalismo em Portugal» (citado em Dias, M. A., 2009, p. 74). Assim, e já no decorrer do ano lectivo de 1848/49, o Relatório de Instrução Primária expõe o estado deplorável do ensino derivado da implementação de sucessivas reformas. A este respeito, Joaquim Ferreira Gomes (1844-1859, citado em Mendonça, A., 2006, p. 8) salienta que os aspectos que revelam a ineficiência do ensino incidem na escassez de professores e no número reduzido de escolas públicas, assim como na sua pouca

²³ A Reforma, de 6 de Novembro de 1836 de Passos Manuel, «extinguiu 498 concelhos em Portugal Continental de forma a permitir "criar circunscrições municipais maiores", evitando a existência de "concelhos pobríssimos" e possibilitando que estes novos concelhos tivessem mais meios financeiros» (Silva, H. D., 2012, p. 71). De salientar ainda que «com a Carta de Lei de 3 de Agosto de 1853, em plena regeneração, há uma nova supressão de concelhos que passam a ser 268, sendo por conseguinte eliminados 83» (p. 73).

frequência por parte dos alunos. O professor culpa a miséria das classes operárias, que lança grande parte das famílias portuguesas num estado de ignorância, reduzindo assim a afluência às escolas por parte dos mais novos.

Passados quase dez anos, o cenário parece não mostrar melhoras. Brito, M. C. (2014), refere o assolador relatório anual, apresentado pela Instrução Pública de 1857-58, no qual são referidos os métodos inadequados, a falta de condições materiais e físicas (de salientar que, nessa altura, poucos eram os edifícios escolares, pelo que os alunos tinham de frequentar as aulas na residência dos seus professores). Além destes aspectos, a autora refere ainda o ensino feminino diminuto, a fraca competência dos professores, e a uniformização inexistente dos livros elementares.

Mesmo com esta falta de uniformização dos livros elementares, o *Desenho Linear* pode ser rastreado através do trilho deixado pela publicação dos manuais didácticos que lhe foram atribuídos. No que diz respeito a uma disciplina, Dias, M. A. (2009), refere que «os manuais são traduções escolares, espelham da sociedade as necessidades, os valores e ideologias, conservando impresso na sua materialidade os modos e os métodos de comunicação pedagógica da época» (pp. 375-376)

O *ethos* dos livros nacionais reflecte-se na origem da sua elaboração. Estes floresceram na inexistência de um programa pelo qual se pudessem orientar, e surgem então pelas mãos de «professores-autores» (Brito, M. C., 2014, p. 40)²⁴ em troca de 200\$00 reis, como consta no Art. 3º do Decreto, de 20 de Setembro de 1844: «O Governo poderá oferecer prémios, até ao valor de 200\$00 réis, aos individuos que apresentarem compendios adaptados ao conveniente ensino das diferentes disciplinas, que são objecto da Instrução Primaria» (p. 306). No ano seguinte (DL de 10 de Novembro de 1845), é delegado ao Conselho Superior de Instrução Pública o dever de assegurar uma biblioteca que reunisse um conjunto de livros adequados à leitura e aprimoramento da instrução - assim como da educação, e ainda o ensino público nas diversas áreas do conhecimento. E apesar do manual de desenho mais significativo da época datar de 1853, podemos reparar (Tabela 6) que depois do relatório anual de Instrução Pública de 1857-58, supracitado, se verifica um crescimento exponencial de obras escolares - cujo

²⁴ Com este termo usado por Brito (2014), embora se possa estar a referir a cada um individualmente mas dentro de um mesmo contexto, é-nos pertinente a junção das duas palavras como uma possível interpretação de partes num todo.

controlo e regularização no que diz respeito às respectivas publicações irão gradativamente ser apontados em decretos já propostos²⁵ ou ainda por surgir.

Tabela 6 – Compêndios de Desenho para a Instrução Primária (fontes cruzadas: Dias, M. A. (2011), Penim, L. (2009), Trinchão (2008))

Ano	Autor	Título
1853	O.G.D.	Elementos de Desenho Linear.
1858	Castro, A. C.	Noções de Desenho Linear. Elementos de Geometria.
(s/d)	Picard. J. A.	Manual de Desenho da Real Casa Pia de Lisboa.
1868	Motta, T. da	Compendio de desenho linear para uso dos alunos dos lyceus nacionais.
1869	Motta, T. da	Compendio de desenho linear para uso dos alunos dos lyceus nacionais. Segundo anno.
1869	Ghira, Manuel; Motta T. da;	Compêndio de Desenho Linear. Para Uso das Escolas de Instrução Primária.
1870	Motta, T. da	Compendio de desenho linear para uso dos alunos dos lyceus nacionais. Terceiro anno.
1871	Azevedo, J. J.	Noções Elementares de Desenho Linear.
1871	Abreu, José Miguel de	Compêndio de Desenho Línea. Para uso dos alunos da Instrução Primária
1876	Alves, A.	Elementos de Desenho Linear Geométrico - Para uso das escolas de instrução primária.
1877	Abreu, José Miguel de	Compêndio de Desenho Linear Elementar.
1879	Abreu, José Miguel de	Compêndio de desenho linear para uso dos alumnos de instrução primária, e em geral dos princípios de desenho.
1879	Abreu, José Miguel de	Compêndio de Desenho Linear (2ª ed.).
1880	Abreu, José Miguel de	Compêndio de Desenho Linear (2ª tiragem da 2ª ed.).
1881	Abreu, José Miguel de	Compêndio de desenho linear para uso dos alumnos de instrução primária, e em geral dos princípios de desenho. 1ª parte para o ensino da instrução primária. (3ª ed.)
1882	Abreu, José Miguel de	Compêndio de Desenho Linear.
1883		Compêndio de Desenho Linear Elementar. II Parte. Suplemento.
1883	Abreu, José Miguel de	Cadernos Stigmográficos para o ensino do Desenho. nº 1, nº 2, nº 3.
1884	Abreu, José Miguel de	Nova Coleção de Cadernos Stigmográficos para o ensino do Desenho.
1884	Abreu, José Miguel de	Compêndio de Desenho Linear. Elementar.
1886	Abreu, José Miguel de	Desenho Linear e de Ornato.
1886	LOPES, António Simões.	Compêndio de Desenho Linear.
1886	Vidal, Â. C.; Júnior, M. J. d' Oliveira.	O Desenho das Escolas Primárias. 1º e 2º Grau.
1888	Abreu, José Miguel de	Compêndio de Desenho Linear. Elementar. (7ª ed.)
1890	Motta, Teodoro da.	Compêndio de Desenho.
1890	Abreu, José Miguel de	Problemas de desenho linear rigoroso, seguido de muitas applicações e dispostos para uso dos alumnos dos institutos secundários. Segundo anno dos cursos dos lyceus. (1ª parte)
1897	Abreu, José Miguel de; Machado, António Luís Teixeira	Coleção de Sólidos Geométricos de zinco e gesso
1899	Vidal, Â. C.	Fascículo de Desenho, 3ª classe.
1899	Vidal, Â. C.	Fascículo de Desenho, 4ª classe.
1902	Abreu, José Miguel de; Machado, António Luís Teixeira	Compêndio de Desenho.
1903	Abreu, José Miguel de	Exercícios de Desenho, 1ºGrau. Parte I.
1903	Abreu, José Miguel de	Exercícios de Desenho, 1ºGrau. Parte II.
1903	Ribeiro, J. C.	Desenho Elementar.

25 "Título X Disposições Gerais: Art.º 165 – As matérias e métodos de ensino serão objecto de disposições regulamentares, bem como (Artº167) os compêndios para as disciplinas do ensino público. Estes serão propostos pelos professores e aprovados pelos conselhos das respetivas escolas". Reforma da Instrução Pública, publicado no nº 220 do Diário de Governo de 20 de Setembro de 1844, aquando da reforma de Costa Cabral, Doc. 18, pp. 115-139 do REP 1º Vol.

1903	Gomes, Ernesto M.	Novo Compêndio de Desenho Linear Geométrico e à Vista.
1903	Abreu, José Miguel de	Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno A
1903	Abreu, José Miguel de	Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno B
1903	Abreu, José Miguel de	Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno C
1903	Abreu, José Miguel de	Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno D
1903	Freitas, José Vicente de	Compêndio de Desenho, Instrução Primária, 1ª e 2ª classe.
1903	Freitas, José Vicente de	Compêndio de Desenho, Instrução Primária, 3ª e 4ª classe.
1903	D' Avellar, J. A. Baptista	Elementos de Desenho, 1ª, 2ª classe.
1903	Ribeiro, J. Camilo	Desenho Elementar.
1903	Dinis, Francisco P.; Silva Marinho da	Desenho.
1903	Quintino, Emília	Desenho 1ª, 2ª, 3ª classe.
1903	Magno, Albino Pereira	Desenho 1ª, 2ª, 3ª classe.
1903	Silva, Marinho da	Desenho 1ª, 2ª, 3ª classe.
1903	Ladeiro, Augusto	Desenho.
1905	Abreu, José Miguel de; Machado, António Luís Teixeira	Compêndio de Desenho
1906	D' Avellar, J. A. Baptista	Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe
1906	Freitas, José Vicente de	Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe
1906	Freitas, José Vicente de	Desenho, 4ª classe.
1906	(s/autor)	Exercícios Graduados de Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.
1906	Abreu, José Miguel de	Exercícios de Desenho, 2º grau, 4ª classe.
1906	Abreu, José Miguel de	Exercícios de Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.
1906	Amor, Manuel A.	Compêndio de Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.
1906	Magno, Albino Pereira	Elementos de Desenho Linear, 4ª classe.
1906	Vidal, Á. C.	Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe.
1906	Vidal, Á. C.	Desenho das escolas primária, 4ª classe.
1906	Silva, A. Marinho da; Dinis, F. Miranda	Compêndio de Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe.
1907	Freitas, José Vicente de	Atlas de Desenho.
1909	Leitão, Carlos Afonso M.	Desenho.
1912	Vidal, Á. C.	Manuscrito das Escolas Primárias, (3ª ed.).
1918	Passos, Luís	Do Ensino da Geometria na Escola Primária e na Escola Normal.
1920	Freitas, José Vicente de	Manual de Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe (4ª ed.).

Os manuais escolares vieram para ficar; e se na reforma da instrução primária de 1870 (Decreto, de 16 de Agosto de 1870) um dos factores mais lastimável era o pouco, monetariamente falando, que se despendia a bem da educação, o outro era a não frequência da escola por parte das crianças.

O manual escolar, como refere Magalhães, J. (2006) «era uma das portas de entrada na vida e na cultura» (p. 13). Reportando-se a Nóvoa, Pintassilgo (2010b) salienta que é na impossibilidade de aceder à escrita - e consequentemente à cultura que a envolve - que o analfabeto²⁶ «não estaria em condições de ser o cidadão-eleitor, consciente e participativo» (p. 2), que a República viria a almejar. Deste modo, é assim clarificado todo o esforço investido pelo Governo em desdobrar medidas de alfabetização, tanto em crianças bem como em adultos (Carta de Lei de 2 de Maio, de 1878).

²⁶ Referindo-se aos estudos de Candeias e Simões, as autoras Almeida, Leite e Fernandes (2009) salientam o facto de que em 1850 a taxa de analfabetismo em Portugal era de 85%, taxa que ao longo de 50 anos viria a diminuir 10%, passando assim a ser de 75% em 1900.

O papel do *Desenho*²⁷ na alfabetização, através dos manuais escolares, retrata a sua comensalidade no sentido em que escrita/desenho e grafia/geometria se aliam no método stimográfico²⁸, que surge em 1869 nos compêndios de *Desenho Linear* de José Miguel de Abreu. No ensino primário seria adoptada uma rede estimográfica por linhas rectas com o método simplificado de Domschke, em que a «rede estimográfica [seria] traçada pelo próprio aluno, medindo tudo à vista, traçando o professor o modelo no quadro preto» (Magalhães, M. M., 1960a, p. 393). Contudo, esta abordagem terá sido bastante criticada, pois os «alunos apenas se limitavam aos espaços quadriculados das folhas e assim não aprendiam a desenhar por si próprios. Embora o método recorra a um excesso de coerção, importa igualmente sublinhar que traduz já uma verdadeira sequencialização das aprendizagens de desenho» (Penim, 2011, p. 5).

Pestalozzi rapidamente percebeu que a relação íntima entre a Caligrafia, o Desenho e o método stimográfico ou da quadrícula como estrutura métrica do traço tinham como base a arte de medir (Krüsi, 1875). Intimidade que hoje em dia ainda ecoa por entre actividades de introdução à escrita, tanto no pré-escolar, como nos próprios livros do 1º ano do 1º CEB da área do português (Figura 3), nas quais vemos as letras confinadas ao espaço delimitado por linhas.

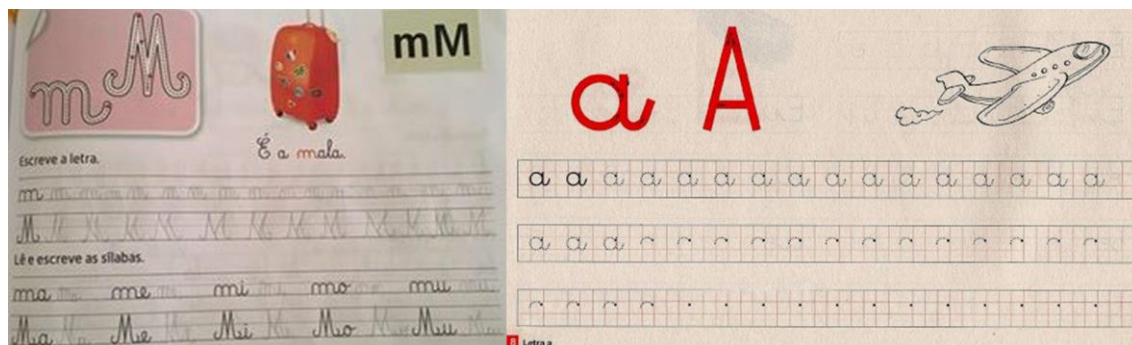


Figura 3 – Letra M (fonte: Pereira, C., Marcelino, A., e Antunes, R., s/d); Letra A (fonte:<https://www.espacoeducar.net/2014/07/atividades-de-caligrafia-das-vogais-em.html>)

O diploma legal que decretou a reforma da instrução primária sob o ministério de António Rodrigues Sampaio, isto é, a Carta de Lei de 2 de Maio de 1878²⁹, introduzia no

²⁷ Estando agora o currículo dividido por áreas: *Educação Física*; *Educação Moral*; *Educação Política*; e *Educação Intelectual*, o *Desenho* estava integrado nesta última, e viria a integrar todos os graus de ensino. Assim, no 1º grau e nas escolas normais, o *Desenho* manteve a denominação de *Desenho Linear e suas aplicações mais úteis*, mas no 2º grau houve a introdução de uma nova designação: *Desenho de ornamentação e imitação*. Este acontecimento era o reflexo da modernidade que se queria seguir, conforme as tendências europeias.

²⁸ Este método ter-se-á iniciado em 1803, em Munique, por Ramis, passando a ter uma grande adesão por parte dos Austríacos entre 1846 e 1873, depois de ter sido usado em larga escala por Hillard (Magalhães, M. M., 1960c, p. 393). Populariza-se também na Alemanha por volta de 1873 (Brito, 2014), onde Pestalozzi é o seu maior representante.

²⁹ Esta reforma teve como base o Inquérito de 1875 que, como Dias, M. A. (2009) nos informa, «visava obter informação pormenorizada sobre as escolas, os professores e os alunos (número, frequência e aproveitamento) e nele estiveram envolvidas todas as escolas primárias públicas e particulares do Continente e

ensino primário elementar³⁰ a disciplina intitulada *Princípios de Desenho*. Já no ensino primário complementar, a designação manter-se-ia idêntica à anterior.

A 28 de Julho de 1881 são decretados, no que toca ao *Desenho*, «as provas escritas de desenho dos exames finais do ensino primário elementar e complementar com vista à admissão às Escolas Normais, os programas de desenho destas mesmas escolas e os respectivos exames de admissão» (Dias, M. A., 2009, p. 90). No ano seguinte, publicam-se os programas, embora provisórios, das disciplinas que compõem o ensino primário elementar, entre as quais *Princípios de Desenho*. Esta terá como conteúdos os seguintes pontos: Linhas e suas espécies; Círculo e Linhas que neles se consideram; Ângulos e suas espécies; Avaliação dos Ângulos pelos arcos descritos do vértice como centro; Construção de Ângulos, de grandeza dada, ora com o auxílio do transferidor, ora com o compasso; Processos gráficos para tirar perpendiculares a qualquer ponto de uma recta; Processos gráficos para traçar linhas rectas paralelas; Divisão da recta e do ângulo; Desenho de objectos simples de uso comum, de ornatos fáceis e de *mapas chorográficos* de Portugal e suas possessões (DL, de 8 de Abril de 1882). Como referido por Dias, M. A. (2009), o «Desenho alcançava uma posição curricular estável» (p. 91), e começava a ter uma substância disciplinar ditada por uma série de conteúdos.

Em 1897 (DL, de 18 de Março de 1897) são decretadas pela Direcção-Geral de Instrução Pública novas instruções. Nestas, os *Princípios de Desenho* são substituídos no primeiro grau por *Elementos de desenho*, enquanto que no 2.º grau designar-se-iam *Desenho linear*. Contudo, os seus objectivos serviam mais a geometria do que qualquer expressão do ser; e assim seria até 1919, mais precisamente a 7 de Novembro de 1919, com um Decreto-Lei que aprovou os programas do ensino primário geral, estabelecendo no programa de desenho da instrução primária o *Desenho livre*. À semelhança do que aconteceu no séc. XVIII, o *Desenho* continua a ser de uma utilidade imprescindível no pensamento científico-racional e no conhecimento técnico-científico, não somente servindo à Geometria, da qual se virá a afastar progressivamente, mas da *Caligrafia* - como já verificámos -, da *Geografia*, da *História*, e ainda das *Ciências Naturais*. O *Desenho* revelava-se uma disciplina essencial à articulação dos saberes em si, e entre si:

Esta faceta permitiria ao Desenho entrosar-se com saberes, funções e utensilagens de natureza plural. Esta ductilidade, que mereceu ao Desenho o epíteto de “instrumento dócil” (Massironi, 1996), cruzada com o discurso do

Ilhas» (p. 88). Este Inquérito permitiu clarificar a realidade educativa do país, propiciando assim uma definição identitária do Desenho. De salientar que esta reforma só teria o plano de estudos aprovado em 1881, com o Decreto de 28 de Julho de 1881.

³⁰ Relembramos que desde a reforma de Costa Cabral, em 1844, o *Desenho* estava apenas compreendido no 2º grau do ensino primário.

rigor, legitimou o Desenho na aprendizagem da escrita e na normalização da caligrafia (Dias, M. A., 2009, p. 96).

O *Desenho* aplicado à *Caligrafia* assume de tal modo um papel de co-existência, que no Decreto 4/02, de 19 de Setembro, da Direcção Geral de Instrução Pública, constata-se que das disciplinas distribuídas ao longo dos três anos das escolas normais, no 6º lugar, o *desenho linear e de ornato* encontra-se acompanhado da *caligraphia* e ainda da *cópia de mappas*, o que sugere aos alunos, e futuros professores de então, que o *Desenho* não se serve a ele próprio, mas sim a outros aspectos didácticos. Questão que se irá manter ao longo do período respeitante ao Estado Novo, onde o *Desenho* é usado como auxílio didáctico - ponto que salientaremos mais adiante.

Antes da viragem de século, segundo Vaz Pires (1953), então Director do Distrito Escolar de Ponta Delgada, a abordagem que era feita na disciplina de *Desenho*, quando o próprio andara na escola primária, não era a mais adequada, uma vez que «os exercícios de desenho tinham o condão de nos causar maior tédio do que longas operações aritméticas, ou as cópias, suas irmãs gémeas» (p. 264). Havia legítimo desinteresse dos alunos devido à falta de ligação com o que faziam, ficando os trabalhos desprovidos de expressividade e do que Pires (1953) denomina necessidades mentais e espirituais dos desenhadores, pois «o trabalho executava-se mecânicamente, com as mãos, materialmente apenas» (p. 264), deixando ao processo de coloração um cariz prazeroso, uma vez que o faziam à vontade, e ao seu gosto. O autor, para quem o *Desenho* foi durante tanto tempo «desaproveitado e utilizado mal» (p. 264), salienta a mudança que começou a ocorrer no início do século XX. Neste seguimento, o conceito errado que se fazia do *Desenho* começa a ser revisto e a ter repercussões no presente: «não há, pois, justificação para que o desenho não seja hoje conhecido e praticado através do conceito e normas que a Pedagogia actual recomenda» (p. 264). Essa abordagem pedagógica, segundo Vaz Pires (1953), incidia particularmente no desenvolvimento natural da criança, no qual o papel que o *Desenho* desempenha não podia ser descuidado, reflexo de uma modernização pedagógica latente.

A vontade de modernizar a educação em Portugal neste início de século XX assentou nas relações entre educadores nacionais, e instituições e educadores de outros países, onde a cultura pedagógica da Educação Nova, que tanto cativava os lusitanos, pela desconfiança como pela crença, já estava difundida, como afirma Nóvoa (2005). Estas relações eram empreendidas a título pessoal por parte dos educadores; contudo, o Estado português terá tomado duas iniciativas com vista à formação dos seus

educadores, datando a primeira³¹ de 1907/1908. Nesta jornada, entre pedagogos e cientistas, também participaram inspetores escolares que correram a Europa com vista à inovação pedagógica. Figueira (2004) refere que, no espírito de abertura às novas tendências no ensino europeu, foram enviados vários bolseiros portugueses (João Barros, Silva Barbosa, Bettencourt Rodrigues, Luís Cardim e Albano Ramalho) aos principais países do velho continente, desde a Espanha à Alemanha, passando por França, Bélgica e Inglaterra, para conhecerem as diferentes escolas e colégios, onde se aplicavam modelos modernos, tais como didáticas e metodologias científicas, bem como a pedagogia experimental a nível do ensino primário.

Tal como sustenta Martins, C. (2011), o panorama, que se afigurava transnacional, surgia não só como exemplo a reproduzir, mas também como matéria de apropriação. Desta empreitada investigativa, ressaltamos algumas das personalidades que, a título individual e durante o seu percurso, investiram também numa formação artística que, a curto ou longo prazo, teria repercussões na abordagem curricular do *Desenho* em Portugal.

Assim, destacamos Álvaro Viana de Lemos³², que em 1908 frequentaria em Bruxelas um curso de Artes, nomeadamente de Pintura e de Escultura, e em 1913, um curso de Trabalhos Manuais Educativos na Bélgica. Virgílio Santos³³, grande figura do movimento pedagógico renovador, além da sua formação de base, formou-se em Artes, Trabalhos Manuais Educativos e Pedagogia. Esta formação teria lugar entre os anos 1907 e 1910 em diversas escolas situadas na cidade suíça de Lausanne. Somos de crer que esta formação possa ter influenciado as suas convicções no que diz respeito à escola, já que numa sessão de sociedade, a 25 de Abril de 1911, revela a sua neutralidade ideológica escolar: «Se queremos fazer cidadãos livres - adianta o autor - não impunhamos às crianças as nossas crenças e ideais, antes as encaminhemos de forma que possam escolher livremente o caminho a seguir mais tarde» (Santos, s/d, citado em Pintassilgo, 2007, p. 16).

Fernando Lobo d'Ávila Lima, formado em medicina, terá em 1912³⁴ frequentado um curso na Suécia com a duração de uma semana, na Escola de Formação de Professores de Trabalhos Manuais Educativos de Nääs. O impacto que esta formação teve neste médico foi tal, que regressando a Lisboa, «criou no Jardim Botânico o Centro de Formação de Trabalhos Manuais Educativos "A Escola" e enveredou pela docência

³¹ A segunda enquadra-se no período de tempo entre 1929 e 1931.

³² Álvaro Viana de Lemos (1881-1972) foi professor da Escola Normal de Coimbra e revelar-se-ia uma das figuras mais dinâmicas da Educação Nova.

³³ Virgílio Santos foi professor de instrução primária e viria, posteriormente, a ser professor da Escola Normal de Lisboa.

³⁴ De 25/07/1912 a 31/07/1912.

desta disciplina no ensino oficial, tendo chegado a professor metodólogo no Liceu de Pedro Nunes» (Figueira, 2004, p. 33). Foi neste liceu que Cruz de Carvalho³⁵ se cruzou com Fernando Lobo d'Ávila Lima, com quem aprendeu a trabalhar com madeira e com máquinas. Cruz de Carvalho relatou a Coelho, D. J. (2014), a influência daquele professor e o ambiente da sala de aula:

Como nos contou Cruz de Carvalho, foi neste liceu, aluno de Fernando Lobo d'Ávila Lima na disciplina de Trabalhos Manuais, cujos ensinamentos despertaram em si a paixão pelo trabalho com materiais, especialmente com a madeira. A oficina estava rodeada de cartazes com frases inspiradoras de homens célebres, o que conferia um ambiente confiante e positivo aos jovens aprendizes. Parte do ano lectivo do liceu destinava-se a actividades práticas numa extraordinária marcenaria, liderada pelo entusiasmante professor, que por curiosidade era médico, mas detinha também um curso de carpintaria tirado na Suécia. As suas aulas eram inspiradoras e motivantes. Cruz de Carvalho sempre foi um aluno muito interessado, pelo que uma oficina bem apetrechada de máquinas escandinavas fazia as delícias do jovem aprendiz. Ficava, acima de tudo, fascinado com as aulas do professor (p. 32)

Outro nome sonante desta corrente educativa foi Fernando Palyart Pinto Ferreira³⁶ - aluno de José Augusto Coelho³⁷, e discípulo de António Aurélio da Costa Ferreira³⁸, com quem organiza o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa - que terá visitado variadas escolas em Paris, bem como em Bordéus e Genebra, chegando a ir até Genève, na Suíça. Desta viagem, decorrida em 1917 entre 18 de Janeiro e 20 de Março, resultará um relatório³⁹, no qual Palyart Pinto analisa criteriosamente o funcionamento das escolas (normais e de ensino especial) pelas quais terá passado. É um fervoroso apologista de uma pedagogia experimental: a arte e o seu ensino, o desenho, e os trabalhos manuais constituem a pedra basilar dos planos de ensino que este pedagogo e publicista propõe.

35 José Maria Cruz de Carvalho é um dos nomes mais sonantes da História do Design em Portugal. Além de ser designer, trabalhou como pintor, decorador, desenhador, arquitecto, e ainda professor (Coelho, D. J., 2014).

36 Fernando Palyart Pinto Ferreira (1880-1946) revelar-se-ia num dos primeiros organizadores da educação especial em Portugal com uma postura científica, reveladora de uma constante reflexão teórica vincada, o que lhe viria a conferir um lugar de grande destaque na pedagogia nacional (Cabeleira, 2010).

37 José Augusto Coelho (1850-1925), pedagogo influenciado pelo positivismo, cuja pedagogia assentava em bases científicas, foi o iniciador da pedagogia com carácter científico em Portugal (Silva, V. B., 2018).

38 Médico e pedagogo que irá dedicar parte da sua carreira a questões ligadas aos anormais.

39 Este relatório foi publicado no ano de 1917/1918 no Anuário da Casa Pia de Lisboa.

Fernando Palyart Pinto Ferreira, como os outros indivíduos referidos que se dignaram a sair do país em busca de uma cultura pedagógica diferente, cimentaram o caminho pelo qual o *Desenho* viria a seguir ao longo do período da Monarquia Constitucional e que passaria pela 1.^a República.

Desde as reformas pombalinas até ao início do séc. XX podemos concluir que o *Desenho* "cresceu": não tanto em si, mas como ideia que os pensadores e reformadores dele tinham, ao descobri-lo inicialmente como uma ferramenta para o desenvolvimento do cidadão. Essa ferramenta revelou ser muito importante na medida em que serviu de ligação entre as várias disciplinas. A sua utilidade, com vista à formação de operários qualificados numa indústria crescente, fez-lhe valer um lugar no currículo do EPP. Estava aberto o caminho para o *Desenho* começar a ser visto como um fim em si mesmo, perspectiva essa que será desenvolvida nos anos que se seguiram à implantação da República.

III.1.3. Primeira República Portuguesa

Entre a implantação da República e o Estado Novo, o *Desenho* conhece a sua época áurea, pelo menos a nível teórico-legislativo. É neste intervalo temporal que se lhe reconhece o valor que já a Europa dos finais do séc. XIX lhe atribuía. Veremos, contudo, que a teoria não dará lugar à prática, e que as medidas não chegarão a ser implementadas no que concerne aos conteúdos programáticos, cujas propostas e emendas se sucedem umas após outras.

O documento legal da Direcção Geral da Instrução Primária, elaborado por João de Barros e João de Deus Ramos, que viria a instituir a primeira reforma do ensino primário pelas autoridades republicanas do nosso país, começa assim: «O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmónicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito d'ele e dos outros» (Decreto 9223/11, de 29 de Março). Segundo António Candeias (2003), a disparidade dos contornos que envolveram a 1.^a República Portuguesa é abundante e conflituosa. A educação não escaparia. Rodrigues, Martinho, e Amado (2011) afirmam, à luz dos ideais republicanos e da repercussão que viriam a ter na educação, que:

O novo regime, nascido em 1910, numa perspectiva ideal, teórica, não pretendia ser uma simples alternativa à monarquia. Pelo contrário, pretendia ir muito mais longe, constituindo-se numa outra via de construção do homem novo,

onde deveria coexistir o indivíduo e o cidadão que se pretende autónomo e socializado. Estamos perante o "mito da educação" entendida como alicerce onde deveria assentar a evolução da sociedade (p. 329)

Da fúria⁴⁰ dos activistas republicanos ao seu esforço cultural com ênfase no iluminismo maçónico, a instrução do povo encontrava-se no cerne do seu activismo político, pelo que o preâmbulo do Decreto, de 29 de Março de 1911, refere também que «a instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução a educação foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto. Seria hoje, nesta época de progresso arrebatado, totalmente impossível» (s/p). Mas é na possibilidade de «implantar a República na mente e, principalmente, no coração dos portugueses [...] [que] [...] a escola, principalmente a escola primária, passou a ser vista como o lugar privilegiado para formar cidadãos» (Pintassilgo, 2010a, s/p). Tendo em conta a fraca taxa de alfabetização (Figura 3), os republicanos usaram-se desta como propaganda da sua causa socializadora, pois o «analfabeto, pela sua incapacidade de aceder à cultura escrita, não estaria em condições de ser o cidadão-eleitor, consciente e participativo, almejado pela República» (s/p), mas também como pilar sustentador de uma organização dinamizadora de saberes e valores, isentos de matéria religiosa, reflectida numa escolaridade de frequência gratuita, o que - como - refere Candeias (2003): «constituía um esboço coerente com origens na esquerda liberal positivista e de origem iluminista» (p. 164). Esta escolaridade republicana emerge, segundo Correia, L. G. (2010), como agente de melhoramento da espécie humana, manifestando uma demopédia de base iluminista, composta pelo positivismo e cientismo do século XIX, com uma única finalidade: «a liberdade e auto-determinação do pensamento objectivo e da consciência» (s/p). E isto passava pela alfabetização.

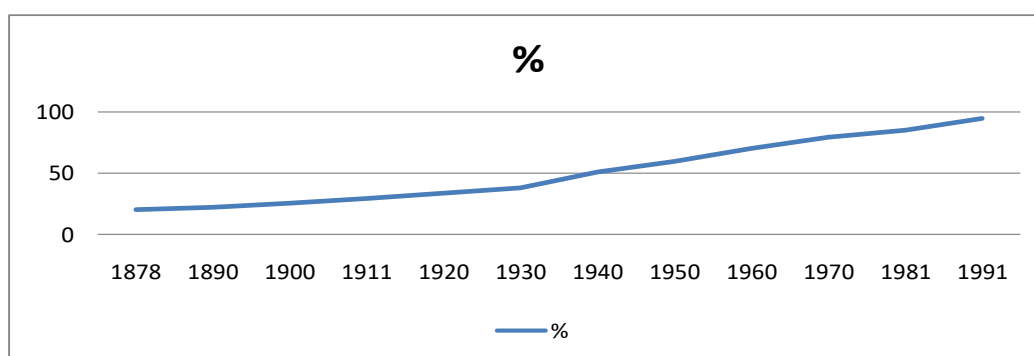


Figura 1 – Taxa de alfabetização da população portuguesa maior de 7 anos (1878-1991) (fonte: INE)

⁴⁰ Lembra-se o regicídio de 1908, reflexo da fúria dos republicanos, que viram a sua revolta ao rubro após a suspensão da Carta Constitucional de 1907 e do regime estabelecido por Franco apoiado pelo rei D. Carlos.

Quanto ao *Desenho* e ao seu lugar nas matérias programáticas⁴¹ propostas pelos republicanos, este muda para um contexto mais plástico passando, no ensino elementar, a ser contemplado em 3º lugar como *Desenho e modelação*. E no ensino complementar, também em 3º lugar, além de se lhe juntar matéria musical, é introduzida a tecnologia fotográfica, ficando o conjunto da seguinte maneira: *Desenho e modelação, caligrafia, fotografia, canto coral e recitação* (julgamos que esta abordagem pode ser considerada a origem das expressões - plástica, musical e dramática - do ensino actual). Esta plasticidade emergente na legislação reformadora republicana reflecte, segundo Rodrigues et al. (2011), vestígios do movimento romântico, cujo envolvimento com todos os campos de criação instigava a uma reciclagem teórica da pedagogia. Os autores salientam ainda que era defendida a ideia de a educação não poder ser castradora das potencialidades da criança, e tão pouco suprimir, ou paralisar, o seu crescimento natural, mas sim «ir ao encontro da sua energia, da sua espontaneidade, da sua criatividade» (p. 332).

Contudo, o que parecia ser progresso e inovação nas leis não passava de uma continuação do promulgado pela Monarquia Constitucional, e ao contrário do expectável, segundo Martins, E. C. (2009), em vez de melhorar, entre 1911 e 1919, a percentagem de crianças que frequentavam a escola primária oficial piorou. Facto inédito na história da educação portuguesa, além de a maior parte das expectativas progressistas dos seus promotores terem sido um fracasso. Não podemos ignorar aqui o facto de o país se encontrar numa crise financeira, com uma quebra significativa não só nas suas trocas comerciais com o exterior, bem como na sua produção agrícola, e ainda a sua entrada na 1ª Guerra Mundial em 1916. É nestas circunstâncias que a República se move por entre projectos e decretos, que nem sempre foram concretizados, tal como no sector educativo (como o caso da alfabetização anteriormente referido), sendo que a este respeito Rodrigues et al. (2011) referem que as famílias achavam uma perda de tempo a escolarização dos seus filhos:

a escola, que tinha de ser o elemento aglutinador da mudança, continuava a ser olhada pelos sectores mais carenciados do mundo urbano e rural como algo de pouco interessante, incapaz de modificar a situação dos seus filhos no futuro e no presente, roubando-lhes o tempo necessário para o sustento da família. A

⁴¹ De referir que estas passam a ser distribuídas ao longo de três graus: elementar, complementar e superior. Não esquecendo que é também estabelecido o ensino infantil. Este, segundo Rodrigues et al. (2011) e referindo-se ao historiador Joaquim Ferreira Gomes, não terá tido grande repercussão nacional, pois «o ensino infantil oficial, um dos grandes sonhos dos educadores republicanos, teve pequena expressão; entre 1910-1926, apenas teriam funcionado 12 escolas» (p. 333). Destas destacamos algumas, nomeadamente a primeira que foi criada em Coimbra em 1911, seguida pela Figueira da Foz em 1914, ou ainda em Lisboa em 1915.

mudança das mentalidades é lenta e complexa e, desse modo, não admira que alguns diplomas legais, por razões que se entrecruzam, tenham sido de difícil concretização (p. 328)

Há, portanto, uma discrepância entre o que a República pretende e o que é, de facto, posto em prática. A obrigatoriedade escolar não é respeitada, principalmente pela população mais carenciada, o que, segundo Sampaio (1978), acontecia por não haver um acompanhamento legislativo da República em harmonia com a estrutura da sociedade tão díspar culturalmente: «Na medida em que a proclamação da República não se acompanha de uma renovação estrutural da sociedade, persistem os factores conducentes ao cumprimento da obrigatoriedade escolar por um grupo restrito da população portuguesa» (p. 12). Desta forma, não admira o surgimento de novos programas mais completos com vista a uma melhor organização curricular e escolar, ou seja, tal como refere Candeias (2003): uma Renovação Pedagógica.

É precisamente em 1919 que novos programas de ensino são aprovados, - sendo que os três graus de ensino até então instituídos (elementar, complementar e superior), nesta nova reforma (Decreto 6203/19, de 7 de Novembro, com Leonardo Coimbra como responsável pela pasta da Instrução Pública), se viram reduzidos a dois: o ensino primário geral, de cinco anos com frequência obrigatória, e o ensino primário superior, de três anos⁴² - agora mais caprichados com orientações, cujas metas de aprendizagem, na linha do Movimento da Escola Nova, consistiam em que a criança soubesse traduzir o pensamento pela palavra oral e escrita, e a sua interpretação pela leitura inteligente, tendo ainda conhecimento da terra portuguesa. Assim, no Decreto 5787-A/19, de 10 de Maio, é referido que também deveria aprender operações de cálculo, noções de geometria prática elementar, conhecimento de fenómenos naturais, desenho, modelação, canto coral, ginástica, jogos educativos, higiene, trabalhos manuais e agrícolas. O Movimento da Escola Nova, de pedagogia experimental, centrou-se nos interesses do aluno e fundiu os conteúdos das diversas áreas de estudo de modo a promover a importância da expressão artística da criança, reflectida na sua sensibilidade, espontaneidade e criatividade.

Nos programas que surgem a 7 de Novembro de 1919 (Decreto 6203/19, de 7 de Novembro), *Modelação, Desenho e Caligrafia* apresentam-se num mesmo ponto, embora discriminadas individualmente. Chamamos a atenção para o facto de o

⁴² Foi nesse ano, aquando da introdução da reforma educativa, que a escolaridade obrigatória foi estendida ao ensino complementar, passando a ter a duração de cinco anos.

programa relativo à *Caligrafia* fomentar, na 1ª classe, uma postura física salutar, promotora de uma boa execução da escrita; na 2ª classe trabalha-se, entre outros aspectos, a cópia, a distância entre as letras e as palavras, e também o paralelismo do corpo e hastes das letras. Estas especificidades da *Caligrafia*, neste contexto, além de se reflectirem na disseminação da cultura escrita em Portugal, reflectem-se também numa escrita extremamente cuidada, que se enraizou de tal forma que nos basta recordar a caligrafia dos nossos avós, ou até dos nossos pais. Mas tendo em conta os conteúdos da disciplina caligráfica, consideramos redutora a sua ligação ao *Desenho*. Contudo, somos de observar que a *Caligrafia* alia-se ao *Desenho* não pelo seu carácter expressivo e representativo, mas sim no seu resultado visualmente estético, fazendo jus ao conteúdo semântico da palavra *desenho* que «[desvenda] o que ela contém de trabalho humano acrisolado durante o nosso longo fazer histórico» (Artigas, 1968, p. 24) (Figura 4), e o dinamismo de todos os seus significados, que «[agita] a palavra pelo

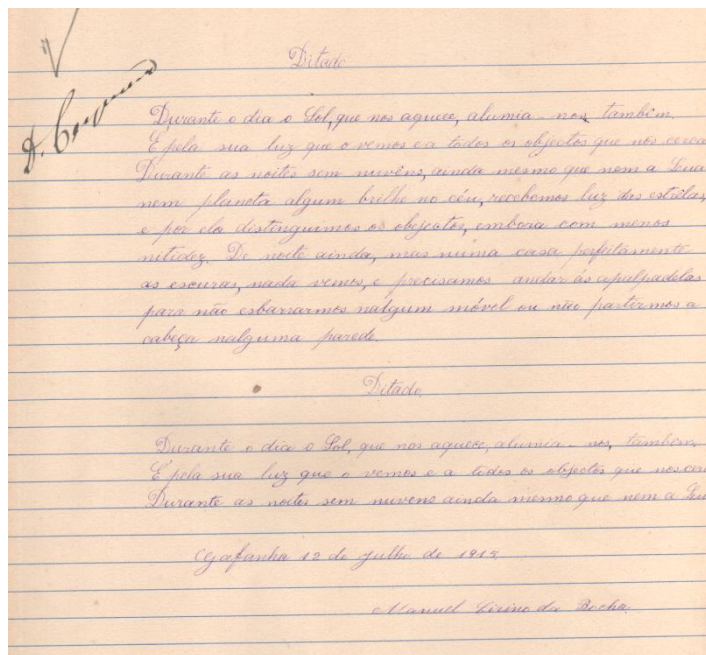


Figura 4 – Caligrafia de 1915 (obtido em: <http://galafanha.blogspot.pt/2011/10/escola-de-outros-tempos.html>)

conflito que ela acarrega consigo ao ser a expressão de uma linguagem para a técnica e de uma linguagem para a arte» (p. 27). É esse conflito que ecoa na *Caligrafia*, onde técnica e arte se entrelaçam para surgir uma linguagem escrita e bela⁴³. Há ecos de 1942⁴⁴ que nos chegam através do relatório de estágio da aluna Maria de Jesus Florinda Dias (1942) (Anexo 2), que relata uma aula de *Desenho* que considerava ser um grande

43 Do grego *kalós*, que significa belo, e *graphê* que significa escrita (Chantraine, 1968).

44 Esta data enquadra-se no período do Estado Novo, cujo programa não contemplava nem Desenho nem Caligrafia. No n.º 770 da Escola Portuguesa de 1949, o professor Mendonça, J. D. (1949) apresenta um artigo intitulado *A caligrafia através da escola primária* onde esclarece a individualidade caligráfica de cada um, abordando-a sob vários aspectos: pedagógico; didático; e as fases que a caracterizam. Mendonça, J. D. (1949), também nos esclarece quanto à relação Caligrafia/Desenho: «Se o mestre não atender à psico-fisiologia do aluno e obrigar toda a classe a uma mesma e rígida forma de letra, por meio do decalque ou mesmo por imitação, não se ensina caligrafia, ensina a desenhar» (p. 586). Entende-se por esta afirmação que o desenho é uma forma rígida e copiada.

auxiliar da *Caligrafia*, pois procurava dedicar-lhe todo o seu «esforço e entusiasmo, para assim criar nas crianças o amor pela beleza tão necessária no meio da monotonia da vida» (s/p).

No que diz respeito às orientações programáticas do *Desenho* (Decreto 6203/19, de 7 de Novembro), estas revelam um forte carácter pedagógico. Dos conteúdos a abordar, logo na 1.^a classe, há todo um universo pictórico propínquo ao aluno que é explorado na sua forma mais expressiva (desenho à vista de formas simples e correctas, com base na flora e objectos de fácil representação; desenho livre); na descoberta progressiva das superfícies e dos seus diferentes tamanhos, texturas e cores (reprodução, no quadro e em grande escala, de um desenho); no uso do lado direito do cérebro (ambidextria; simetrias); e na recapitulação das aprendizagens feitas na Escola Infantil. Na 2.^a classe, aos conteúdos idênticos aos da 1.^a classe, é acrescido um grau de dificuldade⁴⁵, para acompanhar a evolução dos alunos, como a introdução do *croquis* ou de materiais novos como os lápis de cor ou de tintas. Já na 3.^a classe, a complexidade dos conteúdos continua a crescer e, começando com a recapitulação das aprendizagens feitas nos anos anteriores, vemos serem introduzidas actividades que consistem no desenho de memória, ou ainda na elaboração de composições simples de adaptações ornamentais. Também é trabalhada a aplicação prática do *Desenho*, como por exemplo nas capas dos cadernos. Na 4.^a classe, o *Desenho* assume uma postura interdisciplinar subjacente à ilustração de exercícios, lições de outra disciplina, ou de cenas narradas pelo professor. São propostos frisos e combinações geométricas decorativas, e ainda a mancha com sombras e aguadas. Por fim, na 5.^a classe, além de serem abordados os conteúdos das classes anteriores, é introduzida a perspectiva e a medida relativa dos objectos através de exercícios de desenho à vista.

Importa referir que juntamente com o *Desenho* surgia a *Modelação* como nova disciplina, na qual se fomentava a sensibilização à forma corpórea e ao espaço tridimensional. *Desenho* e *Modelação* reflectem assim a filosofia educativa republicana inspirada no movimento da Educação Nova onde, tal como refere Igreja (2004) relativamente ao período em questão, a educação de cariz plástico tem como propósito lutar por um comprometimento total da criança, na medida em que é intuito da actividade educativa mobilizar a sua vontade, e ainda estimular a sua afectividade. O autor refere também que o trabalho manual ganha uma importância vital, estabelecendo meios importantes que desenvolvem na criança o sentido de entreatajuda,

⁴⁵ Facto que se estende ao longo dos cinco anos do ensino primário geral, que o próprio decreto refere: «A distribuição dos trabalhos pelas cinco classes obedeceu ao critério da fixação duma escala ascendente de dificuldades combinada com as energias e interesses das idades» (Decreto 6203/19, de 7 de Novembro, p. 2243).

de autonomia pessoal, de respeito pelo trabalho e pelo trabalhador, tratando-se desta forma de aprender agindo.

Para os trabalhos realizados, as instruções pedagógicas, como refere o decreto em causa, deviam obedecer constantemente a determinados princípios - dos quais salientamos os que consideramos mais pertinentes (p. 2243):

- 1.º Ser um meio de educação integral do indivíduo, provocando-lhe todas as espécies da actividade, e da educação *real* servindo de ponto de partida para o ensino concreto das noções de cousas de todas as sciências.
- 2.º Ser executados com atenção e reflexão e nunca mecânicamente, por hábito.
- 3.º Ser graduados, numa escala ascendente de dificuldades e escolhidos de modo que se combinem com as energias de cada criança, sem que contudo deixem de ser livres.
- 6.º Não passar dum exercício para outro sem que a criança saiba fazer tam perfeitos quanto possível os objectos; e para que ela se não enfastie, fazendo mais de uma vez uma cousa, devem adoptar-se diversas modalidades do mesmo exercício. Quando, porêem, tiver já obtido uma certa perfeição, deverá voltar a executar toda a série para ela ver que já faz *muito melhor*.
- 7.º apresentar honestamente o esforço pessoal da criança.

Estes princípios, encastrados de maneira a se articularem com os conteúdos, permitiam uma abordagem pedagógica que propiciava a inovação pretendida neste início de século (Candeias, 2003), distinguindo assim estes programas dos anteriormente publicados. Como podemos verificar, os de então revelaram-se mais extensos e pormenorizados no que toca aos conteúdos, tal como as indicações metodológicas e didácticas, quando contrapostos com os programas anteriores (Decreto 9223/11, de 29 de Março).

Ainda no DL, de 7 de Novembro de 1919, na área disciplinar *Preparação da criança para a vida individual e colectiva*, encontram-se repartidos pelas cinco classes da escola primária os assuntos sociais que a Escola Normal Primária sistematizou para o professor primário preparar os seus alunos para a vida individual e colectiva. Assim, no programa para a 4.ª classe, além de pontos a desenvolver, como o *Desenvolvimento dos estudos anteriores sôbre os usos e costumes económicos*, *Os usos e costumes familiares*, e *Os usos e costumes psico-colectivos*, surgem também *Os usos e costumes artísticos*. Nestes tópicos, são narradas, de forma episódica, as diversas fases evolutivas dos assuntos em questão - no caso de *Os usos e costumes artísticos: a gravura ou a*

talha; estatuária; escultura do renascimento; o desenho e a pintura; a litografia e a cromolitografia; cerâmica artística; vidraria e cristais; o mobiliário artístico; a arquitectura, entre outros. Desta forma, em jeito de introdução à *História da Arte*, a sensibilidade estética dos alunos era trabalhada de forma transversal às outras áreas do saber, nomeadamente o *Desenho*.

Em 1921, são aprovados pelo Ministério da Instrução Pública novos programas (Decreto 7311/21, de 15 de Fevereiro) - e os últimos decretados na 1.^a República - que vêm substituir os anteriores. Nestes desaparece a *Modelagem*⁴⁶, enquanto a *Caligrafia* e o *Desenho* vêm os seus conteúdos serem reduzidos. No *Desenho*, de classe para classe, a recapitulação das aprendizagens já não é contemplada, assim como o *croquis*, (que era abordado a partir da 2.^a classe) e ainda o uso do quadro da sala (que proporcionava a experimentação de um tamanho e suporte diferentes), verificando-se assim uma perda de conteúdo, que se traduz num distanciamento plástico e expressivo.

Ao alvorecer de uma ditadura que viria a romper com as liberdades fundamentais, tornando-se nacionalista, autoritária, repressiva e antiliberal, avizinhavam-se dias difíceis para o *Desenho*. Tendo como objectivo alfabetizar, para lograr instruir o cidadão, e desse modo o educar, a década de dez revelou ter muita energia no espírito, mas pouca força nos braços, para erigir a obra que se propunha. Tão pouco ajudou a realidade da sociedade portuguesa, empobrecida e carente de trabalhadores mais esforçados do que esclarecidos, assim como o contexto internacional. No entanto, é notável como o *Desenho* se desligaria das outras disciplinas para eventualmente se tornar numa disciplina autónoma; também resulta admirável como o movimento da Escola Nova se debruçava sobre uma pedagogia experimental tão avançada para a época (e que hoje nos soa actualíssima).

III.1.4. O Desenho em transição na ditadura militar

O descabro da sucessão em catadupa dos inúmeros governos conduziu a um tomar de rédeas pelo Estado Novo. Neste regime ditatorial, que as circunstâncias nacionais específicas exigiam e o contexto internacional fomentava, o *Desenho* irá inicialmente oscilar entre uma posição de destaque e outra de mero actor secundário - quando não de simples figurante. Se, por um lado, temos Bensaúde⁴⁷ a enaltecer periodicamente a disciplina, recorrendo a casos pontuais e exemplares, por vezes anedóticos (como o caso do electrodoméstico, que referiremos adiante), um Bensaúde humanista e

⁴⁶ A modelagem volta a surgir, agora como conteúdo e não com área, nos programas de 1927 (Decreto 14417/27, de 12 de Outubro), inserida no conjunto disciplinar *Desenho, geometria e trabalhos manuais*.

⁴⁷ Ricardo Oscar José Marcelo Bensaúde (1894-1974), além de pintor e pedagogo do desenho infantil (Soares, 2003), também foi inspector orientador da educação, com presença assídua no boletim da Escola Portuguesa, tendo escrito vários artigos, que são analisados mais à frente.

visionário; por outro temos uma máquina sem rosto nem sentimentos, que se vai apoderando da realidade social do país através do ensino.

Antes de surgirem novos programas em decreto, e depois de sete parlamentos, oito presidentes da República, trinta e nove Governos, e quarenta chefes de Governo, Portugal vive o que mais tarde o Estado Novo apelidaria uma Revolução Nacional, iniciada a 28 de Maio de 1926 em Braga, que dá lugar a uma Ditadura militar. Esta apresenta-se ao país retratando um regime político necessário, com o qual a ideia de revolução perpetua-se sob a forma de um projecto de *ressurreição*⁴⁸ nacional, cujas repercussões refreantes na educação primária são inevitáveis, tal como salienta Sampaio (1976): «a passagem duma democracia política para um regime autoritário repercute-se, como não pode deixar de ser, na orientação do ensino primário» (p. 5). Repercussões que se fazem sentir no primeiro decreto (Decreto 14417/27, de 12 de Outubro) do Ministério da Instrução Pública da ditadura, quando é admitido no relatório da comissão deste último que a «matéria dos programas novos não é exorbitante» (p. 1967). À semelhança dos republicanos, a escola desta Ditadura tornar-se-á num dos seus melhores agentes de manifestação ideológica, a começar com os professores que, conseqüentemente, incutirão a ideologia aos seus alunos. Neste decreto, a extensão de cada conteúdo programático é deixada à consideração dos professores cujo «senso pedagógico» (p. 1968) era atitude com a qual a comissão contava muito, depositando neles uma pseudo-autonomia, guiada pelas instruções relativas a cada disciplina no referido documento.

Relativamente ao *Desenho*, este aparece no conjunto disciplinar *Desenho, geometria e trabalhos manuais* que, fundidos numa disciplina só, acarreta um peso invulgar de conteúdos que não deixou a crítica indiferente:

O programa de desenho, geometria e trabalhos manuais é tão extraordinário que, se possível fosse pô-lo em execução, a escola primária ficaria transformada numa escola de artes e ofícios, quando é certo que o fim do ensino dos trabalhos manuais na escola do povo é bem diferente daquele que os legisladores lhe pretenderam imprimir. (Programas, 1927, citado em Palma, 2008, p. 40)

Embora a crítica possa ter a sua razão de ser, se as disciplinas fossem separadas, os seus conteúdos não seriam de facto exorbitantes (Decreto 14417/27, de 12 de Outubro).

⁴⁸ Tendo os Republicanos banido qualquer educação devota, o novo regime vai reassumindo gradualmente um carácter religioso, pelo que no Decreto 16077/28, de 26 de Outubro, é introduzida a Moral juntamente com a Educação Cívica.

Contudo, o novo programa não deixa de reconhecer a dimensão educativa atribuída à disciplina de *Desenho, geometria e trabalhos manuais*, onde o *Desenho* é considerado um instrumento de trabalho e expressão do mais alto valor.

Em 1928 (Decreto 16077/28, de 26 de Outubro) são aprovados novos programas para o ensino primário elementar. Neles, e ao longo dos quatro anos que compõem este ciclo, é dada ênfase ao ensino da língua materna por ser considerada «a chave de todos os conhecimentos, pois saber ler, compreender o que se lê, saber explicar a leitura, redigir o que se lê, é uma preparação superior para êsse fim» (p. 2211), e considera-se fundamental o ensino da *Moral* e da *Educação Cívica*. Quanto ao *Desenho*, este já não aparece incorporado num conjunto de disciplinas, mas apresenta-se de forma autónoma, embora, à semelhança do sucedido em 1921, os seus conteúdos se tenham reduzido⁴⁹ drasticamente. Ainda assim, nas instruções do mesmo decreto relativas à disciplina de *Desenho*, é referido que este é «um factor cultural e actua como estimulante no desenvolvimento normal da imaginação e da sensibilidade; contribui[ndo] portanto para os fins gerais da educação» (p. 2220). Também é mencionada uma nova abordagem, que consiste em dividirem-se sempre as lições de *Desenho* em duas partes: uma primeira dedicada à observação, e uma segunda aplicada à execução.

No ano seguinte, em 1929 (Decreto 16730/29, de 13 de Abril), os programas são revistos e alterados com o intuito de os simplificar. Debruçando-nos sobre o *Desenho*, este sofre pequenas reduções nos seus conteúdos, assim como alterações, nomeadamente o *Desenho livre*, que no decreto anterior se verificava apenas na 2.^a classe, passando também para a 1.^a classe e mantendo-se na 2.^a classe - sendo reforçada a sua aplicação nas instruções que referem que «a criança deve começar pelo *Desenho livre*, onde por vezes, a sua personalidade e aptidões já se afirmam» (p. 902); a 2.^a classe mantém os mesmos conteúdos; na 3.^a classe é acrescentada a ilustração; e na 4.^a classe, à semelhança da 2.^a classe, mantêm-se os conteúdos do decreto anterior.

Com o Decreto 18140/30, de 28 de Março, é determinada a divisão do ensino primário elementar em dois graus: o 1.^o constituído por três classes - com o propósito de ensinar a ler, escrever e contar de forma correcta; e o 2.^o pelas classes que se reportem ao programa da 4.^a classe - com o intuito de proporcionar os conhecimentos básicos àqueles que não pretendiam prosseguir com os estudos.

49 A este respeito, Sampaio (1976) elucida-nos referindo que «A redução dos programas do ensino primário, consignada em disposições ministeriais, participa de uma posição comum da corrente chamada nacionalista» (p. 20). Também refere a ligação da criminalidade à falta de instrução/analfabetismo, o que tem repercussões na redução dos programas: «A tendência para a redução dos programas passa a acentuar-se, o que sintoniza com o propósito de formação de indivíduos que importa desligar de uma atitude que se receia contestadora potencial do sistema político vigente» (p. 23).

A ditadura militar, como fase do desmantelamento do liberalismo, não dá nem mais nem menos estabilidade ao *Desenho*, e mudanças programáticas, como temos vindo a ver suceder com a disciplina, mantêm-se. Assim, o *Desenho* começou nesta fase inserido num conjunto disciplinar extenso (*Desenho, geometria e trabalhos manuais*), entrando no Estado Novo como *Desenho livre*. Todos os aspectos desta última nomenclatura tornam-na irónica, não só pela situação política do país, mas também pelo percurso que espera o *Desenho* durante a ditadura.

III.1.5. Do lugar do Desenho no Estado Novo

III.1.5.1. O Desenho como bengala didáctica

Até 1936, com o DL 27279/36, de 24 de Novembro, o programa em vigor para o ensino primário foi aquele promulgado no Decreto 16730/29, de 13 de Abril. Assim, para podermos rastrear o *Desenho* durante esse período, focámo-nos na informação revelada na imprensa da educação e ensino, mais particularmente no boletim *Escola Portuguesa*. Este boletim do Ensino Primário Oficial foi instituído pelo Decreto 22369/33, de 30 de Março, que esteve em vigor entre 1934 e 1946. Na alínea k do artigo 47º consta a quem cabe publicar e administrar o Boletim do Ensino Primário Oficial, para, no artigo 77º do mesmo decreto, se regulamentar a sua publicação e distribuição. E ainda no artigo 174º, era determinado que a *Escola Portuguesa* seria uma publicação periódica composta pelas seguintes secções: doutrinária, noticiosa, de legislação, de despachos e de estatística. Esta revista semanal tornou-se de leitura obrigatória por parte dos professores da época: pois além das informações de carácter profissional que disponibilizava - concursos, licenças, entre outros -, as circulares e as notas oficiais do Ministério também eram divulgadas neste periódico, pelo que «a sua publicação era considerada como o meio de informação suficiente para o seu conhecimento e cumprimento» (Pereira, M., 2014, p. 63).

A 18 de Outubro de 1934, a *Escola Portuguesa* introduzia o leitor, através de um texto de Francisco da Cunha Leão⁵⁰, àquilo que é ser português, àquilo que uma escola portuguesa é:

A Escola será portuguesa, se formar homens amantes da sua Pátria e do bem-estar colectivo; se os ensinar a valorizar a sua terra, conforme as necessidades nela verificadas; se os afizer às condições de vida nacional; se em tudo contribuir para a harmonia e engrandecimento de Portugal de aquém e além-

⁵⁰ Francisco da Cunha Leão (1907-1974), licenciado em letras pela Universidade do Porto, foi responsável pelo movimento da Filosofia Portuguesa. Ao longo da carreira passou pelo cargo de agente geral do Ultramar e ainda de director do jornal *Diário Popular* (Teixeira, A. B., 2007).

mar -- sacudindo de si tudo o que fôr artificioso, inútil ou gerador de desadaptação (p. 1)

A mensagem que o boletim pretende passar é, segundo Pereira, M. (2014), a de um «discurso nacionalista [que] fornecerá a imagem de um sistema unitário e integrador, construído em torno da ideia de Nação, e [que] oferecerá uma imagem homogénea do aparelho político» (p. 61) - embora venha a ocultar o fraccionamento patente entre os vários grupos partidários que corroboraram com o movimento responsável pela instauração da Ditadura Militar. Continuando na óptica de Pereira, M. (2014), o boletim «fornecerá ainda uma visão globalizante que, através da construção de uma identidade nacional, se consubstanciará num espaço próprio, Portugal e o seu império, e num tempo histórico que ligará o passado ao presente e se projetará para o futuro» (p. 61).

Esse tempo histórico vai de encontro àquilo que inicia o editorial do boletim de 18 de Outubro de 1934: «O PRIMEIRO DEVER DA ESCOLA, qualquer que seja o país onde ela exista, consiste em pôr-se de acôrdo com as realidades dêsse país no momento histórico que êle atravessa» (Leão, 1934, p. 1). É na sequência desta forma de pensar, reflectindo um espírito patriótico, que as *instruções para a execução dos serviços docentes*⁵¹, relativas ao ensino do *Desenho*, são enumeradas nesse mesmo boletim. Ao longo de seis pontos (ANEXO 3), o *Desenho* é-nos descrito como uma ferramenta ao serviço dos outros conteúdos programáticos, deixando de ter um carácter próprio, como é salientado logo no ponto n.º 1: «O ensino do desenho não oferece margem à elaboração de programas de conhecimentos organizados, mas sim ao desenvolvimento dos assuntos tratados em outros ramos de ensino» (p. 3); ou ainda no ponto n.º 5: «Neste ensino a influência do desenho dependerá dos poderes de evocação e de informação usados: leituras, lições orais, observações directas, etc.» (p. 3). O *Desenho* ocupa aqui assumidamente uma posição de auxiliar.

No boletim do 25 de Outubro de 1934 são apresentadas instruções sobre as exposições escolares com base na 2.^a circular, n.º 88, de 10 de Julho de 1934, diferenciando-as em dois tipos: A e B. A razão de ser das exposições escolares consistia na mostra do trabalho desenvolvido pelos alunos, durante um determinado período de tempo, aos progenitores, para estes poderem aquilatar com vista ao aprimoramento didáctico - bem com do ideológico - da escola em si, tal como salienta o autor da circular,

⁵¹ Este ponto, que veio incluído em alguns números da Escola Portuguesa de 1934, encontrava-se inserido no assunto *Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário*, sob a forma de uma circular sempre com um tópico diferente (conteúdos; exposições escolares; ou ainda normas de conduta dos professores para com os alunos).

afirmando que, com as exposições, a escola provara, enfim, que respeita a curiosidade dos pais, dos professores, e de todas as entidades que se interessam pela educação da criança, ao oferecer-lhes «os meios de a julgarem e de a ajudarem a aperfeiçoar os seus métodos e a sua ideologia» (Paixão, 1934, p. 41).

Depois de justificado o valor das exposições escolares, estas são divididas em dois tipos: A e B, para facilitar a sua referência. No tipo A, as «exposições terão o carácter *generalizador e não restritivo*, isto é, não serão feitas com vista a *uma única* natureza de trabalho, a uma determinada didáctica, ao rendimento de uma disciplina, etc. *Constituirão o documentário variado* da classe no espaço de tempo a que se referirem» (p. 42). Já no tipo B, as exposições «terão o fim especial de tornar conhecidos os resultados de experiências pedagógicas ou de trabalhos escolares seleccionados (desenhos, trabalhos manuais, redacções, ensaios legográficos, etc.)» (p. 42). Revelada anualmente à comunidade, constata-se assim que a vida escolar tem espaço para o *Desenho*.

No boletim seguinte (*Escola Portuguesa*, n.º 4, de 1 de Novembro de 1934), com base na circular da 2.ª Secção, n.º 88, de 6 de Agosto de 1934, é apresentada uma nota informativa, referindo que, a 5 de Novembro de 1934, será aberta a «exposição de desenhos das crianças das escolas da cidade de Paris, oferecidos aos serviços de orientação pela Inspeção Geral do Desenho daquela cidade» (p. 59). Este evento foi de tal forma impactante no panorama educacional, que nos dois boletins que se seguiram ao anúncio foram transcritos os discursos de abertura. No n.º 5 (*Escola Portuguesa*, de 8 de Novembro de 1934) viria a ser publicado o discurso proferido pelo inspector orientador Ricardo Bensaúde, afirmando que Portugal ainda não passara a fase arcaica do *Desenho* como disciplina, uma vez que esta sempre foi considerada de menor importância. Lembra ainda que não é finalidade do *Desenho*, na escola primária, formar artistas, - ideia que ecoa no trabalho de Sousa, A. B. (2003a) - e de que havia uma certa incompreensão da mentalidade infantil, além de uma deficiente técnica pedagógica, reflectidas nas propostas de trabalho (cópia de modelos de gesso, e de estampas, por exemplo).

Com o surgimento do *Desenho livre* que, segundo Bensaúde (1934), permite expandir a imaginação, o inspector afirma que aquele é, só por si, um exercício pouco ou nada instrutivo, uma vez que tinha de ser completado pelas outras abordagens didácticas, relativas ao *Desenho*, como a cópia do natural, o desenho de memória, ou ainda a composição decorativa. Só desta forma, em conjunto, é que se poderia educar, e tornar mais subtil, o sentido visual. É este sentido que, segundo o inspector, comunica à

consciência informações sobre o mundo exterior. Neste seguimento, enfatiza a relevância de uma disciplina que educa no sentido da observação, pois salienta que «não poderíamos dar um passo na vida sem a preciosa capacidade de observar» (p. 63), tendo em conta que «na observação está a base de todo o progresso nas ciências e nas artes» (p. 63). Associa, também, a importância do *Desenho* à função social que a arte tem, concluindo esse ponto num tom poético: «a arte é como uma alma que anima e eleva todas as produções humanas» (p. 63), pois não podia deixar de lado o valor estético, que Eusébio Tamagnini⁵² tão pouco deixaria escapar na sua alocução proferida no evento em questão, e reproduzida no boletim seguinte, n.º 6 da *Escola Portuguesa*: «o desenho representa o agente de ligação entre os dois aspectos que geralmente revestem as artes - o prático e o estético» (Tamagnini, 1934, p. 1).

Bensaúde (1934) ressalta a necessidade de pôr em prática a especialização dos professores, que se fez sentir em Paris, para assim poderem compreender, e conseqüentemente guiar, os alunos. Remata o discurso comparando o método português com o método francês, alegando que não se tenciona copiar por o nosso caso ser outro. Contudo, aquele deixa um ensinamento: «a necessidade de abrir uma grande janela sôbre o nosso ensino do desenho, para que possa penetrar o ar e a luz da Natureza. *Nós abriremos essa janela!*» (p. 64).

III.1.5.2. O Desenho como forma de expressão

Depois disto, se a janela não foi aberta, abriram-se pelo menos as cortinas, pois nas edições seguintes da *Escola Portuguesa* veremos ser discutidos tópicos - intimamente ligados às AP - como os trabalhos manuais educativos (*Escola Portuguesa*, n.º 12, de 27 de Dezembro de 1934, e *Escola Portuguesa*, n.º 13, de 3 de Janeiro de 1935), ou ainda o desenvolvimento do cinema educativo e didáctico na Alemanha (*Escola Portuguesa*, n.º 29, de 25 de Abril de 1935). O *Desenho* continua também a ser abordado por Bensaúde (1935a) que, na edição de 17 de Janeiro de 1935, relata uma situação, em contexto de sala de aula, com uma criança desinteressada ou *anormal*, como teria sido informado pela professora. De modo a estimular a criança a interagir com ele, Bensaúde (1935a) usa-se do *Desenho* para comunicar. Este estímulo resulta; e o aluno, ao sentir-se valorizado pelo resultado, terá aderido posteriormente a dinâmicas de grupo, executando também algumas mímicas à semelhança dos seus pares. A conclusão do inspector-orientador não deixa dúvidas quanto ao papel fundamental que o *Desenho* desempenha, como veículo de aprendizagem constante, no seio de qualquer programa curricular:

⁵² Ministro da Instrução Pública do governo de António de Oliveira Salazar.

Pela sugestão que exerce sobre as crianças, o desenho é um precioso instrumento nas mãos do educador, o qual pode com êle provocar oportunos reflexos e suscitar um interesse que nem sempre se conseguiria por outro meio.

Aperfeiçoar a parte do desenho é fundamentalmente o mesmo acto tanto para a criança inexperiente que desenha um rato, como para o artista que realiza um complexo trabalho: os mesmos processos, emoções e conseqüências. Ao vivo interesse que acompanha a execução sucede a satisfação de quem conseguiu exprimir-se e deu forma ao fantasma que êle só conhecia. A confiança nas próprias fôrças nasce então naturalmente e com ela a coragem para novos empreendimentos (Bensaúde, 1935a, p. 1)

Ainda nesta mesma edição, lê-se o texto *Os desenhos das crianças e o seu significado*. Escrito com base na exposição oral feita pelo Dr. Wintsch⁵³ (1935), numa conferência na Lausana a 20 de Dezembro de 1934, o artigo debruça-se sobre o facto do *Desenho*, além de ser uma modalidade artística, poder ser um meio de estudar o seu autor, neste caso, a criança. Para esta, o *Desenho* é por norma uma forma de expressão, uma espécie de escrita que precede o conhecimento das letras. E é nesta escrita da mente infantil que se revela a necessidade de o adulto a entender, para assim delinear, de forma mais clara, um perfil moral e cultural da criança através dos seus desenhos.

Depois do relato de um aluno que se desinibiu ao desenhar, Bensaúde (1935b) traz novamente uma história para ilustrar a importância do papel do *Desenho* no dia a dia, desta vez envolvendo um chinês que não entendia nem se fazia entender, até que Bensaúde decidiu ilustrar-lhe, sob a forma de um desenho, o que pretendiam saber. O chinês percebeu o desenho e respondeu indicando a resposta no próprio desenho, num desfecho favorável para todos os participantes. Uma vez mais, Bensaúde louva as potencialidades do *Desenho*, que vão além dos benefícios que por norma lhe são atribuídos no currículo: "O DESENHO, MESMO CONSIDERADO SOB O PONTO DE VISTA UTILITÁRIO, É UMA LINGUAGEM QUE NÃO CONHECE FRONTEIRAS. [...] A par da música e da poesia torna-se, para exprimir determinadas emoções, uma linguagem que nenhuma outra pode substituir" (Bensaúde, 1935b, p. 1). Esta descrição, que faz do *Desenho* uma linguagem universal, não é um caso isolado, pois Duboux

⁵³ Jean Wintsch (1880-1943) foi redactor do jornal *Réveil anarchiste*; um dos promotores da *École Ferrer* na Lausana; chefe do Serviço sanitário das escola da cidade de Lausana; e médico escolar. Publica, em 1935, um livro intitulado *Les dessins d'enfants et leur signification*.

(2009) também descreve uma situação onde um rabisco traduz o que a linguagem verbal não consegue explicar:

Se lhe explicar, não entenderá nada, espere que lhe faça um esboço dizia o técnico reparador à pessoa que o interrogava com insistência sobre a razão da avaria do seu electrodoméstico. E efectivamente, uma vez o problema solucionado, com alguns traços, o desenho que fez tornou esta evidente... (p. 15)

Paralelamente aos boletins consultados, num documento⁵⁴ de 1936, intitulado *Conferência* e redigido pelo Professor Francisco Rodrigues Capela⁵⁵ (ANEXO 4), vemos ser desenvolvida, ao longo de trinta e oito páginas, uma verdadeira apologia ao *Desenho*, quanto aos seus benefícios, e ainda em relação à sua abordagem didáctica. Capela (1936), subordinando o tema ao título *O Desenho e os Trabalhos Manuais na Escola Primária*, revela-nos uma visão intemporal, na qual se pode confirmar o papel que o *Desenho* desempenha no ensino primário e a sua crescente aplicação no mesmo:

Há já bastante tempo que o desenho ocupa um lugar preponderante nas escolas, devido às variadas e múltiplas vantagens que lhe atribuem, as quais têm sido defendidas e apregoadas por pedagogistas de alto valor. No entanto, dia a dia se vão reconhecendo melhor, ao ponto de hoje se insistir, e cada vez mais, na prática dessa disciplina, que tão benéfica se torna para o professor, porque lhe diminui o intenso trabalho a que é forçado todos os dias, tornando-se benéfico também para o aluno, porque lhe serve de muito, não só para lhe facilitar a aprendizagem das várias matérias, mas também para tôda a sua vida futura (p. 2)

Alerta para a necessidade de nenhum professor admitir a falsa concepção de que o *Desenho* só é «apanágio dos que nascem já destinados a isso» (p. 3), dando-lhe assim um valor que não é apenas subjacente ao domínio artístico - do artista -, mas sim universal, na medida em que pode ser entendido como inato e extraordinariamente vantajoso. Contudo, o professor ainda afirma que a educação não passa de canalização

⁵⁴ Este documento, que diz respeito a uma conferência a realizar no Pôrto, em Maio de 1936, encontra-se disponível no arquivo do Ministério da Educação, série 3 (relatórios), referência n.º 106.

⁵⁵ Professor da 5ª Zona - Escola n.º 9.

de tendências, o que, juntamente com o surgimento dos interesses de cada uma das crianças, pode ser orientado de encontro à solicitude das mesmas, para que deste modo os alunos «passem a sentir-se bem dentro da escola, pois não terá o ambiente sombrio e severo de outros tempos» (p.7). O *Desenho* revela-se-nos indispensável neste relato, pois o cerne de toda a abordagem educativa, que também pode ser lúdica para as crianças, é ainda indispensável no seio da escola.

Seria nesta indispensabilidade que as instruções, para a execução dos serviços docentes de 1934⁵⁶, referidas anteriormente, faziam do *Desenho* uma bengala (ou ferramenta de auxílio⁵⁷) para as outras disciplinas? Como temos vindo a verificar, está explícita a necessidade do *Desenho* no currículo. O que queremos salientar é a diferença entre o *Desenho* como ferramenta então defendido, e o *Desenho* como máquina onde as disciplinas se engrenam para o todo funcionar em harmonia, como se nos é apresentado no documento redigido por Capela (1936), ao afirmar que para que «se possa uniformemente realizar a obra magistral da educação infantil, de maneira que seja bastante completa, é que nos programas das Escolas Primárias se encontram disciplinas obrigatórias, o Desenho e os Trabalhos Manuais» (p. 16). Para este professor, se toda a aprendizagem, efectuada pela criança, estiver acoplada ao *Desenho*, dará azo a um desenvolvimento intelectual que se reflecte na facilidade que tem em interpretar o mundo. Pois a criança, tendo esse hábito desenvolvido desde o princípio da sua educação, segundo Capela (1936), ficará apta a perceber mais facilmente a representação de qualquer objecto ou assunto, ajudando até na leitura de uma carta geográfica, pois será a partir dessas mesmas representações, nas quais trabalhou, que irá cimentar os conhecimentos que vai amontoando.

Percebe-se que Capela (1936) entende o *Desenho* como potencializador didáctico, opondo-se à abordagem redutora que o programa em vigor faz desta disciplina, o que nos suscita a compreensão da fuga ao estipulado pelo Ministério da Educação Nacional. A solução é simples: o professor deve extrapolar o que está instituído, ir além do que está definido para as disciplinas, e não esquecer a sua acção dentro destas, especialmente do *Desenho*, com o qual não se deve limitar «ao respeito pelo programa e horário, mas sim empregá-lo a todo o momento e a propósito de todos os ensinamentos a transmitir, como imprescindível auxiliar» (p. 16). Capela (1936) não

⁵⁶ *Escola Portuguesa*, n.º2, de 18 de Outubro de 1934.

⁵⁷ O *Desenho* como auxílio às disciplinas decretadas é frequentemente referido como tal - directa ou indirectamente - nos artigos sobre *Desenho* ao longo dos números da *Escola Portuguesa* (1941; 1947; 1948; 1950; 1951; 1952) chegando mesmo a ser referido como a «gata borralheira das nossas escolas» (Carvalho, 1941, p. 279). Este papel assumido pelo *Desenho* irá prevalecer no pós 25 de Abril, como se pode verificar nos programas de 1974-1975: «O desenho estará também associado à aprendizagem das diferentes matérias programadas» (Ministério da Educação e Cultura, 1974, p. 88).

deixa a menor margem de dúvida quanto aos mais valiosos benefícios do *Desenho*, e da sua prática no EPP.

No decorrer do mesmo ano, assiste-se novamente à demonstração das vantagens do *Desenho* como amparo do desenvolvimento cognitivo da criança: a *Escola Portuguesa* volta a publicar sobre o *Desenho*, sempre sob as palavras de Bensaúde (1936a). Neste artigo dirigido ao Director Geral do Ensino Primário - Braga Paixão -, descreve um curso experimental de aperfeiçoamento de *Desenho* durante o ano lectivo 1935/1936. Tendo ocorrido em duas escolas (números 101 e 102, respectivamente masculina e feminina), as lições podiam ser ministradas ao ar livre e com as quatro classes em conjunto, o que por si garantiu o sucesso desta experiência: «As lições ao ar livre, o emprêgo da côr, a variedade dos trabalhos e a alegria das crianças tornaram êste curso vivo e palpitante desde o comêço do ano até ao fim» (Bensaúde, 1936a, p. 30). Dentro dos conteúdos abordados, foram destacados os seguintes: *Desenho livre*; *Desenho de adestramento manual*; *Desenho de memória*; *Desenho de imaginação*; *Cópia do natural de objectos e de figuras em movimento*; *Desenho ao ar livre*; *Composições decorativas*; e ainda a *Teoria das cores e a perspectiva*. Estas lições, devidamente adaptadas às idades, e aos respectivos estádios psicológicos dos alunos, fizeram Bensaúde, com base em Luquet, chegar à conclusão de que «um exercício apropriado leva as crianças a evolucionar normalmente, desde a fase da "incapacidade sintética", ou do "realismo falhado" [...], evolução esta que fica normalmente incompleta quando a criança não desenha ou é mal dirigida na aprendizagem» (p. 30).

Referindo a importância do *Desenho* no desempenho escolar, as professoras das turmas em questão salientam o facto de os alunos em geral terem melhorado noutros aspectos curriculares além do *Desenho* em si. Estas observações revelaram-se idênticas para ambos os sexos. A professora da escola feminina, ao fazer referência aos desenhos das suas alunas, afirma: «Não houve nesta escola uma criança sequer que não fôsse capaz de desenhar, melhor ou pior, segundo a sua idade, os seus conhecimentos, a sua personalidade, etc.» (Gouveia, 1936, citada em Bensaúde, 1936a, pp. 31-32). Note-se que tal entra em contradição com o que fora referido anteriormente por Carrisso⁵⁸ (1935) na edição n.º 15⁵⁹: «Os desenhos das crianças são excelentes *testes* para definir os valores morais. Pela sua interpretação se pôde, por exemplo, concluir que os rapazes são com mais freqüência bons desenhadores, e menos freqüentemente maus desenhadores que as raparigas» (p. 254).

58 Luís Wittnich Carrisso (1886-1937), cientista, botânico e colonialista, foi ainda professor na Faculdade de Ciências de Coimbra. Ocupou diversos cargos ligados à direcção de instituições de ensino superior, tendo também contribuído com publicações de foro científico («Carrisso, Luís Wittnich (1886-1937)», s/d).
59 *Escola Portuguesa*, n.º 15, de 17 de Janeiro de 1935.

Além dos pareceres favoráveis das professoras, é notória, para o inspector-orientador, a importância do papel que o *Desenho* tem na evolução e no desenvolvimento geral das crianças; por isso, reforça a ideia de que este meio de expressão deve exercitar-se desde tenra idade, para assim seguir uma evolução comum. Ideia idêntica vemos ser repetida passado pouco tempo: «à escola primária pertence portanto concorrer o mais cedo possível, e com todas as suas forças, para o desenvolvimento da linguagem gráfica» (Bensaúde, 1936b, p. 67).

A insistência de Bensaúde neste ponto poderá, no nosso ponto de vista, ter a ver com o facto de no mesmo ano o Governo estar a preparar a reforma do ensino primário (DL 27279/36, de 24 de Novembro), onde se promulgam as disciplinas a ser ministradas nas classes do ensino primário elementar: *Língua portuguesa* (leitura, redacção e feitos pátrios); *Aritmética e sistema métrico*; *Moral*; *Educação física*; e *Canto coral*. Como se pode verificar, o *Desenho* não consta do programa.

Numa ideologia que agora apadrinhava um tríptico de valores a adorar - *Deus, Pátria, Família* -, esta nova proposta programática estabelecia «no teor da reforma o ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e amor à pátria» (Martins, E. C., 2009, p. 30). E de maneira a incentivar da melhor forma a mentalidade nacionalista, cristã, e pátria, o mesmo Decreto-Lei, já aqui referido e promulgado por Carneiro Pacheco, anuncia o livro único⁶⁰ para cada um dos graus de ensino, à excepção do superior. Estamos perante o que Pimenta (2006) denomina de «controlo da prática educativa» (p. 32), ou ainda, segundo Sampaio (1976), de «orientação monolítica» (p. 42).

Neste sentido, apesar de se referir ao ensino secundário, a sentença de Sampaio (1976) já descrevia, antes de Pimenta (2006), o propósito pátrio do compêndio único que pretendia salvaguardar: «Defende-se deste modo a preservação de uma unidade, nas disciplinas em que mais se revela o cunho de transmissão duma ideologia, embora expressa em termos pouco claros, mas firmes» (p. 38). O mesmo autor reforça esta ideia, com base em Serras e Silva⁶¹, salientando que a escola primária deve esforçar-se mais por desenvolver qualidades do que ensinar ciência a alunos que se aborrecem com

⁶⁰ Apesar de ser anunciado, o Livro único irá demorar cinco anos, surgindo assim os primeiros exemplares apenas em 1941 (Cabral, S. C., 2016), e estreando-se no ano lectivo de 1941/1942 com o título *Livro da Primeira Classe (Escola Portuguesa, n.º 362, de 2 de Outubro de 1941)*. Chamamos a atenção para o facto de que no mesmo ano do anúncio ter sido também decretado pelo Governo - e promulgado por António Carmona - *as Missões Estéticas de Férias*, que se destinavam a facilitar aos artistas e estudantes portugueses de artes plásticas o conhecimento dos valores de carácter paisagístico, étnico, arqueológico e arquitectónico de Portugal. Terão estes valores extrapolado os ciclos de ensino, bem como as barreiras legais que retiram o *Desenho* como disciplina dos programas? Atente-se no modo como o mesmo decreto começava: «A lei n.º 1:941, de 11 de Abril de 1936, instituindo a Junta Nacional da Educação com uma secção de Belas Artes, e o respectivo regimento, de 19 de Maio último, tanto pela orgânica e competência que lhes dá, como pelas directrizes definidas ao ensino artístico, exprimem o decidido propósito de integrar a Arte num unitário e activo programa de educação nacional» (DL 26957/36, de 28 de Agosto).

⁶¹ Médico de formação com uma longa carreira profissional, João Serra e Silva (1868-1956) apresenta um extenso perfil político-ideológico, bem como uma vasta carreira político-administrativa e parlamentar.

quanto lhes parece prescindível, cabendo ao ensino uma formação moral em termos de catecismo, formação essa que é o fim mais importante a ser atingido, uma vez que se deve banir tudo o que seja, ou pareça, inútil.

Estará o *Desenho* contemplado na inutilidade a ser banida? Como os programas são agora revistos de três em três anos, estes são remodelados em 1937; e o *Desenho*, apesar de se ver inserido no programa, no Decreto 27603/37, de 29 de Março, está declarado que não possui cunho científico ou artístico, sendo assim reduzido ao *desenho da linguagem gráfica e complemento da escrita*, conteúdo que pode ser verificado num caderno de desenho para a 2.^a classe de 1939 (ANEXO 5).

Ainda que sejam decretados leis e programas, segundo Adão (1984) ter-se-á verificado uma propensão à implementação de leis sem se ter em conta o estado do País, mas sim o sistema de outros países, o que levou ao incumprimento de muitos diplomas, tendo sido outros postos em prática seguindo orientações diferentes das estipuladas. Estes procedimentos reflectem a preocupação de uma constante inculcação da ideologia⁶² salazarista. Assim, em 1938 (Decreto 1969/38, de 20 de Maio) há novas alterações no campo educativo⁶³; o propósito do ensino elementar torna-se claro, pois destina-se a habilitar as crianças a ler, escrever e contar, e ainda «a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro de um vivo amor a Portugal» (p. 845).

III.1.5.3. O Desenho praticado nas Escolas

Durante todo o ano lectivo de 1937/38, a *Escola Portuguesa* (do n.º 154, de 7 de Outubro de 1937, ao n.º 196, de 28 de Julho de 1938) incluiu na sua matéria o tópico intitulado *Lições de língua materna*, propostas pelo Professor Evangelista Domingues⁶⁴ (1938) nas quais se podem apreciar as propostas de enunciados para o *Desenho*. Estas lições, como que planificações rudimentares, apresentavam vários exercícios para as diversas áreas (da 1.^a à 3.^a classe), abordando desde *Vocabulário*, *Jogos*, *Desenho*, *Canto Coral*, *Gramática*, e *Educação Moral*, entre outros, e não sendo «mais do que o desenvolvimento ordenado do diário escolar do professor» (p. 6) numa escola rural de quatro classes, com mais de 40 alunos. De salientar que o *Desenho* está presente ao longo do ano lectivo com uma forte envolvência didáctica que não se vê reflectida nos programas em vigor. Percebe-se que os exercícios de *Desenho* propostos

62 Segundo Mónica (1973), esta inculcação ideológica estendeu-se até 1939, tendo-se iniciado em 1926.

63 Uma das grandes alterações foi a redução do ensino elementar para três classes (dos 7 ao 12 anos), enquanto que o ensino complementar (dos 10 aos 16 anos) destinava-se àqueles que pretendia continuar com os estudos.

64 Domingos Evangelista, além da sua colaboração pontual na imprensa de educação e ensino (como no caso citado e principalmente na área da didáctica), foi também professor e gestor de manuais de formação de professores.

para a 3.^a classe eram os que proporcionavam mais liberdade de execução, embora algumas vezes essa liberdade fosse condicionada pelo próprio enunciado que contemplava um desenho feito pelo professor ou um desenho já esboçado (ANEXO 6). Verifica-se também que as propostas, para a 1.^a e 2.^a classes (ANEXO 7), eram baseadas na mímica, pois o professor desenhava no quadro⁶⁵, e os alunos deviam copiar de seguida o que viam, à semelhança do que também acontecia na 3.^a classe, como referimos.

Findas as *lições de língua materna* na revista pedagógica, o professor Evangelista Domingues (1938) referiu o interesse demonstrado pelos leitores que solicitaram esclarecimentos, e que também levantaram algumas objecções, nomeadamente em relação ao *Desenho*: «Uns queriam mais lições em certos livros de leitura, outros mais desenvolvida a parte do desenho e dos trabalhos manuais» (Domingues, 1938, p. 511). Denota-se, assim, tanto pelas lições presentes ao longo de dois anos no boletim, como pelas apreciações feitas às mesmas, que o *Desenho* tem um lugar fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança. Com base nos relatos publicados na *Escola Portuguesa*, sabemos que, apesar de a disciplina não constar dos programas em vigor⁶⁶, ela vigora por si só nas disciplinas estipuladas pelos decretos.

Mas pratica-se ou não *Desenho* nas escolas? Tendo em conta que o *Desenho* é uma prática artística, Domingues (1940) responde, afirmando crer «não se fazer tanta quanta seria para desejar» (p. 545) justificando-se com o seguinte motivo: «é, sim, pela razão máxima de que a feição da nossa escola é ainda ferozmente e rotineiramente utilitária. Dar emoções estéticas é educar; tudo quanto seja dar vibração às nossas capacidades criadoras é educar» (pp. 545-546). Para este pedagogo, a função educativa da arte no contexto da escola primária - ou seja: o *Desenho* e os *Trabalhos Manuais* - é um meio imprescindível para uma articulação harmoniosa das abordagens programáticas, isto é, um meio educativo em si: «O sentimento artístico, no que êle há de intelectual, está em grande parte fora do interêsse da criança; mas, no que ele há de emotivo, está plenamente ao alcance da escola para ser manejado eficazmente como meio educativo» (p. 546). Uma vez que se verifica, em inquéritos feitos a crianças da 4.^a classe em 1938⁶⁷ (rapazes) e 1939⁶⁸ (raparigas), que o *Desenho* não era uma matéria de que gostavam, com base no pensamento de Domingues (1940), entendemos que tal se

65 De referir que, em 1947, no n.º 686 de 18 de Dezembro da *Escola Portuguesa*, é dedicado um artigo ao *Quadro Preto*, onde o inspector escolar Silvestre de Figueiredo expõe o papel fundamental que este objecto desempenha, descrevendo-o como o melhor coadjuvante do professor. Nele e através do desenho revela-se todo o material didáctico da forma mais vantajosa e profícua, tanto para o aluno como para o professor.

66 Ironicamente, no Brasil ocorria o oposto «A disciplina de Desenho permaneceu por cerca de 30 anos, de 1930 a 1960, como componente curricular obrigatório no ensino básico» (Albert, 2015, p. 52).

67 *Escola Portuguesa*, n.º 208, de 20 de Outubro de 1938.

68 *Escola Portuguesa*, n.º 265, de 23 de Novembro de 1939.

comprova por este meio não ser adoptado, e posto em prática, com frequência naquela época.

Estes inquéritos pretendiam responder à questão "Gostam os escolares do ensino que recebem?". A inspectora Aurora Amaral (1939), que os dirigiu e analisou, lamenta a fraca representação do *Desenho*, tanto nas respostas dos rapazes, como das raparigas. Refere ainda que estes resultados poderiam ter origem na prática do docente: «O factor didático deve ter tido grande influência nas respostas dêste inquérito» (p. 111). Voltámos portanto à conclusão de Domingues (1940), que afirmava que o *Desenho* não era aplicado o suficiente em sala de aula.

Se, legalmente, a presença do *Desenho* é nula, ou assim o parece, em 1941, com a edição do *livro único*, nomeadamente o da 1ª classe e tal como Cabral, S. C. (2016) salienta, pode-se reparar que as ilustrações apelam aos saberes práticos. Entre eles observamos que estão representados⁶⁹ o corte, a costura e o bordado para as meninas, e a agricultura, a carpintaria, a pintura, e a música para os meninos. As práticas de cariz artístico (pintura) ou manual (cortes, costura, bordado) eram abordados nos programas anteriores à divulgação do *livro único* e ao que este implicou na abordagem curricular das disciplinas. Em 1952, no n.º 925, de 2 de Outubro, a *Escola Portuguesa* relembra por que surgiu o *livro único*, apontando três razões: ordem ética, política e religiosa. Entre outras ilações, Barros Soeiro (1952) salienta o facto de o *livro único* não ser um método, mas «um sistema de aprendizagem que permite, sem sacrificar os princípios pedagógicos éticos e nacionalistas que o informam, usar os métodos e os processos que mais se ajustam às preferências e à arte pessoal de cada agente de ensino» (p. 4). Assim, tendo em conta as áreas acima referidas, os professores podiam adaptá-las à sua prática profissional em função da sua aptidão nessas mesmas áreas.

Esta adaptação pode ser observada em relatórios de estágio (ANEXO 2) que datam do período 1942-1946. Nestes verificamos a abordagem feita ao *Desenho*, em contexto de sala de aula, numa fase em que os programas já vigoravam há aproximadamente dez anos (tendo assim permanecido por outros dez⁷⁰). Estes relatórios divergem⁷¹ na sua estrutura, apresentação e discussão sobre a observação e/ou matéria leccionada. Enquanto nuns não se verificou qualquer planificação/descrição sobre o *Desenho*,

69 A este respeito, Sampaio (1976) refere que a grande quantidade de exemplares recebidos no seguimento de um concurso aberto para esse efeito não terá sido aprovado, pelo que «o Decreto n.º 30 316, de 14 de Março de 1940, autoriza que se nomeie uma comissão de pedagogos e artistas, designada pelo ministro da Educação Nacional, para que elabore e ilustre os textos do livro único do ensino primário» (p. 89).

70 Relembramos que os programas das três primeiras classes vigoraram em Portugal durante vinte e três anos (de 1937 a 1960) e o da 4.ª classe durante trinta e um (de 1929 a 1960).

71 Concluimos que a divergência destes aspectos se deveria aos próprios orientadores por termos verificado dois relatórios muito semelhantes que tinham precisamente a mesma orientadora.

noutros a presença do *Desenho* revela-se fulcral como auxiliar das outras disciplinas. Debruçar-nos-emos sobre estes relatórios, para com base neles tentarmos perceber a realidade do percurso travado pelo Desenho entre 1942 e 1946.

Como foi referido anteriormente, a estagiária Maria Florinda de Jesus Dias (ANEXO 2), em 1942, via no *Desenho* um grande auxiliar da *Caligrafia* (à qual também dedica uma reflexão, expondo a proposta de trabalho dada às suas alunas). Afirma ter dado várias lições de *Desenho*, com base num modelo apresentado no quadro preto para as alunas representarem no seu caderno, com atenção particular na «limpeza e orientação das linhas a traçar» (Dias, M. F., 1942, s/p).

A abordagem ao *Desenho* pela estagiária Maria Florinda de Jesus Dias reflecte bem o programa revisto do Decreto 27603/37, de 29 de Março, no qual aquele se limita a ser complemento da *Escrita*, o que uma outra estagiária - Berta Castanheira (ANEXO 2) - comprova quando refere que «na escrita, escrever é desenhar» (s/p). Aurora Cunha de Andrade, também em 1943 (ANEXO 2), reconhece que o *Desenho* é praticado com frequência na escola, acrescentando que «a criança desenha quando escreve, desenha quando faz qualquer número, e, ainda quando, tacteando, contorna determinados objectos. O desenho não aparece aqui com verdadeira autonomia, mas sim, como complemento da escrita; daí, o chamar-se-lhe desenho linguagem-gráfica» (s/p). Contudo, a estagiária também faz referência a momentos de *Desenho livre* com o intuito de desenvolver a «imaginação reprodutora e creadora» (s/p) das alunas, e *Desenho à vista*. No que toca às correcções feitas aos trabalhos, à semelhança do que vimos na estagiária anterior, estas recaem sobre a limpeza e uma aproximação ao ensino mimético, no qual se compara o objecto observado com a sua representação.

Hdras	S. feira	T. feira	Q. feira	Q. feira	S. feira
9-9,40	L. Materna	L. Materna	L. Materna	L. Materna	L. Materna
9,40-10,20	Contas Desenho	Contas Cópia	Contas Ditado	Contas Desenho	Contas Cópia
10,20-11,55	Redacção	Aritmética	Aritmética	Redacção	Aritmética
11,55-12,35	Aritmética	Moral	Lavores	Aritmética	Lavores

NOTA: Os sábados são destinados às actividades da M.P.F.

Figura 5 – Horário escolar apresentado pela estagiária Aida Cabral Rebêlo, 1943 (fonte própria)

A identidade do *Desenho* vacila entre auxiliar das disciplinas e disciplina autónoma. Ao dizermos autónoma, pretendemos chamar a atenção para o facto de o *Desenho* não estar incluído nas matérias a ser leccionadas na escola primária (Decreto 27603/37, de 29 de Março). Na figura 5 podemos observar o horário lectivo da 2ª classe de uma escola⁷² de instrução primária, que nos dá uma noção clara das disciplinas abordadas.

Entre elas encontra-se o *Desenho*, trabalhado duas vezes por semana, com tempo indeterminado. Ainda no relatório de estágio de Branca da Silva Oliveira (1943) (ANEXO 2), encontramos um índice da distribuição da actividade docente, em cada disciplina, enumerando-as da seguinte forma: a) *Língua Materna (Leitura; Gramática; Ortografia; Caligrafia; Redacção)*; b) *Aritmética e Geometria*; c) *Desenho*; d) *História*; e) *Geografia*; f) *Ciências Naturais*; h) *Canto Coral*; i) *Educação Física*; j) *Educação Moral e Cívica*.

Nestes dois casos específicos, contrariamente ao que refere o Decreto 27603/37, de 29 de Março, o *Desenho* não se vê inserido no programa de *Língua materna*; antes constitui uma disciplina autónoma. Há uma ambiguidade latente a rodear o *Desenho*: será auxiliar de disciplina ou disciplina mesmo? Em caso de dúvida, pode ser uma e outra simultaneamente, como se pode verificar no artigo escrito por Afonso de Frias (1940) - Director do Distrito Escolar de Bragança -, intitulado *Sobre o ensino do desenho na escola primária*. Aí Frias (1940) trata da abordagem feita ao *Desenho* naquele ciclo de estudos, valorizando a liberdade gráfica do desenho das crianças. Porém, define o *desenho linguagem gráfica, complemento da escrita*, de forma a percebê-lo como se da disciplina de *Desenho* se tratasse (tendo em conta os conteúdos abordados até 1937): «que [...] ela pratique largamente o "desenho linguagem gráfica, complemento da escrita", através da representação livre de cenas da vida familiar e escolar da interpretação espontânea de breves lições de cousas, ou da ilustração imaginosa das suas primeiras frases escritas» (p. 118). Esta exposição sobre a abordagem do *Desenho* deixa-nos perplexos quanto ao seu lugar no ensino primário da época: conforme Frias (1940), estará o termo *desenho linguagem gráfica, complemento da escrita* devidamente inserido nos programas, nomeadamente o programa de *Língua materna*? Esta perplexidade polissémica da terminologia acaba por se reflectir nos conteúdos abordados.

Não é só a nomenclatura da disciplina que vacila, os conteúdos também variam de estágio para estágio, como podemos observar nas estagiárias Maria Leonor Barreiros (1943) e Maria Natália Miranda (1943) - à semelhança de Celeste da Conceição

⁷² Escola Primária N.º69, Lisboa.

Machado (1944), e de Deolinda Carneiro Deveza (1943) (ANEXO 2) -, que desenvolveram um exercício de cópia do natural⁷³ de um objecto, tanto para a 2.^a classe como para a 4.^a classe, com teores processuais idênticos: apresentação do objecto; explicação sobre o material e utilidade do objecto; explicações sobre a esquematização do trabalho a realizar; correcção. Já Leonia Fernandes Correia e Maria de Lourdes de Freitas Lapa, estagiárias de 1944, referem-se, não apenas a uma, mas a três abordagens: *Cópia do Natural*; *Desenho livre*; e *Desenho de memória* - conteúdos do *Desenho* presentes em decretos anteriores⁷⁴. Ambas salientam também o regozijo que o *Desenho* causava nas alunas, pois era a disciplina pela qual a criança mostrava mais entusiasmo.

III.1.5.4. O lugar do Desenho no currículo

Em 1946, Alfredo Martins dos Reis, professor do Magistério Primário de Évora, à semelhança da abordagem já analisada das estagiárias Maria Florinda de Jesus Dias (1942) e Berta Castanheira (1943), justifica, no boletim da *Escola Portuguesa*, o enquadramento do *Desenho* no currículo referindo que *Desenho* é linguagem, e não só, sendo também «expressão do pensamento, como a linguagem falada e a linguagem escrita. O desenho é linguagem gráfica. Por esta razão, principalmente de ordem psicológica, ele não constitui no ensino primário elementar uma disciplina autónoma e está incluído na língua materna» (Reis, 1946, p. 571)

No ano seguinte, Reis (1947) volta a elucidar sobre o assunto:

o desenho não foi inscrito no programa de ensino elementar, como disciplina independente, todavia a criança da 1.^a classe durante todo o período de aquisição da leitura, deve praticá-lo diariamente, não só porque o desenho é linguagem, expressão do pensamento, como linguagem a linguagem falada e a escrita, mas também porque ele auxilia a fixação da frase, da palavra e da letra, escolhidas para a lição do dia [...], [e] porque coadjuva a aprendizagem da escrita. [...] A leitura, a escrita e o desenho são parcelas de um todo (pp. 449-450)

⁷³ Segundo o Professor Manuel Barreto (1941), a vista tem de ser educada, pois a criança «olha, mas não vê e assim sendo, a uma observação errada, é natural que corresponda um desenho errado» (p. 381). Recomenda o uso de linhas auxiliares, eixos e proporções medidas de braço esticado relativamente ao objecto a representar, que deve estar devidamente iluminado de um dos lados, de forma a poder trabalhar-se o sombreado. O relato apresentado em tudo nos remete para o método da Escola Francesa do séc. XIX, não fosse a única diferença a idade dos aprendizes para os «quais o desenho na escola primária não é arte nem ciência, mas apenas meio da criança representar aquilo que vê ou imagina» (p. 381).

⁷⁴ Podemos encontrar estas abordagens nos programas dos seguintes Decretos: 16077/28, de 9 de Abril; 14417/27, de 12 de Outubro; n.º 7311/21, de 15 de Fevereiro; 6203/19, de 7 de Novembro.

Na primeira explicação, Reis (1946) parece apresentar uma definição da subdisciplina com base num silogismo: Toda a escrita é linguagem/*Desenho* é escrita/Logo, *Desenho* é escrita. Neste seguimento, as interpretações revelam-se conforme a formação dos professores, e assumem assim caminhos didácticos divergentes, como verificámos pelos relatórios elaborados pelas estagiárias, anteriormente referidos, assim como pelo relatório da estagiária Maria Luzia de Oliveira Quelhas (ANEXO 2). Esta, em 1946, apresenta um relato breve acerca da sua abordagem ao *Desenho* com as alunas: «Nas aulas de desenho, era ainda um dos objectos já falados anteriormente que desenhava no quadro, à vista das alunas, para estas o desenharem depois nos seus cadernos» (s/p). Neste caso, o objecto apresentado, que vai de encontro à segunda explicação de Reis (1947), «cujo nome principiava pelo fonema a ensinar» (p. 450) nas lições de leitura, não era trabalhado livremente, nem era *Cópia do natural*, mas tão pouco um *Desenho de memória*, comprovando-se uma clara interpretação⁷⁵ livre da subdisciplina conforme o docente/estagiário.

A oscilação na determinação do lugar do *Desenho* no currículo continua presente na *Escola Portuguesa*, pois em 1948 Tomás refere-se àquele como «forma de expressão e disciplina escolar» (p. 246). Deste modo, o *Desenho* ocupa um lugar destacado por entre as outras disciplinas «desdobrando-se o seu valor quer como disciplina, quer como instrumento de ensino» (p. 246). Para este professor, o *Desenho* é imprescindível, e o seu valor transcendental, na medida em que vai além da escolaridade, passando para a vida profissional. Tomás (1948) apresenta uma definição satisfatória das práticas nas abordagens feitas ao *Desenho*. Os métodos Prang⁷⁶, Liberty-Tadd⁷⁷, *Ralaisson*⁷⁸ e Quénioux⁷⁹ são apresentados brevemente, de forma a perceber-se a sua evolução e, conseqüentemente, a evolução do *Desenho* em si, no ensino escolar.

O Professor foca-se particularmente no último método citado, afirmando ser aquele «com mais ou menos pureza» (p. 247), e aplicado nas «melhores escolas da Europa»

⁷⁵ Não ocorrendo exclusivamente com o *Desenho* e estendendo-se a todos os programas, a interpretação destes deu origem a uma série de artigos presentes na *Escola Portuguesa* entre os anos 1951 e 1952. Contudo, tais artigos não esclarecem quanto à interpretação dos conteúdos a ser abordados e desenvolvidos - debruçam-se, antes, sobre o sentido de comentário, em jeito de discussão não objectiva do tema em questão.

⁷⁶ Louis Prang (1824-1909) foi considerado o primeiro educador de arte dos Estados Unidos da América. Contribuiu para a educação artística de forma incansável publicando livros sobre Arte e Educação, desenvolvendo a técnica de litografia, e sendo pioneiro dos postais de natal. Também desenvolveu aguarelas não tóxicas, ganhando assim o seu lugar na indústria de materiais para as artes (Biography, s/d).

⁷⁷ James Liberty-Tadd (1854-1917) foi director da escola pública de arte industrial de Filadélfia, e está na origem do movimento de ambidestrismo com base num programa neuroascético, que possibilitava a melhoria dos hemisférios cerebrais através do ensino ambidestro. Liberty-Tadd (1899) foca-se na lateralidade cerebral oposta à das mãos: trabalhando uma exponencia a outra, e vice versa (Harrington, 1987).

⁷⁸ O nome aparece em itálico por assim estar referido no boletim e não corresponder à ortografia original. Jean-Gaspard-Félix Lacher Ravaisson-Mollien (1813-1900), filósofo e arqueólogo, foi inspector general do ensino superior. Fortemente influenciado por Leonardo da Vinci, terá inspirado um método baseado na figura humana.

⁷⁹ Gaston Quénioux (1864-1951) foi nomeado inspector geral para o ensino do desenho em 1910, ano em que publica o seu livro *Manuel de dessin à l'usage de l'enseignement primaire*, no qual defende que para a criança o desenho nem é arte nem ciência, mas um método intuitivo de revelar o que imagina (McWilliam et al., 2014).

(p. 247). Saliencia ainda o facto de a evolução do *Desenho* ter passado de uma abordagem com princípios fundamentalmente técnicos para um método inovador, que assenta nas disposições individuais, deixando aos alunos a liberdade de se desenvolverem conforme as suas inclinações. Neste seguimento, descreve o *Desenho livre* como uma lição repousante, depois de uma qualquer aula mais trabalhosa, onde o aluno pode desenhar à vontade o que lhe apetecer, sem ser restringido por um tema. Contudo, se este for sugerido, a lição mantém as vantagens da primeira (descobrir as inclinações dos alunos; desenvolver neles o gosto pela originalidade; melhorarem com as observações feitas ao exercício), com um fundo muito mais utilitário.

Quanto ao desenvolvimento de um trabalho com tema, Tomás (1948) apresenta um processo a seguir que considera ser o oposto do pensamento de Decroly, pois pretendia explorar um tema que fosse trabalhado com base na vivência do aluno. Feita a ilustração, os alunos partem para a redacção de tal vivência, que depois de corrigida daria lugar a um ditado. Já Decroly defendia a primazia da redacção para ser ilustrada numa fase posterior. Tomás (1948), ao demonstrar que de um tema brotaram três lições, nomeadamente o *Desenho*, a *Redacção* e o *Ditado*, conclui que o *Desenho* é um importantíssimo centro de interesse nas variadas lições, apelidando-o até de *instrumento de ensino* por permitir uma fluidez na educação, focando o que há de melhor na escola e no aluno: «[o desenho] poderá ser como uma arma, arma valiosíssima com que penetraremos o sertão da ignorância dos nossos alunos. Desenhando, diverti-los-emos, ensinando-os e educando-os» (p. 248).

No ano seguinte, o inspector Escarameia (1949) expõe as suas considerações sobre o ensino do *Desenho* na 1.^a classe, num artigo com o mesmo título. Nele esclarece, de forma sucinta, a progressão da comunicação, que terá evoluído da palavra para a escrita, e do gesto para o *Desenho*. Deste modo, Escarameia (1949) afirma que «escrita e desenho têm, para a criança, uma origem comum. São dois ramos saídos do mesmo tronco, a garatuja» (p. 334), por outras palavras, como refere no ano seguinte o professor Pestana (1950): «O desenho, como o gesto, são preciosos auxiliares da palavra» (p. 422), ou ainda segundo Sousa, V. G. (1950):

Há duas espécies de linguagem: a do gesto e mímica, e a da palavra, que pode ainda subdividir-se em oral e escrita ou gráfica. [...] Como linguagem intermédia entre a escrita que se serve de símbolos, e a linguagem natural do gesto e da mímica, podemos considerar o desenho (pp. 137-138)

Assim, Sousa, V. G. (1950) conclui que «desenhar será, pois, escrever» (p. 138). Toda a pretensão dos rabiscos das crianças são o reflexo do seu pensamento, cabendo ao professor «ter todo o cuidado em não quebrar o natural desenvolvimento psíquico da criança. Por isso não deve impor aos seus alunos da primeira classe um ou outro assunto para desenharem» (Escarameia, 1949, p. 335). A *Cópia do natural* seria um desses assuntos a não ser imposto, por elas apenas reproduzirem o esquema mental que têm daquilo que as rodeia ao serem obrigadas a copiar um objecto, «forçando-lhes o espírito sem proveito para ninguém» (p. 335). A este respeito, Pestana (1950) esclarece a diferença do *Desenho* da 1.^a classe com o da 4.^a: «O desenho da primeira classe não deve confundir-se com o chamado desenho de memória, mais próprio de alunos adiantados, em conformidade com o seu desenvolvimento intelectual» (p. 422). Escarameia (1949) defende que as crianças devem desenhar livremente o que querem, concluindo: «deixemos, pois, que as crianças, na primeira classe, desenhem aquilo que muito bem desejarem. Só faremos bem com isso» (p. 335). Liberdade de expressão gráfica para os alunos da 1.^a classe é o mote deste inspector - ao defender tal procedimento, expõe por contraste a realidade do *Desenho* na sua abordagem elementar e educativa, que, como já foi verificado, era tratado exclusivamente através da cópia, ou ainda como auxiliar da *Língua portuguesa* - recordemos as lições de *Língua materna* do professor Domingues ao longo do ano lectivo de 1937/1938 no boletim da *Escola Portuguesa*, ou simplesmente os conteúdos do *Desenho* legislados até 1937, onde a cópia era matéria assídua.

Ao longo de décadas, a aproximação didáctica feita ao *Desenho* permaneceu cristalizada para uma grande parte da comunidade escolar⁸⁰, que se focou no *Desenho de cópia do natural* como proposta básica de trabalho. Esta situação comparece em artigo apresentado pelo professor Pires (1949), com o título *Plano de uma lição de desenho*. Neste, o lugar que o *Desenho* ocupa no currículo volta a ser apresentado como autónomo, destacado aqui mediante um plano de aula para a 4.^a classe. Pires (1949, pp. 406-408) reparte este plano por três momentos: A - Preparação; B - Execução; C - Correção⁸¹; contando ainda com um relatório justificativo para cada um destes momentos. A organização apresentada assemelha-se muito aos planos de aula descritos nos relatórios das estagiárias Leonor Barreiros (1943) e Maria Natália Miranda (1943) (ANEXO 2), cinco anos antes.

⁸⁰ Consideração feita com base nos artigos examinados até então, do boletim da Escola Portuguesa.

⁸¹ Estes momentos, que constituem o processo dinâmico de uma aula de desenho à vista, foram retomados pelo professor António Gomes Beato (Beato 1957a; Beato 1957b), acrescentando um momento: a observação, que precede a preparação.

No primeiro momento - preparação -, Pires (1949) especifica os passos a seguir na abordagem ao exercício em questão, que é *Desenho-cópia de um objecto de forma simples*, começando pela narração de uma história fantasiosa (ou não) com o intuito de predispor psicologicamente os alunos para o trabalho e envolvê-los por forma que o objecto a representar seja uma consequência lógica da narração feita: «É necessário que os assuntos a ministrar, os trabalhos a realizar não representem para a criança uma imposição, uma determinação irrevogável do professor: a necessidade da sua aprendizagem ou realização deve surgir espontâneamente» (p. 406). Segue para a apresentação do objecto, salientando os seus aspectos formais e utilitários, permitindo aos alunos um contacto físico para um melhor conhecimento daquele. Por fim, o objecto é colocado no devido lugar para a execução do trabalho, sendo os alunos inquiridos quanto ao que cada um observa e como o faz. Este inquérito tem uma finalidade preventiva, pois considera o estágio cognitivo em que os alunos se encontram quando a «escola por exigência dos programas e imposição do reduzido período de escolaridade, tem necessidade de familiarizar e adestrar os seus alunos nesta modalidade do desenho - o desenho-cópia» (p. 407). Finaliza a preparação com questões de ordem higiénica, nomeadamente a postura corporal e o material a usar. Estas preocupações são justificadas com a realidade vivida então, já que as crianças deviam à escola a «triste recordação» (p. 407) de doenças como a escoliose, a cifose, a miopia, ou ainda o estrabismo. Desta forma, a escola, que tem «a missão de desenvolver integralmente as crianças que o Estado lhes confia, não deve esquecer o indeclinável de tudo quanto possa prejudicá-lo» (p. 407). A coordenação dos movimentos manuais também é aprimorada durante a lição de *Desenho*, para daí resultar uma progressão no comando dos movimentos da mão, evitando assim «resultados de má qualidade dos objectos que trabalha» (p. 408).

No segundo momento - execução -, são enumerados os tópicos respeitantes à elaboração do trabalho em si. Verifica-se aqui que os pontos focam-se mais nos procedimentos que o professor deve ter em conta. Também Reis (1950) revela, no ano seguinte, a mesma preocupação ao pronunciar-se deste modo sobre a orientação que o professor deve dar: «podemos concluir que o desenho é uma das actividades escolares que desenvolvem mais extensamente a criança, mas é preciso que o mestre oriente convenientemente tal actividade e não mande fazer desenhos simplesmente para entretê-la» (p. 249). Assim, Reis (1950) salienta que o professor deveria esboçar no quadro as partes mais deficientemente representadas do objecto, e apagá-las de seguida.

Pires (1949) refere mais do que uma vez a orientação que o professor deve fornecer, no sentido de evitar desempenhos com défice técnico, para não se verificar o uso da cópia entre alunos, ou ainda para chamar a atenção tanto para as falhas de observação como para as de representação. A este respeito, Pires (1949) afirma que, se um professor não estiver apto a tal orientação, não poderá seguir para o terceiro momento da lição: a correcção. Isto porque segundo ele, a observação feita pelo professor não se resume à profilaxia do aluno, ou desviar a atenção deste do trabalho dos colegas:

A vigilância do professor não consiste somente em corrigir posições viciosas ou impedir que os alunos se guiem pelo trabalho dos companheiros e em lhes pedir ajuda a remover as dificuldades. É durante esta fase - a do desenho propriamente dito - que o agente de ensino estudará a razão de ser dos erros de representação gráfica e os inconvenientes de uma má ou deficiente observação. É este conhecimento que habilita o professor a anotar os erros comuns, próprios das fases da evolução infantil, e os erros individuais segundo a maior ou menor aptidão que as crianças revelem para esta actividade escolar (p. 407)

Do terceiro e último momento do plano de lição - a correcção - constam apenas dois pontos: a exibição do esboço realizado anteriormente pelo professor, com o conferimento dos esclarecimentos necessários para uma maior apreensão dos erros cometidos; e a auto-correcção. Nesta fase do plano, apesar de o professor não substituir o aluno no seu julgamento, tem o dever de guiá-lo, de modo torná-lo consciente dos defeitos do trabalho, através da observação do desenho de forma a corrigi-lo.

Este plano de aula de Pires (1949) permitiu-nos vislumbrar a riqueza didáctica do *Desenho*. Ademais do rigor imposto pela observação e dos elementos metodológicos que estão envolvidos, afigura-se-nos, nesta lição, um revés da máxima do *Desenho* como auxiliar das outras disciplinas que se faz valer em artigos do boletim da *Escola Portuguesa* (Domingues, 1937, 1938; Frias, 1940; Pestana, 1950), e também em relatórios de estágio (Dias, M. F. 1942), na medida em que todo o primeiro momento parece dispor as outras áreas do saber ao serviço do *Desenho*, começando pela *Língua Materna* - ou *História*, quiçá - narrada em jeito de prelúdio ao exercício, e seguindo-se o objecto e a sua composição, que além da abordagem tátil e sensorial, vem com uma explicação do professor, talvez com o auxílio das *Ciências Naturais*. Corrigindo posturas corporais nocivas e atitudes menos próprias de um aluno (como é o caso da

cópia do trabalho de um colega), e também no acto de se auto-avaliarem, aceitando e corrigindo os seus erros, é aqui subtilmente revelado o auxílio da *Educação Cívica*. Por conseguinte, e tratando-se de um plano de uma lição de *Desenho*, o professor Cabral, A. (1949) afirma: «Não podem a arte e a ética alhear-se do ensino» (p. 574).

III.1.5.5. Revoluções no Desenho

Em 1951, Brito, J. A., declara que o «desenho está sofrendo uma grande revolução» (p. 281). Esta professora, baseando-se em Kerschensteiner⁸², explica que a aplicação do *Desenho do natural*, antes dos 10 anos de idade, tem resultados pouco satisfatórios. De salientar que este tipo de abordagem inside no desenho à vista, mas de elementos naturais e no exterior, sendo assim um agente que visa estimular a sensibilidade do olhar e a coordenação motora fina (Guimarães, M. D., 2016). Desta forma, o ensino do *Desenho* deveria assentar no indutor memória, ou ainda «na meticulosa observação das tendências e interesses de milhares de crianças de vários países» (Brito, J. A., 1951, p. 281). À semelhança de Pestana (1950) e Escarameia (1949), Brito, J. A. (1951), também apresenta um parecer favorável em prol do *Desenho de memória* nas primeiras classes, isto porque a criança tem uma tendência natural para aquela abordagem, gostando de executá-la. Assim, só na terceira e na quarta classe é que deveria ser abordado o *desenho à vista*, com a representação de um objecto de uso comum. Apesar da revolução que o *Desenho* estaria a sofrer, Brito, J. A. (1951), revela a realidade quanto à abordagem do *Desenho* no ensino primário: «A escola de hoje exige ainda, numa atitude anti-natural, antes do *Desenho* propriamente dito, o traçado de linhas e a reprodução fiel das figuras geométricas mais vulgares, só depois permitindo que a criança desenhe mais ou menos livremente» (p. 239). Esta anti-naturalidade choca com a crescente preocupação que emana nos artigos consultados da *Escola Portuguesa*, que por sua vez contrastam com a ausência de um programa de *Desenho* questionada no artigo *Interpretação dos programas e finalidade da Escola Primária*⁸³, apresentado na *Escola Portuguesa*⁸⁴:

O ensino primário, mais do que teórico, deve ser vivido e prático, mais do que livresco, impõe-se que seja fundado, tanto quanto possível, na observação directa dos factos e dos fenómenos do meio ambiente.

⁸² Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), pedagogo, foi o fundador de um conceito desenvolvido com base nos princípios da Escola Nova, denominado Escola do Trabalho (Rodrigues, J. P., 2018).

⁸³ Este tema, sem autor referido, elaborado com base numa conferência feita em Aveiro em Abril de 1951, foi abordado ao longo de vários boletins da Escola Portuguesa e estendeu-se ao longo de quase um ano, nomeadamente: n.º861 (s/a, 1951a); n.º885 (s/a, 1951b); n.º887 (s/a, 1951c); n.º898 (Leal, A., 1952); n.º 902 (Pires, 1952).

⁸⁴ *Escola Portuguesa*, n.º 861, de 2 de Junho de 1951.

Não será pelo facto de se não acatar esta verdade que, por vezes, se afirma insuficiente o tempo lectivo para a educação moral, artística, física e prática dos alunos, através da Moral, do Canto Coral, da Ginástica e dos jogos, da Higiene, do Desenho e Trabalhos Manuais, como se fosse legítimo esquecer ou menosprezar este ensino e estas actividades escolares indispensáveis na formação das crianças? (s/a, 1951a, p. 564)

A questão em causa não será respondida: embora se alimente o valor do *Desenho* e se vanglorie o cultivo da imaginação e das emoções, estes apanágios não passam daquilo que são no papel para a realidade. Isto torna-se claro quando, nas interpretações dos programas, feitas por Pires (1952), são apresentadas variadas considerações e esclarecimentos dos critérios das diferentes *rubricas* (disciplinas), apenas constando a *Língua Materna*, a *Aritmética*, a *Geometria*, a *História*, a *Geografia* e as *Ciências Naturais*. Como verificado até agora, o *Desenho* faz parte integrante do currículo com uma presença regular, umas vezes com mais autonomia, outras como um auxiliar, dependendo do professor - embora o seu lugar nos programas seja nulo. Assim permanecerá até 1960 (DL 42994/60, de 28 de Maio).

Não esquecendo que os anos quarenta do século XX foram marcados internacionalmente por publicações no domínio do ensino artístico (desenvolvidos por Viktor Lowenfeld, 1939 e ainda Herbert Read, 2010), só na década seguinte é que o seu impacto se reflectiria em Portugal como pudemos observar com as declarações de Brito, J. A. (1951). Assim, o *Desenho* continua a ser acalentado por entre os diversos artigos que lhe são dedicados no boletim da *Escola Portuguesa*. No editorial do n.º 927, Figueiredo (1952) considera o exercício da Arte nunca ser excessivamente encarecido, pois todas as abordagens de cariz artístico, tais como o *Desenho*, os *Trabalhos Manuais*, especialmente os *Lavores femininos*, o *Canto*, a *Poesia*, e a *Ginástica rítmica*, concorrem para facilitar a aprendizagem dos alunos com base em processos intuitivos. Apesar de Figueiredo (1952) defender a importância de uma educação estética que passa pelas Artes (e seja difundida na escola através do professor), coloca-as numa posição redutora, ao considerá-las como um processo facilitador das aprendizagens de outras áreas.

Ainda no mesmo boletim, Frias (1952) elucida indirectamente esta função facilitadora ao colocar a seguinte questão: «Pois não é o desenho que ensina a ver com mais precisão, desperta o sentido do belo, afina o gosto, fomenta a imaginação, cultiva a

inteligência, fortalece a atenção, robustece a memória e desenvolve a habilidade manual?» (p. 34). Neste sentido, o *Desenho* serve a tudo e é de facto entendido como um facilitador didáctico e educacional. Frias (1952) expõe dois métodos distintos: método geométrico e método intuitivo ou natural; e é da opinião de que é no método preconizado por Liberty Tad, Montessori, ou ainda Quénioux que o ensino deve incidir. Este método, denominado *directo, moderno* ou *americano*, que não tem «por finalidade única levar o aluno a desenhar com precisão, mas, sim, com inteligência, prescreve, em absoluto, o traçado inicial de quaisquer linhas ou figuras geométricas» (p. 34) opondo-se assim ao método intuitivo baseado «no traçado de linhas e figuras geométricas, [...] ou [...] tão somente segundo as indicações da vista» (p. 34). À semelhança do que defendeu no artigo de 1940, Frias (1952) exalta o *método moderno* porque «só ele tem fundamento psicológico, promove o prazer e o natural desenvolvimento da criança» (p. 35). Além da posição que Frias (1952) defende quanto ao método a seguir na aplicação do *Desenho* na escola primária, também nos informa que naquela época estão os dois métodos em vigor, sendo que «uns procuram manter o chamado método geométrico [...], outros seguem, entusiásticamente, o método intuitivo ou natural» (p. 34).

Tal como Frias (1952), parece-nos Figueiredo (1953) ser apologista do *método intuitivo*, salientando a realidade à volta do *Desenho*, que ainda é negligenciado: «Não faz sentido que na escola de hoje se descure uma matéria que foi satisfação dos primitivos no período quartenário, sem a comodidade facilitadora do nosso ambiente» (p. 53). Este inspector lamenta o facto de o *Desenho* ainda não ocupar o papel educativo que lhe cabe, pois segundo este inspector «é inegável que o desenho, [...] deve ser a primeira actividade escolar, na ordem do tempo e também primordial na ordem do valor» (p. 53) – é, pois, inegável que o *Desenho* deveria constituir parte integrante dos programas. No ano seguinte, Tristão (1954), delegado do director do distrito escolar de Portalegre no concelho de Sousel, a respeito da necessidade dos programas serem revistos com base nos progressos realizados no campo pedagógico, afirma que esta revisão deveria ser elaborada ao pormenor pelos próprios professores. Se assim procedessem a uma revisão, seriam surpreendidos pela incongruência entre matéria dada e matéria programada: «Muitos agentes de ensino, se a fizessem, teriam muitas surpresas ao verificarem que muitas coisas que ensinam nas aulas, nem por sombras se pedem nos referidos programas» (p. 26). O delegado não se refere a nenhum caso em particular, mas pelo que analisámos até aqui, somos de opinião que poderia aplicar-se ao *Desenho*, que, como temos vindo a conferir, é abordado de uma forma que não consta no programa em vigor.

Volvidos três anos da última publicação do artigo sobre o melhor método de *Desenho* a usar no ensino primário, Frias (1955a) escreve de novo sobre o assunto, especificando a abordagem a ter no ensino daquela matéria. Para este inspector, nos primeiros anos de escolaridade, a criança deverá exclusivamente usar-se do *Desenho* com uma finalidade auto-expressiva ou ainda como uma linguagem gráfica. Insiste sobre a prática de desenhos livres, de fantasia e de ilustração ao longo da 1.^a classe e ainda durante parte da 2.^a, não devendo ser ministradas lições formais de técnica de desenho, porque «fazê-lo seria, na verdade, o mesmo que pretender ensinar a gramática a quem ainda não estivesse na posse da linguagem» (p. 94). Embora não aludisse directamente ao *método intuitivo*, o discurso de Frias, mais de uma década antes, já versava sobre a liberdade expressiva no *Desenho* em início de escolaridade, e com justificação semelhante à anteriormente citada: «durante os primeiros tempos de escolaridade primária não devem ministrar-se as chamadas lições formais da técnica de desenho. Fazê-lo seria, na verdade, o mesmo que pretender ensinar a gramática a quem ainda não tivesse vencido as primeiras dificuldades da linguagem» (Frias, 1940, p. 118). O distanciamento temporal de 15 anos entre estas duas publicações, que expressam exactamente as mesmas inquietudes e orientações, reflecte a estagnação de um *Desenho* que, paradoxalmente, parece caminhar em busca do seu lugar no currículo.

Mas ainda em 1955, Frias⁸⁵ voltará a publicar um artigo sobre o ensino do *Desenho* na escola primária. Embora não refira as classes a que se destina a sua exposição, somos levados a considerar que irá de encontro às 3.^a e 4.^a classes por falar de *Desenho de memória*. Frias (1955b) chama a atenção para o uso de material adequado de forma apropriada, nomeadamente o lápis. Este deveria ser brando⁸⁶, o que permitiria traços mais expressivos, mas também mais fáceis de apagar. O seu tamanho é igualmente relevante, uma vez que nunca deveria ser inferior a dez centímetros. Refere-se à falsa ideia que as crianças têm em achar que se desenha melhor com o lápis afiado: a este respeito é de opinião que «o lápis muito agudo impossibilita o desenhador de se manifestar espontaneamente» (p. 271). Mas é com base em Pereira, A. J. (1935), que fundamenta a manifestação de espontaneidade das crianças conforme os gestos, o movimento largo e os traços rápidos, sem se distanciarem do conjunto em prol da harmonia total da forma. Todo este processo abstém-se da preocupação em demasia dos alunos pela perfeição da linha/traço; em contrapartida, pretende «suscitar e robustecer a sua atenção, e, simultaneamente, a memória, levando-as a saber ver e analisar o modelo, e bem assim, afixá-lo através de exercícios apropriados» (p. 271). Frias (1955b) apresenta, pois, uma abordagem ao *Desenho* em que, pela primeira vez,

85 *Escola Portuguesa*, n.º1079, de 17 de Dezembro de 1955.

86 O inspector apela ao uso da referência Faber n.º 2, o que corresponde a um 2b.

no que diz respeito a um exercício de *desenho de objecto/Desenho de memória*, é sustentada a ideia de um *Desenho* de proporções correctas com uma linguagem expressiva. Contudo, em artigo posterior (Frias, 1956), o inspector irá exclusivamente expor o aspecto mais formal daquele tipo de desenho, a saber: o respeito pelas proporções, «para que os desenhos resultem equilibrados, harmoniosos, perfeitos» (p. 395).

III.1.5.6. Mudanças na forma de se pensar o Desenho

Até este ponto, os artigos apresentados na *Escola Portuguesa* sobre o ensino do *Desenho* foram sempre ou do âmbito didáctico, ou resultado de uma prática docente de cariz coloquial e pouco científica, sem chegarmos a saber qual o rumo do *Desenho* enquanto disciplina no currículo oficial. No entanto, é com a exposição escrita da Dr.^a Maria Irene Leite da Costa⁸⁷, sobre o ensino das *AP* na escola primária⁸⁸, que se perspectiva uma mudança na forma de se pensar o *Desenho*. É com base na sua participação na *XVIII^a Conferência Internacional de Instrução Pública*⁸⁹, realizada em Genebra, que Costa, M. I. (1956a) se refere ao *Desenho* como elemento das *AP*: «por artes plásticas deve entender-se «as artes que têm por fim reproduzir a forma. Compreendem, portanto, o desenho, a pintura, a modelação e a gravura» (p. 465). Expandindo-se através da denominação de *actividades de expressão*, pela primeira vez, o *Desenho* vai além das suas proporções correctas, da sua representação do natural, e do seu papel de auxiliar: «Antes de ser uma matéria a ensinar, o desenho é um jogo. Pelo jogo a criança manifesta, por um lado, as suas necessidades afectivas, e por outro, as suas necessidades intelectuais, em particular, a necessidade de representação objectiva do mundo exterior» (pp. 465-466). Para tal, a criança deve ter os devidos incentivos:

No ensino do desenho deve dar-se uma grande importância à liberdade de expressão, ao desenvolvimento da imaginação e da memória, a qual se pode estimular por meios audio-visuais, tais como filmes, diapositivos para projecções fixas, quadros, etc., ou mesmo utilizando exemplos de acontecimentos da actualidade ou experiências pessoais (p. 466)

⁸⁷ Maria Irene Leite da Costa (1911-1996), pedagoga e psicóloga, durante a sua formação em Psicologia e Pedagogia Infantil na Universidade de Genebra contactou com personalidades sonantes do mundo da pedagogia tais como Edouard Claparède, Mendes Correia e ainda Jean Piaget.

⁸⁸ *Escola Portuguesa*, n.º1083, de 2 de Março de 1956.

⁸⁹ Conferência realizada a 12 de Julho de 1955, na qual participaram 65 países, incluindo Portugal.

Estas tecnologias, algumas hoje obsoletas, eram então símbolo então de progresso, pelo que Costa, M. I. (1956a), se refere à multiplicação das imagens pela fotografia, ao livro, à publicidade, ao cinema, ou ainda à televisão como elementos tão importantes como a invenção da imprensa. O valor da imagem⁹⁰ (Mateus, C., 1956a; 1956b; 1957a; 1957b; 1957c) iria ter grandes e positivas repercussões na educação visual das crianças, para assim ser «desenvolvida por forma a guiar a sua inteligência e formar o seu gosto, preservando ao mesmo tempo a sua sensibilidade da vulgaridade e do que é feio» (p. 466).

De entre as diversas recomendações deixadas, pelo Congresso, aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países, destacamos três (Costa, M. I., 1956a, pp. 466-467):

- As artes plásticas, como o desenho, a pintura e a modelação devem figurar obrigatoriamente no plano de estudos da escola primária, não só como disciplina distinta, mas também como meio de expressão e auxiliar didáctico das outras disciplinas;
- Convém colocar o ensino das artes plásticas no mesmo plano que o das outras disciplinas, quer pelo seu valor propriamente educativo, quer pelo seu valor como meio de aquisição de técnicas;
- Quando da elaboração dos horários, deve atribuir-se ao ensino das artes plásticas, consideradas como disciplina distinta, o número de horas suficiente.

Percebemos, com o relato de Costa, M. I. (1956a), que a mudança necessária na abordagem curricular e didáctica do *Desenho* vai além das fronteiras da nação⁹¹. Verifica-se a urgência de definir um *Desenho* com identidade e lugar próprios, com os quais a educação deveria estar articulada de forma equilibrada. Ainda assim, o ensino

⁹⁰ Esta temática viria a ser abordada ao longo de cinco artigos, escritos pela professora da escola da Praia do Ribatejo, Clotilde Mateus, reflectindo a importância crescente das novas tecnologias no seio educacional. Chegando a denominar a imagem de expressão mágica (Mateus, C., 1956a), aborda os benefícios da projecção de diapositivos (Mateus, C., 1956b), enaltece a beleza da sétima arte (Mateus, C., 1957a), evidencia o rumo de uma renovação pedagógica através destes meios (Mateus, C., 1957b), culminado na televisão (Mateus, C., 1957c). Tudo em prol da cultura na escola primária.

⁹¹ Maria Irene Costa escreveu mais dois artigos acerca do ensino das Artes Plásticas, um que diz respeito ao sistema de ensino inglês (Costa, M. I., 1956b), e outro ao suíço (Costa, M. I., 1956c). Nos textos é claro o objectivo do desenho: é o ponto de partida e meio didáctico fundamental para os alunos se iniciarem à escrita, leitura e matemática. Salienta, quanto aos programas suíços, que aqueles tinham sido «elaborados partindo do princípio de que pelo desenho mais do que qualquer outra disciplina a criança é capaz de aprender o "que corresponde aos seus interesses, à maturação psicológica"» (Costa, M. I., 1956c, p. 502). Afiguram-se-nos as outras áreas do saber ao serviço do Desenho, e não o contrário, como sucedia em Portugal.

primário teria de esperar pelo menos dois anos antes de ver o *Desenho* figurar novamente nos programas.

No ano seguinte, o boletim da *Escola Portuguesa* voltaria a publicar um artigo relativo ao *Desenho*, pela mão do professor António Gomes Beato (1957a). Este, numa primeira fase do seu escrito, relata as fases do desenho infantil (realismo falhado; realismo lógico; realismo visual) sem por isso fazer referência a qualquer autor; tratando-se de um tema já abordado anteriormente naquela revista, não traz nada de novo a este respeito. Numa segunda fase, versa sobre o *Desenho à vista*, ou *Desenho objectivo*, introduzindo o leitor às quatro fases a considerar para a prática daquele exercício: a preparação, a observação, a execução, e a correcção⁹². Embora não o assuma explicitamente, todo o texto acaba por se focar na primeira fase (uma vez que as outras três serão aclaradas num artigo posterior): a preparação. Beato (1957a) alude à limpeza, tanto das mãos do aluno, como de todo o material com o qual vai trabalhar; e também à postura corporal. Foca-se ainda sobre a escolha do modelo, e contrariamente àqueles escolhidos anteriormente⁹³ por grande parte dos docentes, que apresentavam exercícios ao boletim (ver imagens do ANEXO 8), privilegia fontes como a *Botânica* e a *Zoologia* em detrimento de jarras e jarrões, isto porque, segundo aquele professor: «as formas naturais, simples, irregulares, interessam às crianças, prendem-lhes a atenção e as imperfeições próprias das suas tentativas de as representar não chegam a desvirtuar o carácter genérico do modelo» (p.551).

Esta abordagem de Beato (1957a) revela a persistência da justaposição do *Desenho* com as outras áreas do saber, uma vez que a interdisciplinaridade está inerente ao seu discurso. Contudo, o desprendimento do modelo de uso comum favorecendo o modelo orgânico vai ao encontro da representatividade expressiva, mas proporcionalmente correcta, de Frias (1955b).

No artigo seguinte, Beato (1957b), continuando a descrever as fases do *Desenho à Vista*, desvela o tempo necessário para a realização de cada um dos passos, processo ainda só mencionado pela estagiária Ana Cabral Rebêlo que apresenta um horário⁹⁴. Embora não estipule o tempo necessário à fase da preparação, Beato (1957b) refere: «é este [execução] o passo a que se deve destinar mais tempo - 20 a 25 minutos - (na observação 10 a 15 e na correcção 5)» (p. 593), o que perfaz um tempo lectivo dedicado ao *Desenho* entre 35 a 45 minutos, sem contar com o tempo da preparação, que incide sobre regras de higiene e postura corporal, num total de 50 minutos.

⁹² Beato (1957) foi claramente buscar estas referências a Pires (1949), que já citámos, sem por isso o referir.

⁹³ N.º 320; n.º 331; n.º 645.

⁹⁴ Figura 5, p. 74.

No final dos anos 50, relatando uma experiência com crianças lisboetas - que resultou numa exposição -, Almeida, B. B. (1958), usa pela primeira vez o sintagma *expressão plástica*: «há porém, uma ideia central que esta e outras exposições de arte infantil, a que temos assistido, veio corporizar - a expressão plástica espontânea começa a preocupar-nos e a merecer importância, ao lado da expressão verbal, na educação das crianças normais» (p. 515). A crescente valorização desta forma de comunicação intersubjectiva, e assente principalmente em elementos formais, visuais e plásticos, onde a criança se espelha, foi assim expressa, de forma simples e clara, pela inspectora, reforçando o que Costa, M. I. (1956a), trouxera da *XVIIIª Conferência Internacional de Instrução Pública*.

Mas apesar de se fazer sentir um *Desenho* em transição, a realidade à volta do *Desenho* continua inalterada, tal como pudemos observar em Exames de Estado⁹⁵ realizados, pelos professores, no mesmo ano (ANEXO 9). Aqueles consistiam numa prova escrita cujo enunciado incidia na elaboração de um plano de lição a uma só classe, ficando à escolha do examinando a disciplina, o assunto, o ano/classe, e ainda o tempo lectivo. Dos exames analisados (cerca de 40), apenas três teriam aspectos relacionados com o *Desenho* como assunto (quando os outros incidiam sobre temáticas exclusivamente focadas na disciplina escolhida): *Desenho de memória*; *Desenho psicológico* inspirado no tema "os passarinhos"; e *Desenho de fantasia* - sendo a *Língua Materna* a disciplina escolhida pelas futuras professoras. Os três exames seguem o mesmo esquema de resposta, esclarecendo num primeiro ponto os elementos didácticos (método, processos, forma, e modo), seguidos do material didáctico. Numa segunda parte é descrito o plano constituído por três fases: preparação; execução; e verificação. Na terceira e última parte é relatada a justificação do plano.

No exame realizado por Amélia Belandina Morais, em 1958 (ANEXO 9), o plano de aula apresentado com o assunto *Desenho de fantasia* em tudo se assemelha ao plano descrito pela estagiária Maria Barreiros, de 1943 (ANEXO 2), que analisámos anteriormente, uma vez que não só a abordagem pedagógica, em ambas, trata de narrar uma história, para despertar o interesse dos alunos, como era apresentado o objecto a desenhar com discussão sobre as suas propriedades, utilidades, entre outros aspectos; era ainda observado o objecto, e também eram feitas recomendações de ordem higiénica, moral, e pedagógica. Contudo, um dos itens de avaliação do exame feito por estas alunas é a justificação do plano de aula. Nas respostas (re)vemos conceitos de práticas pedagógicas inalterados, continuando o *Desenho* a ser entendido como auxiliar de

95 Provas escritas realizadas na Escola do Magistério Primário de Bragança.

outras disciplinas, ainda distante do discurso proferido por Costa, M. I. (1956a), no qual se valorizava a expressão plástica espontânea.

No exame cujo assunto tocava ao *Desenho de fantasia*, realizado em 1958 por Berta do Espírito Santo Azevedo (ANEXO 9), um dos passos metodológicos, pertencentes à parte da preparação, consistia em dirigir a conversa de maneira a formar a maior quantidade possível de ideias para o desenho a realizar. A examinanda justifica o seu plano explicando que o *Desenho* é uma das disciplinas de grande importância pedagógica na escola primária, não pretendendo formar artistas, mas procurando que as crianças expressem o seu pensamento e temperamento. Isso mesmo vai de encontro ao estipulado no relatório de estágio, em 1944, pela estagiária Maria de Lourdes de Freitas Lapa (ANEXO 2) acerca do *Desenho livre*: «o desenho livre serve de revelador das ideias que dominam as crianças, do seu modo de ser e do seu temperamento».

No terceiro e último exame analisado (ANEXO 9), o *Desenho* afigura-se-nos assumidamente como auxiliar no plano apresentado. Maria Domicília Morais justifica o uso da "disciplina" de *Desenho* por ser de «grande valor pedagógico» ao apresentar «um alto valor prático e utilitário», sendo usado como processo complementar, com o intuito de fazer destacar os aspectos mais relevantes da história narrada.

Em «crise de crescimento do ensino» (Graça, 1960, p. 11), e estando à beira de uma mudança dos programas, o ideário pedagógico parece manter o *Desenho* na corda bamba no que respeita aos conteúdos programáticos. Embora muitos professores, inspetores e doutrinadores tenham contribuído com profundas reflexões sobre a melhor forma de abordar o *Desenho* em contexto de sala de aula, ou ainda definido diversas abordagens, não conseguiram, no entanto, enquadrá-lo legalmente - ou seja, este manteve, até ao momento cronológico em questão, a ambiguidade de uma disciplina autónoma/auxiliar.

III.1.5.7. O Desenho enquanto Ensino Artístico

Ao entrar na década de 60, as alterações no ensino do *Desenho* do Ensino Primário avançam ao ritmo das mudanças económicas e tecnológicas do país. Sendo um dos promotores da EFTA⁹⁶ (ainda em 1959), Portugal deixa o seu exílio político salazarista e abre-se ao exterior, nomeadamente à Europa. Isto resultou num crescente investimento externo na nação, dando assim lugar ao surgimento de empresas industriais estrangeiras com vista à exportação de bens, estabelecendo-se gradualmente trocas comerciais com o resto da Europa (Barreto, A. 2002). É desta forma que, tendo

⁹⁶ European Free Trade Association.

compromissos internacionais, Portugal se vê obrigado a alterar a sua política educativa, criada ainda pela conjuntura autoritária - que vigorava desde a década de 30 -, resultando na publicação de novos programas. A 28 de Maio de 1960, são assim promulgados (DL 42994/60, de 28 de Maio) novos programas. Nestes, o *Desenho* é reintegrado, assumindo a dupla identidade que tinha vindo a desenvolver há mais de vinte anos: passa a ser uma disciplina autónoma, e um auxiliar: «Se por um lado, o desenho vale como auxiliar de todas as outras disciplinas, é também para a criança um excelente meio de expressão e, como tal, oferece ao professor excelentes oportunidades para o conhecimento psicológico dos seus alunos» (p. 1283).

De conteúdo breves - *Desenho livre e de contorno* para as 1.^a e 2.^a classes, e *Desenho livre* para as 3.^a e 4.^a classes -, é nas instruções que se reflectem as mudanças idealizadas e defendidas tanto pelos diversos professores como pelos didactas citados até ao momento. É finalmente assumida a preferência por uma abordagem livre de temas, dando assim ao aluno liberdade de expressão e expressiva no princípio da sua vida escolar, porque «na 1.^a classe e ainda na 2.^a, se não pode exigir grande perfeição no desenho e no colorido» (p. 1283) - exigência que deixa de ter razão de ser nas 3.^a e 4.^a classes.

O *Desenho livre* vê-se desdobrado através de duas modalidades - *desenho de ilustração* e *desenho de imaginação* - com as quais se pretendia que o aluno cultivasse a imaginação criadora e pudesse «exprimir, a seu modo, o que viu e o que aprendeu» (p. 1283). Contudo, esta liberdade não deve deixar se ser monitorizada (de forma indirecta) pelo professor, que deverá estar atento aos aspectos de ordem salutar e processual, tais como: boa posição do corpo e do suporte em papel; utilização dos vários instrumentos; atenção à rigidez do traçado. Ainda assim, destacamos o reconhecimento dado ao processo de trabalho, ainda que subentendido, na medida em que já não se valoriza a fidelidade com a realidade no trabalho final, mas sim o encadeamento criativo do aluno das 3.^a e 4.^a classes:

O desenho livre admite a modalidade da interpretação directa dos objectos simples, cenas ou situações vistas pelo aluno, para se conseguir o progresso do espírito de observação e do acto de observação, a disciplina dos elementos de expressão gráfica e o desenvolvimento da actividade criadora e do sentimento do belo. Na preparação e execução desta modalidade de desenho não se usem

artifícios e formalismos. E não se dê importância primordial à semelhança com os modelos. (DL 42994/60, de 28 de Maio, p. 1271)

O *Desenho de contorno*, com o qual as crianças podem desenvolver aptidões relacionadas com a escrita, ao mesmo tempo que se servem das outras finalidades do *Desenho*, por meio da correlação psicomotora, consiste em desenhar o contorno de apetrechos diversos, ou ainda de material orgânico (folhas, flores, fruta, etc.), sob orientação do professor, que poderá notar as incorrecções, e também guiar os movimentos a realizar.

Este programa de *Desenho* afigura-se tímido nos seus conteúdos; contudo, faz jus à crítica inicial do Decreto-Lei, no qual se insere, e onde se lê que os programas, «publicados há mais de vinte anos, não podem corresponder à evolução da vida portuguesa e das técnicas pedagógicas no último quarto de século» (p. 1271). Pois ainda que breve, o facto de o *Desenho* voltar a fazer parte dos programas é sinónimo de uma identidade que volta a emergir, resgatada pela voz dos diversos profissionais da educação que ao longo dos últimos anos vieram impor a sua perspectiva, conhecimento e actualidade pedagógica, acerca do ensino do *Desenho*, bem como dos benefícios e propósitos envolventes.

Num artigo desse mesmo ano⁹⁷, e que se seguiu à publicação dos programas no boletim *Escola Portuguesa* passados meses, surge uma nova postura para com o *Desenho*. É nas palavras de Calvet de Magalhães⁹⁸ (1960a) que vemos brotar o *ensino plástico* aliado à psicologia, e a futura fusão do *Desenho* com os *Trabalhos Manuais* - aqui representada pela *Modelação* - que irá resultar na *Expressão Plástica*:

Qualquer deles [desenho livre e desenho dirigido] pode obedecer apenas à necessidade interna da expressão, isto é, ser expressão pura como o falar, mas não chegam a modalidades de desenho pròpriamente artísticas, mas sim psicológicas, um espelho da psicologia infantil, constituindo, com a modelação, a base de todo o ensino plástico (p. 10)

⁹⁷ *Escola Portuguesa*, n.º1241, de 25 de Novembro de 1960.

⁹⁸ Manuel Maria Calvet de Magalhães (1913-1974), pedagogo, foi o rosto nacional mais representativo da Associação Portuguesa para a Educação através da Arte. Além de professor, foi director da Escola Elementar Francisco de Arruda em Lisboa. Colaborou ainda com inúmeras revistas e jornais, onde marcou a sua forte posição pedagógica (Ricardo & Tavares, 2006).

Para o pedagogo - e para o *Desenho* -, 1960 marcaria um ponto de viragem em direcção ao lugar que o ensino artístico viria a ocupar em Portugal, pois além de se comemorar o centenário do ensino do *Desenho* (Sousa, A. G., 2007), Magalhães produz um artigo sobre a temática em questão: *O Ensino do Desenho* (Magalhães, M. M., 1960b), iniciando reflexões teóricas sobre o ensino das Artes Visuais (Sousa, A. G., 2007). Estas reflexões também se verificam no ensino primário no artigo da *Escola Portuguesa* supracitado, quando Calvet de Magalhães se refere ao *Desenho* como parte integrante, quase biológica, da criança em idade escolar. Aliando novamente a psicologia do desenvolvimento da criança ao *Desenho*, a identidade deste último é-nos desvelada com simplicidade e de forma despretensiosa:

o desenho entra na escola não como matéria de ensino formal propriamente dita, mas como meio natural de desafogo da agitada vida interior da criança, como meio de livre expressão de intuições, imagens, pensamentos e sentimentos fortemente sentidos e vívidos, como manifestação espontânea e externa de toda a vida interior do espírito, como forma natural da escrita ideográfica, amorosamente compreendida, seguida e avaliada na sua origem psicológica, no seu espontâneo processo evolutivo, no seu íntimo significado comunicativo, no seu carácter individual (Magalhães, M. M., 1960a, p.10)

Contudo, o autor afirma que o *Desenho* continuará a sua função espiritual e didáctica em comunhão - como fonte estimulante - com as línguas falada e escrita. Distanciando-se do substantivo *auxílio*, o *Desenho* é agora descrito como complemento potenciador de leis próprias e geridas por cada um dos alunos - leis que os professores deverão respeitar individualmente. Desta forma, Magalhães, M. M. (1960a), descreve uma lista de indicações (ANEXO 10) com o intuito de colmatar uma carência dos programas, cuja revisão criteriosa de procedimentos didácticos deveria assentar sobre o que é aconselhável e o que não se deve fazer⁹⁹ a nível de como criar e manter o interesse da criança; de como assegurar o êxito e desenvolver-lhe a confiança; de prestar-lhe auxílio; e a nível da apreciação do seu trabalho.

Volvido um mês, Calvet de Magalhães (1960c) escreve outro artigo para a *Escola Portuguesa* onde aborda a temática das técnicas na expressão artística infantil. O

⁹⁹ Aspectos didácticos retomados por Viktor Lowenfeld (1903-1960), que terá conhecido Franz Cizek aquando da sua formação artística e pedagógica em Viena. Desta forma, as proposições de Lowenfeld dão seguimento aos princípios norteadores do trabalho de Cizek (Iavelberg, 2016)

pedagogo sustenta uma empregabilidade o mais abrangente possível das diversas técnicas, cujas qualidades só ganham vida «quando auxiliam a expressão do sentimento ou a imitação expressiva da natureza» (p. 14). E é na divergência de sentimentos que há por entre os alunos que as técnicas vêm colmatar as diferentes formas de expressão de cada um deles: «Só há desenho livre quando as crianças têm liberdade de desenhar ou pintar o que querem e como querem» (p. 15). De modo a reforçar o seu discurso, Magalhães, M. M. (1960a; 1960c), ilustra os seus artigos com fotografias de desenhos de crianças (ANEXO 10) onde se avistam gestos de total liberdade, os primeiros do género na *Escola Portuguesa*.

Ainda em 1960 é publicado o livro com o título *Em Defesa do Desenho Expressivo da Criança* de Rodolfo A. Abreu¹⁰⁰, no qual o professor e pedagogo, com base em opiniões de outros autores, contraria o hábito e o menosprezo a que o desenho tem sido sujeito nas escolas, «combatendo o uso da régua e bem assim a cópia de desenhos já feitos, o que pedagogicamente achamos muito acertado, porque tais processos são aniquiladores do poder de criação da criança» (Abreu, 1960, citado em Gonçalves, E., 1960, p. 8). O papel que o professor desempenha neste processo é fundamental, e Abreu não deixa de o salientar referindo que «o desenho bem orientado, no sentido da liberdade de expressão, fornece valiosos elementos de estudo da psique infantil, exerce poderosa influência no desenvolvimento dos sentidos e estimula as actividades mentais» (p. 15), reforçando que «o papel do educador é favorecer a criação e não fornecer à criança noções elaboradas» (p. 18).

O ensino do *Desenho* está em ebulição, e a este respeito já afirmava Gombrich (1995) que «foi no ensino de arte a crianças que a revolução na educação moderna se fez sentir pela primeira vez» (p. 423). Esta revolução teve em parte o cunho de Franz Cizek¹⁰¹, que passava pelo desenvolvimento em liberdade do talento das crianças até estas estarem preparadas para apreciar os padrões artísticos. Os resultados alcançados foram de tal modo extraordinários que «a originalidade e o encanto do trabalho das crianças passaram a ser motivo de inveja para artistas treinados» (p. 455). Apologista de métodos libertadores que vão contra os métodos tradicionais de instrução disciplinada e inexpressiva, Cizek afirma que «a menor produção de uma experiência íntima vale mais que a mais inteligente das cópias» (Cizek, s/d, citado em Abreu, 1960, p. 18).

100 Rodolfo A. Abreu (1903-1966), professor do magistério e pedagogo, foi ainda articulista na imprensa nacional e regional. Também é referenciado como conferencista e escritor, defensor dos direitos da criança, e promotor da formação pedagógica da classe docente do ensino primário, sem deixar de se bater denodadamente contra a Ditadura do Estado Novo.

101 Franz Cizek (1865-1946), pintor e professor vienense, foi também um catalisador para a reforma pedagógica e inovação artística. Ele próprio terá afirmado: «sou artista, e o local onde cultivo a arte [...] não se deve tornar numa escola! [...] Não sou um pedagogo, mas sim um acordador, provocador, estimulador e catalisador» (Cizek, 1946, citado em Laven, 2016, p. 182).

Tal como refere Gonçalves, E. (1960), foi com base no pensamento daquele professor austríaco que os programas de *Desenho* do 1.º ciclo dos liceus (em vigor naquele altura) foram elaborados. Tendo em conta que Abreu (1960) baseou igualmente a sua obra em torno do pensamento de Cizek, tudo aponta para a influência, embora indirecta, deste último, nos programas do Decreto 42994/60, de 28 de Maio: «o livro [...] é merecedor da atenção e estudo de todos aqueles que se interessam pelo ensino e pela educação, tanto mais que os novos programas do Ensino Primário, no que se refere ao Desenho, parece virem já ao encontro das ideias nele expressas» (p. 8).

Depois de 1960 e do artigo de Gonçalves, E. (1960), a *Escola Portuguesa* apenas apresenta - no que diz respeito ao *Desenho* e, conseqüentemente, à *EA* - artigos relacionados com o património cultural. Deste modo, passamos a ler sobre monumentos em jeito de aula de *História de arte*, deixando o ensino do *Desenho* de ser um tema debatido.

III.1.5.8. O Desenho na ampliação do Ensino Primário de 1968

Em 1968, com o DL 48546/68, de 27 de Agosto, são introduzidas mudanças no ensino primário decorrentes do Decreto 45810/64, de 9 de Julho, que apresenta a ampliação¹⁰² do ensino primário, resultando num novo ciclo de estudos designado *ciclo complementar* (correspondente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico actual), cujo plano de estudos (DL 48572/68, de 9 de Setembro) incluía a *formação plástica* num dos seus conjuntos lectivos - Conjunto C -, composto por *Desenho e Trabalhos Manuais* – o que demonstra uma preocupação do Ministério da Educação Nacional¹⁰³ em dar continuidade ao programa do *Desenho* do ciclo elementar do ensino primário. Relativamente a este, surge na Portaria n.º 23485, de 16 de Julho de 1968, a indicação de que os conteúdos¹⁰⁴ para as 1.ª e 2.ª classes seriam *Desenho livre* e *Desenho de contorno*, e para as 3.ª e 4.ª classes apenas *Desenho livre*, sendo o *Desenho de ilustração e de imaginação* modalidades do *Desenho livre*.

Nas observações que agora substituem as instruções dos programas anteriores, feitas à disciplina, os objectivos a cumprir incidem no desenvolvimento dos seguintes pontos: da organização criadora; do espírito de observação; da expressão gráfica das representações das ideias e dos sentimentos. Estes objectivos deverão ter em conta o estágio de desenvolvimento da criança, respeitando a sua idade gráfica. É ainda referida a intervenção desnecessária dos professores, bem como a dependência do

¹⁰² A escolaridade obrigatória passa de 4 para 6 anos.

¹⁰³ Entre 1936 (DL1941/36, de 11 de Abril) e 1971 (Lei orgânica de 27 de Setembro de 1971), este Ministério não terá sofrido alterações eloquentes, chegando ao seu termo em 1974.

¹⁰⁴ Tanto os conteúdos, como as instruções, são idênticos aos do programa anterior (DL 42994/60, de 28 de Maio).

modelo estandardizado (aspecto que, como vimos, sempre integrou as aulas de *Desenho*, onde os objectos de uso comum serviam aos exercícios de cópia de objectos de formas simples), que não integram o cultivo da imaginação criadora da criança, a qual deixaria de exprimir um mundo em aprendizagem: «Tais desenhos não se coadunam com uma inoportuna e desencorajante intervenção directa do professor na sua correcção, nem com a subordinação a modelos estereotipados» (Portaria 23485/68, de 16 de Julho, p. 35). Além do traço, também deverá ser abordada a mancha, podendo ser esta obtida através de variados materiais.

Em 1973, a nação verá surgir e ser aprovada pela Assembleia Nacional a Reforma Veiga Simão (DL 5/73, de 25 de Julho) - ou Reforma do Sistema Educativo em Portugal¹⁰⁵, onde se pretende a democratização do ensino ainda num sistema antidemocrático, na qual o *Desenho*, no ensino primário, apesar de abarcada a educação estética, é diluído em actividades manuais:

O ensino primário compreenderá, além do exercício da língua portuguesa, escrita e oral, e da aritmética, o ensino da história e geografia pátrias, atendendo-se a aspectos de ordem local, a educação estética, a observação da natureza, a iniciação na educação física e nas actividades manuais, e ainda noções de educação cívica, moral e religiosa (p. 1317)

Foi durante o Estado Novo que mais se verificou o paralelismo entre as perspectivas oficiais, onde o *Desenho* adquire um perfil fantasmagórico, e as perspectivas reais, onde ele é assumido como disciplina autónoma. No entanto, apesar da sua aparente autonomia, nunca foi mais do que uma bengala didáctica para auxiliar o professor na leccionação das outras áreas do saber.

III.1.6. O 25 de Abril ou da expansão do Desenho na Expressão e Educação Plástica

Com a revolução dos cravos pretendeu-se fazer mais um corte que demarcasse um distanciamento entre a política antiga e o que se esperava como um brilhante futuro, do que propriamente uma evolução: numa catadupa de reformas pedagógicas, onde ecoam as instabilidades da Primeira República, fazem-se reformas que acabam por se revelar vazias. Se, por um lado, o *Desenho* revela ser a origem do que será um conjunto de artes

¹⁰⁵ Esta reforma veio democratizar o ensino português ao implementar mudanças significativas no sistema escolar, tais como: a institucionalização da educação pré-escolar; o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos; o crescimento do ensino secundário alargado a mais um ano; a constituição de cursos de pós-graduação, e a criação de universidades.

mais alargado, origem que foi dada à luz pelo fértil espírito dos anos 60, germinando-o em artes plásticas, dramáticas e musicais; já por outro lado, devido à sua riqueza inerente, ficarão muito aquém dessas suas potencialidades os programas, que, apesar de minuciosos, nunca passam da sugestão.

Após a revolução democrática do 25 de Abril de 1974, e não havendo ninguém a exercer a função de Ministro da Educação (Repositório Digital da História da Educação, s. d.), seria a Junta de Salvação Nacional¹⁰⁶ a outorgar os órgãos essenciais do Estado. Cria um novo Ministério da Educação Nacional (DL 179/74, de 30 de Abril) procurando uma reestruturação dos programas escolares o mais breve possível, uma vez que seria implementado no ano lectivo de 1974-1975. Foi sob a orientação do Secretário de Estado da Educação do III Governo provisório, Rui Grácio¹⁰⁷, que foram elaborados novos programas, livres do jugo autoritário, que iriam vigorar a título experimental ao longo do ano lectivo em causa. É com os programas de 1974-1975 que é abandonada a designação de *Desenho* como disciplina, passando a denominar-se de *Educação Visual (EV)* - o que, na nossa opinião, vem cortar drasticamente com os ideais salazaristas que vigoraram durante tantos anos.

Os programas de 1974-1975 do ensino primário¹⁰⁸ fazem uma divisão entre a 1.^a classe e as restantes classes para todas as disciplinas. A *EV* será a única de entre elas¹⁰⁹ a destacar-se pelo facto de não abordar as classes uma a uma, como era feito nas outras áreas, apenas tendo observações de carácter generalista, desprovidas de conteúdos, e com objectivos tão só nas 2.^a, 3.^a e 4.^a classes. Contudo, numa primeira parte dos programas (e exclusivamente para a 1.^a classe) são delineados *Exercícios preparatórios gerais*, de carácter sensorial, que visam uma educação holística e progressiva da criança, como por exemplo: observar e reconhecer as diferentes cores e tamanhos daquilo que se apresenta no seu meio envolvente; e identificar diferentes texturas nos mesmos modos do exemplo anterior - o que corresponde ao conteúdo das actuais *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*.

Para a 1.^a classe, favorece-se o *Desenho livre* como meio de expressão e comunicação, devendo também surgir no âmbito de outras actividades; deve ser fomentada a

106 Este corpo do governo provisório foi o rosto da revolução, sendo constituído por um total de sete oficiais superiores e gerais dos vários ramos das Forças Armadas: General António Sebastião Ribeiro de Spínola, que preside; General Francisco da Costa Gomes; Brigadeiro Jaime Silvério Marques (Exército); General Diogo Neto (ausente em Moçambique); Coronel Carlos Galvão de Melo (Força Aérea); Capitão de Mar e Guerra João Pinheiro de Azevedo; Capitão de Fragata António Rosa Coutinho (Marinha). Ficou a Junta incumbida de efectivar diversas medidas que visavam a modificação das condições da vida económica, social e política do país.

107 Rui dos Santos Grácio (1921-1991) dedicou-se à investigação científica, vindo a ocupar o cargo de responsável do departamento de pedagogia do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian. Tornar-se-á mais tarde Ministro da Educação e Cultura, e terá sido um dos fundadores do Partido Socialista (Xavier, 2014).

108 Também será publicado um programa para o ensino primário complementar.

109 Língua Portuguesa; Aritmética e Geometria; Ciências Geográfico-Naturais; História; Trabalhos Manuais; Música.

criatividade, bem como a sensibilidade estética; e os *Exercícios preparatórios gerais* passam a ser considerados estímulos para a *EP*. Quanto aos materiais (papéis de formatos, características e cores variadas; giz; lápis; carvão; feltrógrafos, tintas, pincéis, penas, palhinhas, entre outros), a sua escolha é feita em função da motivação do aluno. Finaliza com enfoque no professor, que não deverá subestimar «o valor catártico do desenho, a sua função tranquilizante, as possibilidades de restabelecimento de equilíbrio que proporciona» (Ministério da Educação e Cultura, 1974, p. 64). É ainda acrescentado, em nota, o seguinte: «Entenda-se o desenho, sublinha-se, como uma forma de expressão extremamente útil, a que a criança deverá ter acesso, para a qual deve ser estimulada, mas nunca reprimida nem diminuída através dela» (p. 64).

Para as restantes classes - 2.^a, 3.^a, e 4.^a - os objectivos apresentados são: desenvolver o poder de comunicação, e estimular a imaginação criadora e a sensibilidade estética. De modo a serem cumpridos, a escola terá um papel fundamental na disponibilidade dos diferentes meios¹¹⁰ e técnicas, assim como «um ambiente de liberdade e confiança que permita às crianças expressarem-se livremente» (p. 87). À semelhança do que é observado para a 1.^a classe, o professor não deve nem cercear, nem julgar, mas sim orientar o aluno de maneira a que este se sinta seguro, encorajado e acompanhado no seu trabalho. Finalizando com a sugestão de uma interdisciplinaridade - que aborda as diferentes expressões actuais - incentiva a expressão livre com estímulos orais, visuais, e auditivos, tais como: leituras, dramatizações, fantoches, diapositivos, gravuras, filmes, poesias, e trechos musicais.

Foi ainda no decorrer do ano lectivo de 1974/1975 que se remodelaram os programas, à luz de ideias revolucionárias, para o ano lectivo seguinte. A aplicação dos novos conteúdos, inseridos em programas que iriam vigorar a título de experiência durante três anos, viria a dar tempo para sondar a opinião dos docentes quanto a lacunas, pontos controversos, eventuais erros, e consequentes propostas de alteração (Ministério da Educação e Cultura, 1975). Desta forma, dá-se prioridade às ideologias democráticas sobre o ensino e a escolaridade¹¹¹, resultando não só em programas com carácter humanista e democrático (objectivos da acção pedagógica), mas também dotados de uma componente lúdica e mais actualizada (1.^a fase dos programas), dando continuidade aos programas anteriores. Contudo, estes documentos não se ficam pelo que neles está estipulado, cabendo à escola o papel de lhes dar continuação e aprofundamento posteriores: «os programas pretendem ser, fundamentalmente, um

110 O programa para estas classes abre um ponto exclusivamente para os materiais a usar, que seriam: trincha, pincel, esponja, algodão, penas, palhas (pintura de sopro), papéis, trapos, areia, guaches, anilinas, aguarelas, lápis de cera, giz de cor, carvão, lápis de cor, e outros materiais.

111 O que mais tarde viria a dar lugar à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro).

instrumento de acção que os professores possam realizar. Para atingir este objectivo, impõe-se que os professores reflectam em comum nos conselhos escolares, com os delegados e adjuntos pedagógicos, com os inspectores-orientadores, com as escolas do magistério primário» (Ministério da Educação e Cultura, 1975, p.8).

Com carácter voltado assumidamente para o respeito do desenvolvimento biopsicossocial da criança, é evidente a forte influência da psicologia do desenvolvimento daquela na estrutura dos novos programas. Deste modo, estes estão separados em duas fases: uma primeira, que abrange as 1.^a e 2.^a classes; e uma segunda, que contempla as 3.^a e 4.^a classes. Três são os objectivos da primeira fase: 1- Identificar-se como elemento participante e responsável no grupo em que vive e identificar outros elementos do meio que o cerca; 2- Iniciar a aquisição dos instrumentos básicos do conhecimento; 3- Utilizar de modo pessoal e criativo diversos meios de expressão. Será neste último objectivo que a *EP* se verá inserida.

Num pequeno texto introdutório da 1.^a fase, o programa de *EP* refere que a suas actividades dão à criança oportunidade de criar, de comunicar com o mundo que a envolve, e desta forma compreendê-lo. Esta compreensão, e expressão de si, é feita através do seguinte:

A exploração de materiais e a manipulação de instrumentos, o prazer do movimento encontrado no domínio muscular do corpo, em especial do braço e mão, a descarga emocional proporcionada, o intuito do jogo e a necessidade de estruturação mental e experienciada no espaço e no tempo, são as fontes geradoras da expressão infantil (Ministério da Educação e da Cultura, 1975, p. 59)

É com base nestas ideias que são desenvolvidas as sugestões para a 1.^a fase apresentadas no programa e focadas em experiências sensoriais (espaço, tempo). Faltando ainda oito anos para ser lançado o livro *Estruturas da Mente* de Howard Gardner, a primeira sugestão de actividade de *EP* - *percorrer e identificar o ambiente escolar* - dos programas de 1975 assenta directamente na inteligência Visual/Espacial da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). É proposta a realização de diversas acções espaciais, tais como: caminhar pelos diversos espaços escolares, tanto internos bem como externos; entrar e sair; ou ainda familiarizar-se com conceitos como alto/baixo, grande/pequeno, acima/abaixo, entre outras acções. Na ordem do

temporal, marcar a duração de caminhadas através de passos ou batimento de palmas, e contactar com os conceitos como agora/antes/depois e ontem/amanhã, são exemplos de sugestões. Estas não param por ali, envolvendo também acções de organização, exploração e percepção de objectos/materiais, e por fim a experiência plástica, onde são introduzidas progressivamente técnicas (*Colagem; Estampagem; Desenho; Mosaico;* entre outras), com as quais as crianças poderão expressar-se gráfica e livremente com base no conhecimento sensorial adquirido anteriormente.

Nesta 1.^a fase, os alunos também terão oportunidade de se iniciarem à tridimensionalidade ao construírem as próprias ferramentas (serrinhas, martelos, sachos, etc.), com as quais, por sua vez, poderão construir brinquedos, fabricar caixas, ou ainda consertar móveis.

Quanto à 2.^a fase, mais sucinta que a 1.^a, no programa de *EP* está referido que a expressão da criança é uma relação de viver, apresentando os seguintes objectivos: expressão de experiências espaço-temporais; formação da personalidade segundo o seu processo orgânico; enriquecimento do poder de comunicação com os outros; educação da sensibilidade; aquisição de técnicas. A sua estrutura não diverge muito daquela elaborada para a 1.^a fase, com sugestões de actividades que seguem o ritmo da criança. Assim, após análise das mesmas, constata-se que há três abordagens feitas que, implicitamente, vão ao encontro dos objectivos, a saber: o valor da cooperação, do grupo e da interacção social com a realização de trabalhos em grupo; a identificação de processos indicadores de tempo com a narração gráfica de elementos; a acuidade do sensível com criações livres do mundo envolvente através de variadíssimas técnicas, abordando tanto a bidimensionalidade bem como a tridimensionalidade.

Assim, este programa de *EP* apresenta-se claro no seu conteúdo, evidenciando um respeito pelos vários processos de desenvolvimento das crianças (esquematisação, exploração, reorganização, etc.), e proporcionando uma aprendizagem progressiva com base na experiência de outras aprendizagens - uma aprendizagem de descobertas e criatividade para uma educação do desenvolvimento global e integral, guiada através da reprodução de esquemas e modelos intrínsecos ao ser humano, pois já afirmava Faure (1972), no documento redigido para a UNESCO com vista à elaboração de sistemas educativos democráticos: «criatividade não significa dar livre arbítrio a toda expressão da natureza humana. Os caminhos da invenção e da descoberta passam igualmente pela disciplina deliberadamente consentida, pela imitação de modelos contraditórios» (1972, p. 170).

Depois dos programas de 1975/1976, surgem, em 1978, novos programas ainda aplicados a título experimental¹¹², onde a Expressão Plástica muda para *Actividade Plástica* inserida na Área D - Expressão e intervenção Artística, da qual também fazem parte a *Actividade Musical*, e a *Actividade Dramática*. Tendo tido em conta as opiniões recolhidas de professores e instituições pedagógicas, bem como as variações de nível de preparação e actualização profissional dos docentes, entre outros factores, o novo programa de *Expressão e intervenção Artística - Actividade Plástica*, vê-se simplificado. Com objectivos gerais e metodológicos que abrangem todo o ensino primário, a *Actividade Plástica*, ao contrário da *Educação Visual* do programa anterior, não tem objectivos gerais e tão pouco específicos. Os seus conteúdos são subdivididos em três categorias: 1 - Expressão gráfica e plástica (*Desenho, Pintura, Colagem, Impressão, Modelagem, Tecelagem*, entre outros); 2 - Leituras do real e das imagens (identificar, distinguir, descobrir, comparar, confirmar, entre outros); 3 - Criação e recuperação de objectos e espaço (produzir, recuperar, construir, e outras acções). A cada uma destas categorias estão associados comportamentos científicos: 1 - Observa, Analisa, Explora, Selecciona, Inventa, Aplica, Constrói, Transforma, Integra; 2 - Observa, Identifica, Distingue, Compara, Relaciona, Descobre, Pesquisa, Infere, Verifica, Analisa, Associa, Conclui, Comunica, Deduz; 3 - Observa, Inventa, Cria, Manipula, Organiza, Relaciona, Aplica, Comunica.

Estes conteúdos abordam a expressividade da criança através de diversas técnicas artísticas, de forma livre onde, de uma maneira implícita, se lhe pede que comunique com o meio envolvente. A percepção, assimilação e compreensão desse meio é fundamental para uma articulação com outras áreas do saber, o que leva a uma leitura e reconhecimento de símbolos que, por sua vez, irão facilitar o aluno na criação/idealização do volume, sendo assim iniciado na tridimensionalidade.

Apesar de sucinto nos seus conteúdos, o programa de 1978/1979 segue o estipulado no programa de 1975/1976, dando margem de manobra aos professores para estes cumprirem com os objectivos gerais do ensino primário daquele programa, sem por isso a escola dissociar a aprendizagem da experiência vivida pelo aluno. Volvidos dois anos, é apresentado um novo programa, por se ter verificado a impossibilidade de pôr em prática, de uma forma generalizada, o programa de 1978/1979. Em nota introdutória, é referida a falta de condições daquele para atingir os objectivos, que devem ser seguidos de modo a ocorrer a implantação e melhoria da acção pedagógica no Ensino Primário. Foi, portanto, suspenso, pelo que se seguiram alterações com vista

¹¹² Despacho 241/78 de 8 de Agosto, aprovado pela Portaria 572/79, de 31 de Outubro. Estas referências vêm assinaladas no início dos próprios programas.

a uma remodelação das intenções pedagógicas, que passou por uma reestruturação da área do Meio Físico e Social em particular, e dos objectivos a atingir para cada um dos anos de escolaridade de uma forma global. Quanto à *Actividade Plástica*, que passa novamente a ser *Expressão Plástica*, ao contrário daquilo que acontece com outras disciplinas, como por exemplo a *Matemática* ou o *Português*, não tem temas nem objectivos específicos nem sugestões de actividades para cada uma das classes. Dividida de novo em duas fases, conta sim com sugestões de actividades, apenas a segunda contemplando objectivos. O conteúdo do programa de *EP* de 1980/1981 é idêntico, sem alterar uma única palavra, ao conteúdo que consta do programa de 1975/1976 - o que nos leva a suspeitar que o regresso ao termo *Expressão Plástica* esteja directamente relacionado com este facto.

Atendendo à crescente mundialização da educação (Ferreira, J. B., 1999), contexto no qual surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é com base nesta e no DL 286/89, de 29 de Agosto que, em 1990, surgem novos programas (Ministério da Educação, 1990) que se manterão até à data presente - com algumas revisões ao longo das edições. Ainda em 1990, o Ministério da Educação atesta o valor da *EA* no DL 344/90, de 2 de Novembro, afirmando que:

a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas (p. 4522).

Esta educação ocorre de forma generalizada em todos os níveis de ensino, sendo que nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular.

Depois de aprovada, a LBSE teve grande impacto na educação, e em particular na concepção de novas reformas educativas. Segundo Ferreira, J. B. (1999), o discurso daquela Lei incidiu sobre um ensino global, bem como sobre a formulação de objectivos que pretendem um enriquecimento progressivo do aluno. Salienta o autor o facto de o ensino básico ser encarado como uma unidade global, que se desenvolve numa sequência progressiva de ciclo para ciclo; refere ainda que o discurso sobre os objectivos gerais na Lei tem pouca relevância.

Desta forma, no programa de 1990, bem como nas edições revistas de 2004 e de 2007, os objectivos gerais e recomendações para o ensino básico são os mencionados na LBSE (artigos 7.º e 8.º). Destacamos o objectivo que incide na *EA*, onde está subentendido que as formas de expressão devem ser reconhecidas em si: «proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios» (Lei 46/86, de 14 de Outubro, p. 3069). Contudo, quanto aos objectivos específicos, o programa de 1990 refere que estes se integram nos objectivos gerais do ensino básico, de forma a respeitar o desenvolvimento etário correspondente, devendo-se prestar especial atenção às particularidades que se seguem: «para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora» (Lei 46/86, de 14 de Outubro, p. 3070; Ministério da Educação, 1990, p. 10). Já no programa de 2004 não constam os objectivos específicos do documento, por constituírem uma preocupação crescente e, assim, serem objecto de um documento paralelo: as Competências Essenciais¹¹³, ou Currículo Nacional para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001).

Embora algumas disciplinas tenham sido alvo de reformulações recentes, a *EEP* continua sem alterações desde 1990. Os seus conteúdos estão categorizados em três blocos¹¹⁴: 1 - Descoberta e organização progressiva de volumes; 2 - Descoberta e organização progressiva de superfícies; 3 - Exploração de técnicas diversas. Cada um dos blocos é composto por diversos conteúdos, bem como pela sua aplicabilidade por faixa etária, permitindo assim o tão defendido desenvolvimento psico-motor da criança.

No primeiro bloco - *Descoberta e organização progressiva de volumes* – salienta-se o princípio orientador, referindo que «a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade» (Ministério da Educação, 1990, p. 57). Para tal, são dois os eixos a trabalhar neste bloco: a modelagem e escultura (exploração de diversas pastas; modelação apenas com uma mão; escultura em diversos materiais; etc.), que deverá *ser praticada com frequência pelas crianças no 1.º ciclo*; e as construções (fazer e

113 Foi na década de 1990, ao acompanhar as tendências curriculares da Europa - apresentadas em documentos e projectos internacionais - que se iniciou um processo de reorganização curricular, visando a construção deste documento.

114 Denominar as diferentes áreas a trabalhar de blocos será a única alteração/acrescento verificado entre 1990 e 2004.

desmanchar construções; colar elementos; construção de diversos objectos; etc.), cuja «exploração da tridimensionalidade ajuda a desenvolver a destreza manual e constitui um desafio à capacidade de transformação e criação de novos objectos» (p. 58).

É no segundo bloco - *Descoberta e organização progressiva de superfícies* - que reaparece, como eixo a trabalhar, o *Desenho* ao qual se junta a *Pintura*. Na nota introdutiva do *Desenho* o foco recai sobre o desenho infantil, que «sendo uma das actividades fundamentais de expressão, deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva» (Ministério da Educação, 1990, p. 59). Contudo, persiste-se em manter um vínculo entre o *Desenho* - *Desenho de Expressão Livre* - e as outras áreas do saber: «a pouco e pouco, através da introdução de diferentes materiais/suportes e de actividades sugeridas, nomeadamente ligadas a experiências ocorridas noutras áreas, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráficas» (Ministério da Educação, 1990, p. 60). Os conteúdos abordam o *Desenho* em diversas superfícies (areia; terra molhada, chão, quadro de giz, entre outras) e diferentes locais (sala de aula, recreio, etc.), explorando variadas técnicas (dedos, giz, tintas, pincéis, lápis de cor, lápis de grafite, e outras técnicas) bem como diferentes tipos de suporte. Ao contrário do que acontece no bloco anterior, neste são sugeridas actividades - nomeadamente actividades gráficas - das quais destacamos: ilustrar de forma pessoal; criar frisos de cores preenchendo quadrículas; contornar objectos, formas, pessoas; ou ainda desenhar sobre suporte previamente preparado (com anilinas, tinta de escrever, etc.).

Quanto à *Pintura* - *Pintura de Expressão Livre* -, esta exige «um clima de disponibilidade e de liberdade» (Ministério da Educação, 1990, p. 61); contudo, ao professor não cabe interferir nos aspectos expressivos, mas sim observar aspectos mais técnicos, tais como a manipulação do pincel, o preenchimento das superfícies, ou ainda o uso das cores, entre outros. Estes aspectos técnicos têm influência na introdução progressiva dos suportes a usar, pois «inicialmente os suportes a utilizar na pintura deverão ser de cor neutra, de dimensão não inferior a A3 e ligeiramente absorventes» (p. 61). Deste modo, e tendo em conta o entusiasmo e interesse das crianças, o professor poderá variar o tamanho, a espessura, a textura e a cor do suporte base, ao «sugerir outras experiências que permitirão aprofundar a capacidade dos alunos se exprimirem, de forma pessoal, através da pintura» (p. 61). Os conteúdos da *Pintura de Expressão Livre* são três: pintar livremente em suportes neutros; pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões; explorar as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pincéis, rolos, com pigmentos naturais, guache,

aguarela, anilinas, tintas de água... Dentro deste conteúdo, das actividades sugeridas destacamos as seguintes: mistura de cores; pintura soprada; pintar com mais de um material.

No terceiro, e último bloco - *Exploração de técnicas diversas* - as actividades desenvolvidas têm como mister o desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, através do uso de diversos materiais e técnicas. Desta forma é alargado o campo de experiências assim como o domínio de outras linguagens expressivas. Contudo, estas actividades «estarão normalmente associadas à concretização de projectos individuais ou de grupo e, com frequência, ligados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas» (Ministério da Educação, 1990, p. 63). Este bloco é, dos três, o que mais eixos contempla: recorte, colagem, dobragem (exploração das possibilidades de variados materiais; composições; dobragens; etc.); impressão (estampar formas; monotípias; carimbagem; etc.); tecelagem e costura (entrançar; bordar; tecer; etc.); fotografia, transparências e meios áudio-visuais¹¹⁵ (recolher imagens; construir sequências de imagens; associar sons às imagens); cartazes (composições variadas). Estas observações, juntamente com aquelas feitas ao *Desenho* no bloco anterior, revelam o que já tínhamos verificado anteriormente: sob a denominação de *EEP*, esta disciplina torna-se assumidamente um auxiliar das outras áreas do saber.

Paralelamente a este programa de 1990, a partir do ano lectivo 2001/2002 começou a vigorar o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001), no qual, respeitante à *EA*, as *AV* são abordadas através da *EP* (1.º CEB), da *Educação Visual e Tecnológica* (2.º CEB), e da *EV* (3.º CEB).

Este documento não vem acrescentar nada que não tenha já sido referido em programas anteriores; contudo, clarifica as prioridades, definindo os conhecimentos a adquirir e as competências a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade. Tornou-se assim numa referência central para o desenvolvimento do currículo bem como dos documentos orientadores do Ensino Básico. Viria a ser revogado em 2011 (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro de 2011) por não ser considerado um documento suficientemente claro nas recomendações que insere, ou ainda pelas ideias que nele são defendidas serem «demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem» (Ministério da Educação e da Ciência, 2011, p. 50080).

¹¹⁵ O programa observa que o material áudio-visual que as crianças possuem, ou a que têm acesso, pode ser levado para ser utilizado na escola.

Tabela 7 – Evolução legal da denominação da disciplina de Desenho

Legislação	Denominação	
Decreto de 7 de Setembro de 1835	Desenho linear.	Monarquia constitucional
Decreto de 15 de Novembro de 1836	Desenho linear.	
Decreto de 28 de Setembro de 1844	Desenho linear (2.º grau).	
Decreto de 16 de Agosto de 1870	Desenho linear.	
Carta de Lei de 2 de Maio de 1878	Princípios de desenho (1.º grau); Desenho linear e suas aplicações mais comuns (2.º grau).	
DL de 22 de Dezembro de 1894	Elementos do desenho (1.º grau); Desenho linear (2.º grau).	
DL de 18 de Março de 1897	Elementos de desenho (1.º grau); Desenho linear (2.º grau).	
Decreto 8/01, de 24 de Dezembro	Elementos de desenho linear (1.º e 2.º grau).	
Decreto 9223/11, de 29 de Março	Desenho e modelação (1.º grau); Desenho e modelação, caligrafia, fotografia, canto coral e recitação (2.º grau).	1.ª República Portuguesa
Decreto 6203/19, de 7 de Novembro	Modelação, Desenho e Caligrafia (1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, e 5.ª classes).	
Decreto 13619/27, de 17 Maio	Desenho, geometria e trabalhos manuais (elementar); Desenho e trabalhos manuais comuns (complementar).	
Decreto 16077/28, de 9 de Abril	Desenho (1.ª, 2.ª, 3.ª, e 4.ª classes).	Estado Novo
Decreto 27603/37, de 29 de Março	Desenho da linguagem gráfica, complemento da escrita.	
Decreto 42994/60, de 28 de Maio	Desenho (1ª e 2ª classes); Desenho livre (3ª e 4ª classes)	
Portaria 23 485/68, de 16 de Julho	Desenho.	
Programas de 1974/1975	Educação Visual	pós 25 de Abril
Programas de 1975/1976	Expressão Plástica	
Despacho 241/78, de 8 de Agosto	Actividade Plástica (Área D - Expressão e Intervenção Artística)	
Portaria 572/79, de 31 de Outubro	Expressão Plástica.	
Reforma educativa de 1990	Expressão e Educação Plástica.	

Até agora, numa análise à evolução da denominação da disciplina em estudo (tabela 7), constataram-se quatro fases distintas: o *Desenho linear* da Monarquia constitucional; o carácter pedagógico do *Desenho* da 1.ª República Portuguesa; o *Desenho* a servir de complemento da escrita, e das outras disciplinas, no Estado Novo; e a expansão do *Desenho* através das práticas de *Expressão Plástica* no pós 25 de Abril. Em todas as fases o *Desenho* foi sempre usado como ferramenta de apoio às outras disciplinas, o que revela o desígnio idiosincrático daquele ao longo do tempo.

III.2. Da evolução curricular dos Trabalhos Manuais à Expressão e Educação Plástica no Ensino Primário português: perspectivas oficiais versus reais

O Homem é o mais inteligente dos animais, porque tem mãos.
Anaxágoras

O espectro artístico no currículo do ensino primário português não se limitou ao Desenho. Se este surge em 1835, os *Trabalhos Manuais* surgem passado nove anos, em 1844 (Lei de 20 de Setembro de 1844). Os *TM* permanecerão no currículo até 1974/1975, data que consideramos como marco da fusão destas duas disciplinas numa só: a Expressão Plástica.

Esta disciplina verá a luz do dia sem uma denominação específica, podendo-se desdobrar *trabalho* em *labor* - ou segundo Dias, M. A. (2009): «um tipo particular de trabalho manual» (p. 179), que se constitui num dos objectos de ensino nas escolas especiais de meninas: *os labores mais usuaes proprios do sexo feminino* (Lei de 20 de Setembro de 1844). Assim, é no género feminino que os *TM* se estreiam no currículo da escola primária portuguesa, proporcionando a antevisão de um caminho bifurcado por géneros e respectivos conteúdos.

III.2.1. Os Trabalhos Manuais na Monarquia constitucional

Até meados do século XIX, a ideia de progresso visava essencialmente a promoção da industrialização, das qualificações dos agentes económicos - motores da economia -, e ainda das competências técnicas e educativas de empresários, agricultores e operários. Neste contexto, surgiu a necessidade de actualizar as reformas económicas e educativas¹¹⁶, que passariam obrigatoriamente pela escola de forma estratégica. A sua ligação a uma cultura industrial galopante reflectia-se na construção de infra-estruturas complementares nas escolares femininas, apetrechadas de mobílias e tecnologia próprias para os *Lavores* (Portaria, de 20 de Julho de 1866), o que estaria no advento de uma intervenção cívica global, algumas décadas depois, isto é, nos anos setenta do século XIX.

Nessa altura, é proposta a Lei da Reforma de 1870 (Lei da Reforma da Instrução Primária, de 16 de Agosto de 1870), na qual são referidas as disciplinas a serem leccionadas no 1º grau (elementar) e no 2º grau (complementar), que constituíam a instrução primária. Além da separação por graus, havia a separação por género, pelo que as matérias comuns aos dois sexos seriam: *Educação Física (Gymnastica*

¹¹⁶ Garrett e Herculano, como vimos no ponto III.1.1., serão a cara dessa perspectiva defendida através de actividades políticas, doutrinárias e ainda literárias.

*elementar combinada com exercícios vocaes; Hygiene popular); Educação Moral (Educação religiosa e moral; Doutrina christã); Educação Intelectual (Leitura; Escripta; Operações arithmeticas sobre numeros inteiros e decimaes; Systema legal de pesos e medidas; Noções elementares de grammatica e exercícios de redacção; Desenho linear; Elementos de história sagrada e historia patria; Noções de geographia e chronologia; e Canto coral). Quanto às matérias divergentes, era exclusiva do sexo masculino a Educação política (noções da constituição e dos direitos e deveres do cidadão, podendo ser acrescentadas as primeiras noções de história natural), na área da Educação Intelectual teria ainda noções de Agricultura; já as raparigas teriam este conteúdo substituído por *Coser, fazer meia, marcar, talhar, e Economia doméstica*.*

Convém salientar o facto de que nos temas a trabalhar a educação masculina é referida a *Agricultura*, mas não o conjunto de técnicas pelas quais é constituída (cavar; plantar; regar; entre outras), ao passo que, na educação feminina, o contrário sucede: não se referem as noções - ou trabalhos - de costura, apenas as suas técnicas. Sem contexto denominativo, julgamos que estas equivalem à substituição dos *Lavores mais usuaes proprios do sexo feminino*, em 1844, em referência genérica. Repare-se que *lavor* remete para um trabalho de ordem manual, até com alguma relação com a agricultura: a lavora enquanto experiência primordial do trabalho agrícola, que tanto açoita a terra para dela extrair o produto, como açoita o animal com vista ao rendimento. Etimologicamente, a palavra *lavor*, do latim *laborare*, significa pôr em valor, cultivar, mas também dar-se ao trabalho de, carregando assim no seu sentido o valor do sofrimento. Terá sido apenas no século XVI que *trabalhos* e *lavores* ganham o sentido de "fazer uma obra/trabalho" e "tornar mais utilizável" - conceitos que, como veremos, se reflectirão nos conteúdos da disciplina de TM, assim como na sua análoga para o género feminino.

Em 1878, a Direcção Geral de Instrução Pública promulga em Carta de Lei (Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública, do 2 de Maio de 1878) que o ensino elementar masculino compreenderia: «a leitura, a escrita, quatro operações sobre numeros inteiros e fraccionarios, elementos de grammatica portugueza, principios do systema metrico-decimal, principios de desenho, moral e doutrina christã» (p. 51). Quanto ao ensino elementar para o sexo feminino, além do mencionado para o sexo masculino, seria acrescido dos «trabalhos de agulha necessarios às classes menos abastadas» (p. 51). Este eixo de conhecimento no feminino reflecte a distinção feita entre as escolas urbanas e rurais, aquando da reforma de 1870, nas quais os objectivos dos *trabalhos de agulha* eram distintos, tal como realça Dias, M. A. (2009), ao afirmar que a reforma de

1870 distribuía os conteúdos pelas escolas consoante estas fossem urbanas ou rurais: enquanto nestas as alunas se ocupavam com trabalhos de subsistência próprios do meio, como coser e fazer meias, já naquelas atendiam a labores mais delicados, como a renda.

De qualquer forma, não se pode ignorar o projecto social que legitima o contexto cultural no qual o mesmo está inscrito, bem como aquele em que participa - nesta perspectiva, a mulher tinha o dever de cumprir os anseios de Deus ao ser boa e fiel companheira do homem, ou ainda de levar a cabo as suas tarefas domésticas e tratar dos filhos¹¹⁷. Por conseguinte, os trabalhos de agulha muniam as alunas de um saber fazer valioso para a sua condição feminina. Contudo, segundo Castro (1982), como os *TM* eram desprezados a favor das áreas consideradas mais importantes, a formação das futuras professoras deixava a desejar na área em questão. O autor afirma ainda que no ensino primário reflectia-se o menosprezo por actividades que fossem além da leitura e da escrita, das contas e de cultura geral; relativamente ao sexo feminino, as alunas limitavam-se a confeccionar um enxoval de bebé, o que diferia muito dos trabalhos manuais masculinos, que já referimos.

Com os progressos da indústria a escola assume a missão de iniciar a juventude nas actividades industriais pelo que, além de preparar as meninas para o seu papel social, de perfeita doméstica, através da formação da mulher futura, também introduziu os *TM* no currículo, dirigidos ao sexo masculino, em 1894 (DL, do 22 de Dezembro, de 1894)¹¹⁸. Portanto, além das outras disciplinas¹¹⁹, os rapazes teriam também os *Trabalhos Manuaes*, enquanto as meninas teriam *Prendas proprias do sexo feminino*. Por prenda, entenda-se «habilidade, aptidão e conhecimento em qualquer ramo de actividade; habilitação prática em qualquer arte; predicado; qualidade; dote» (Houaiss, 2001, p. 2964). Desta forma, aquela área disciplinar pretendia apetrechar as alunas de habilidades de forma aprimorada, embora, na data em questão, não estivessem especificadas as áreas a pôr em prática.

Quanto à etimologia de *TM*: se a palavra *manual* não comporta dificuldade de maior, uma vez que deriva de *manus* (mão), já o passado de *trabalho* resulta mais intrincado - existe alguma literatura que relaciona a palavra *trabalhar* ao étimo *tripalium*, objecto com o efeito de torturar; há, contudo, outra literatura que contesta esse vínculo,

117 Na Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública, de 2 de Maio de 1878, pode ler-se que no ensino complementar para o sexo feminino, além das matérias comuns aos dois sexos, as meninas teriam também «os deveres de mãe de família, e as prendas de bordar a cores, tomar medidas, tirar moldes e fazer rendas e flores» (p. 52).

118 As disciplinas do ensino elementar, bem como as do complementar, mantêm-se inalteradas no Decreto-Lei seguinte, do 18 de Março 1897.

119 «Leitura; Escripta; Operações fundamentaes de arithmetica e noções do systema legal de pesos e medidas; Doutrina christã e preceitos de moral; Elementos de desenho; e Exercicios gymnasticos» (p. 190).

tornando-o como uma projecção contemporânea de uma certa visão do trabalho (Delport, 1984; Morlie, 2011). Na verdade, o passado deste termo revela-se impreciso (Glare, 2016), dando lugar a diversas interpretações, o que pode levar à negação das partes de um todo, como referido por Delport (1984): «deduzir uma identidade de significado é negar a especificidade das propriedades conceptuais declaradas por cada sinal; é ainda confundir "referente experiencial", "referente conceptual" e "significado"» (p. 102).

Assim, segundo a investigação levada a cabo por Eskénazi (2008), três são as ocorrências do significante de *trabalho*: *trabs*¹²⁰, *tripalium*¹²¹, e *tripaliare*¹²². Dos três, detemo-nos na primeira - *trabs* - pelo seu teor associado à ideia de *ruptura* causada por intervenção alheia. A *trabs*, ou pequena trave, implicando um trabalho feito à mão, facilmente remete para trabalhos de carpintaria, que, como veremos mais à frente, poderão relacionar-se com a disciplina de *TM*.

Calvet de Magalhães (1962) dividiu em três os critérios sobre a processologia dos *TM*: «critério em que os trabalhos manuais são única e exclusivamente educativos; critério em que os trabalhos manuais educativos são essencialmente técnico-profissionais; critérios ecléticos» (p. 88). Notavelmente, estas considerações, à excepção do último critério, já tinham sido tecidas por Coelho, F. A. (1882) - defensor da inserção dos *TM* na escola primária -, oitenta anos antes. Relativamente aos critérios educativos/pedagógicos, é referido que «tomam a feição mais larga e abrangedora de uma metodologia a aplicar, para o melhor êxito do ensino das demais matérias» (Magalhães, M. M., 1962, p. 88). Já os critérios técnico-profissionais visam pôr em evidência as aptidões do aluno, para serem desenvolvidas posteriormente.

Após a introdução dos *TM* no currículo, em 1894, presentes ainda no Decreto-Lei, de 18 de Março 1897, estes já não aparecem no Decreto 8/01, de 24 de Dezembro, da Direcção Geral de Instrução Pública, substituídos novamente pelos *Rudimentos de agricultura pratica*, enquanto que nas escolas de meninas, os *Trabalhos de agulha e labores indispensaveis às classes menos abastadas* ficam com uma denominação mais abrangente, embora semelhante à já apresentada em 1878 (Carta de Lei da Direcção Geral de Instrução Pública, do 2 de Maio de 1878). Contudo, o Diploma de 1902 (Decreto n.º 4/02, do 19 de Setembro) evidencia o valor desta disciplina no seio da

¹²⁰ Pequena trave.

¹²¹ Conjunto de pilares entre os quais eram colocados os animais para ser calçados ou tratados, de forma a não se mexerem.

¹²² Construído sobre *tripalium*, *tripaliare* seria o étimo do nosso trabalhar; contudo encontram-se numerosas ocorrências de trabalhar, trabalho, bem como variantes gráficas que resultam, por exemplo, em pena, tormento, ou ainda sofrimento.

educação feminina ao determinar que as professoras podem ser auxiliadas por profissionais externas:

Podem ser mandadas fazer serviço nas escolas centraes e parochiaes do sexo feminino de Lisboa as mestras de costura, que pertencendo a logares extinctos, estão a cargo do Thesouro; auxiliarão as respectivas professoras das classes nos trabalhos de costura e labores, porem não as podem substituir (p.132).

Ainda no mesmo Decreto, é defendido que os trabalhos realizados nestas aulas pelas alunas sejam objecto de exposição, cujo conjunto resultaria numa mostra na festa escolar anual.

Ao longo da Monarquia constitucional, a escola assumiu a tarefa missionária de iniciar a juventude nas actividades industriais e profissionais: com os *TM* para os meninos, e os *Lavores* para preparar as meninas para o seu papel social de perfeita doméstica. Contudo, o abandono dos *TM* na distribuição curricular revelou um desinteresse pedagógico que se manteve até à 1.^a República. Ainda assim, a segunda metade do século XIX caracterizou-se por uma crescente preocupação relativamente à organização didáctico-pedagógica do ensino primário, demonstrando afincamento na definição dos seus objectivos, perante uma iminente globalização: a democratização do ensino e do propósito político da escola ganhava terreno por todo o ocidente, não sendo excepção Portugal.

III.2.2. Os Trabalhos Manuais durante a 1.^a República

Após a queda da Monarquia Portuguesa a 5 de Outubro de 1910, a República Parlamentar não se apresentava como simples alternativa à Monarquia. As suas pretensões assentavam na idealização do Homem novo, aquele que reunisse simultaneamente indivíduo e cidadão num ser autónomo e socializado. Esta idealização passava obrigatoriamente pela educação, sobre a qual estariam os alicerces da evolução de uma sociedade maioritariamente analfabeta (com uma taxa superior a 80%). Assim, em 1911, são decretadas (Decreto 9223/11, de 29 de Março) as medidas de âmbito educativo a seguir, entre as quais estão listados os objectos do ensino primário elementar, que passamos a citar:

1.º Leitura; escrita; rudimentos da língua portuguesa; contos de história pátria e lendas tradicionais; Noções preliminares de geografia geral e notícia sumária das províncias, cidades e vilas de Portugal, das suas colónias e ilhas adjacentes,

apresentadas, tanto quanto possível, sob a forma de contos de viagens e de descrições geográficas; Moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade; Noções muito sumárias sôbre a educação social, económica e cívica;

2.º Operações fundamentais da aritmética; noções de sistema métrico decimal; Geometria prática elementar; Notícia dos produtos mais comuns da natureza, empregados especialmente na agricultura e indústria; Conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares;

3.º Desenho e modelação; Canto coral e dição de pequenas poesias;

4.º Higiene individual; ginástica: jogos educativos e especialmente os nacionais; Trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões. (p. 35)

Comparando estes conteúdos com os do decreto anterior¹²³, encontram-se aqui com mais incidência temas a abordar com vista ao desenvolvimento de um pensamento crítico do indivíduo, de maneira a alcançar o propósito da liberdade, orientada para a persistência de pensamento racional. Com estas alterações, é importante não esquecer que as áreas programáticas a trabalhar eram sempre consubstanciadas pela própria realidade nacional, tal como acontece com qualquer programa, em todas as épocas.

Os *TM* voltam assim a surgir (Decreto 9223/11, de 29 de Março), agora acoplados aos trabalhos agrícolas - *Trabalhos manuais e agrícolas* - conforme género e localidade dos alunos, e embora não esteja mencionado: conforme o professor... Sendo omitidos os *Lavores*, partimos do princípio de que as meninas também tinham *TM*. Embora não sejam especificados os conteúdos, esta abordagem faz sobressair os propósitos democráticos presentes na igualdade de género no que às oportunidades diz respeito, assim como nos direitos e deveres do ensino. Contudo, é nos conteúdos leccionados nas escolas normais que percebemos melhor o teor dos *TM*:

Art. 111.º O curso especial para a preparação do professorado feminino constará das seguintes matérias:

1.º Jardinagem e horticultura;

¹²³ Decreto 8/01, de 24 de Dezembro, da Direcção Geral de Instrução Pública, no qual o ensino primário compreendia os temas de trabalho que se seguem: *Leitura; Escrita; Operações fundamentais da aritmética e noções do sistema métrico decimal, com aplicação especial a pesagem e medições; Doutrina cristã e preceitos de moral; Rudimentos de agricultura prática; Elementos de desenho linear; Exercícios de ginástica elementar, sem instrumentos; e Trabalhos de agulha e lavores indispensáveis às classes menos abastadas* nas escolas de meninas.

- 2.º Trabalhos manuais e economia doméstica;
- 3.º Frequência dum maternidade nos últimos meses do curso;
- 4.º Aulas de habilitação para a regência das escolas infantis, para professoras que se destinem a estas escolas.

Art. 112.º Para o sexo masculino haverá, em especial:

- 1.º Trabalhos manuais e agrícolas;
- 2.º Exercícios militares e de natação. (s/p)

Precisamente por o programa referir *conforme os sexos e as regiões*, podemos afirmar que ambos os sexos têm *TM*, cada qual vocacionado para áreas de trabalho distintas: as meninas para a casa e a prole; os meninos para o trabalho (agrícola e militar) e a produtividade.

Neste programa, pode ainda reparar-se que a *Modelação* está associada ao *Desenho*. Mas mesmo não estando incluída nos *TM*, a *Modelação* era um conteúdo que lhe estava inerente - de tal forma que houve quem¹²⁴ se insurgisse contra o seu ensino nas escolas primárias, por causa da escassez de ofícios a exercer aquela arte. Também houve quem¹²⁵ defendesse a opinião contrária, ao afirmar que a *Modelação* devia preceder o *Desenho* ou que o *Desenho* e os *TM* deviam ser considerados auxiliares, isto é, um método de ensino, em vez de uma matéria (Barreira, 2008). A *Modelação* constará do programa até 1919, voltando a aparecer em 1921 (Decreto 7311/21, de 15 de Fevereiro).

Em 1919, com o DL 6203/19, de 7 de Novembro, os *Trabalhos manuais e agrícolas* ganham uma dimensão que, até ao momento, não se tinha verificado, através de uma dissecação de cada uma das áreas a trabalhar, por cada uma das cinco classes, permitindo-nos perceber o que realmente era tratado naquele âmbito disciplinar. Nas instruções pedagógicas é referido que «os trabalhos manuais traduzem e criam na escola a realidade, a vida» (p. 2243). Contudo, para que assim fosse e não perdessem o foco da sua acção educadora, os *TM* deveriam obedecer a determinados princípios orientadores, nomeadamente: serem um meio de inclusão integral com qual o aluno aprende em concreto noções interdisciplinares; não serem executados mecanicamente; assentarem em exercícios propostos; estarem de acordo com a faixa etária a trabalhar; basearem-se numa abordagem gradual valorizando o processo; não se começar um

124 Foi o caso de Josef Füller (1861-1927), de origem vienense, artista, escultor e professor de Desenho Elementar, de Desenho Geométrico, de Modelação e ainda Desenho de Ornato («Ficha de identidade», s/d).

125 Manuel Oliveira, ex-aluno e professor da Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, ou ainda Álvaro Lemos, tenente e professor do Instituto dos Pupilos do Exército.

exercício novo sem saber fazer correctamente o anterior; o trabalho executado dever reflectir o esforço do aluno, revelando o seu amor pelo trabalho.

Foi com base nestes princípios que o programa foi determinado, tendo em conta que a distribuição dos trabalhos pelas cinco classes obedeceu ao critério da fixação de uma escala ascendente de dificuldades, combinada com as energias e interesses das idades respectivas. Contudo, é ainda salientado que os exercícios, concretamente indicados no programa, são considerados como tipos exemplificativos, e não como uma lista taxativa, à qual não se pode juntar outros modelos de exercícios. Por fim, as instruções referem-se à separação entre os géneros, declarando que todos os trabalhos manuais devem ser executados pelos alunos de um e outro sexo, salvo os de costura e corte, que são facultativos para os do sexo masculino. Esta generalização dos *TM* ocorrera aquando da legitimação daquela disciplina para ambos os sexos e em todas as escolas primárias. Contudo, esta co-educação será passageira na medida em que estará limitada ao período republicano.

No seguimento das instruções para a disciplina de *Trabalhos Manuais e Agrícolas*, o programa define para a 1.^a classe: *Trabalhos manuais em papel*. Os conteúdos incidem sobre a recapitulação das aprendizagens¹²⁶ feitas na Escola Infantil; exercícios que promovem a motricidade fina, tais como: dobrar, vincar, pregar, e ainda medir papel; executar a construção¹²⁷ de animais e objectos (figura 6), como por exemplo: pombas,

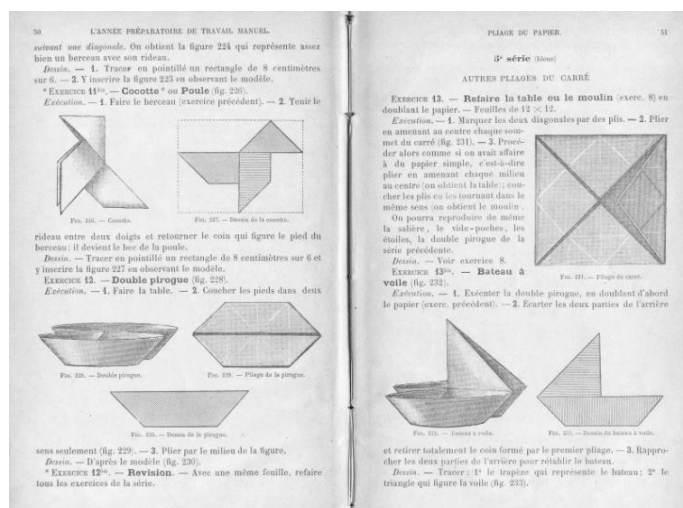


Figura 6 - Exercícios de dobragem (fonte: Martin, P., 1924)

126 Acerca dos conteúdos deste assunto, o Decreto 9223/11, do 29 de Março, refere: Distracções agrícolas e pequenos trabalhos manuais, etc.

127 Embora não esteja especificada a forma de construção destes objectos, acreditamos que a técnica em causa possa ser o origami, e não construções nas quais a finalidade seja criar um diorama, pois seriam necessárias tesouras - e o programa refere que a execução é feita sem auxílio de instrumentos, salvo a faca de papel. As imagens que apresentamos, apesar de retiradas de um manual francês mas contemporâneas, ilustram e esclarecem esta duvidada.

chapéus, caixas, entre outros; e tecelagem com tiras de papel colorido.

Na 2.^a classe, os conteúdos programáticos focam as diversas abordagens dos *TM* com diferentes materiais, e surge a bifurcação entre gêneros. Nos *Trabalhos manuais em papel*, à semelhança da 1.^a classe, é necessário voltar a realizar os passos feitos no ano anterior (dobrar, vincar, entre outros). A tecelagem com tiras de papel colorido mantém-se, sendo introduzida a cestaria com cartão recortado, armada com pauzinhos ou alfinetes, e entrelaçada com fitas de cor, papel ou tecido.

Nos *Trabalhos manuais em corda, cordel, fio de linho, lã e algodão*, os conteúdos recaem sobre a elaboração de nós (simples, duplo, triplo, laçada, cego, entre outros), cordões e tranças (de 3, 4 a 8 fileças). Com os *Trabalhos manuais de costura*, apenas para o sexo feminino, as alunas são iniciadas àquele ofício, aprendendo os diversos pontos aplicados a peças de vestuário para bonecas e a outras situações. Nos *Trabalhos manuais em madeira* são executados trabalhos simples em madeira macia (brinquedos, mesinhas, banquinhos, cadeirinhos, entre outros), com o uso da faca e do canivete, um martelo - pequeno - e «preguinhos». O último conteúdo da disciplina de *Trabalhos manuais e agrícolas* para a 2.^a classe é *Trabalhos manuais de jardinagem*: os alunos terão de cuidar de plantas em vasos e canteiros, regar, semear e plantar.



Figura 7 - Tecelagem com tiras de papel (fonte: P. Martin, P., 1924)

Se da 1.^a para a 2.^a classe a introdução de novas abordagens e formas de trabalhar os materiais é flagrante em relação aos programas anteriores, as abordagens feitas da 2.^a para a 3.^a classe não resultam menos evidentes. Os *Trabalhos manuais em papel* são aqueles cujo conteúdo é mais extenso, refletindo assim a relevância daquela matéria no seio da disciplina. De modo a se verificarem melhorias na execução dos trabalhos

feitos no ano anterior, são repetidos os exercícios. Além da abordagem base (dobrar, vincar e outras opções), na 3.^a classe é inserida a elaboração de capas, embrulhos e sobrescritos. Também surge o uso da tesoura de bicos rombos com vista ao recorte de variadas silhuetas (figuras simétricas e geométricas, objectos diversos, entre outros). Com a tecelagem à base de tiras de papel, as crianças executam agora frisos, letras, etc. (figura 7).

Também surgem os primeiros exercícios de colagem (frisos, etc.), e a execução de rosáceas, rosas dos ventos e discos de Newton. Nos *Trabalhos manuais em corda, cordel, fio de linho, lã e algodão*, além da repetição dos trabalhos do ano anterior, é incluída agora a elaboração de redes. Quanto aos *Trabalhos manuais de costura*, são executados trabalhos nos quais as alunas possam empregar os vários pontos que foram aprendendo (ponto atrás, adiante, ponto de bainha, entre outros), e ainda fazer bainhas abertas, viés, e cerzido. São também introduzidas ao croché e à malha. Nos *Trabalhos manuais em madeira*, os conteúdos focam-se nas acções de serrar, aplainar, aparelhar e afagar, entre outras, nas construções de pequenos objectos, e também na aprendizagem da nomenclatura das ferramentas. Nos *Trabalhos manuais de jardinagem*, além de se repetirem os conteúdos do ano anterior, trata-se de galinhas e de outras aves domésticas. Até aqui, estes *TM* eram aqueles já abordados na classe anterior, aos quais se juntam *Trabalhos manuais em rafia* (tranças), *Trabalhos manuais em cortiça* (corte e execução de pequenos objectos) e *Trabalhos manuais em arame* (emprego dos utensílios apropriados; execução de letras, argolas para guardanapos, etc.) (figura 8).

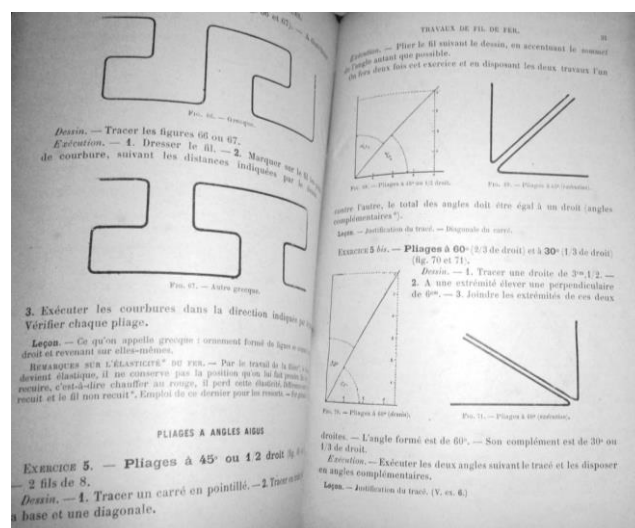


Figura 8 - Exercícios de trabalhos Manuais em arame (fonte: Martin, P., 1924)

Os conteúdos para as 4.^a e 5.^a classes são apresentados em conjunto, pois estes dois anos do ensino primário referem-se ao grau complementar, pelo que não se enquadram directamente na nossa investigação. Ainda assim, consideramos pertinente a sua análise.

Nos tópicos apresentados pelo programa de *Trabalhos manuais e agrícolas* para o grau complementar, não há uma diferença drástica como a verificada anteriormente com o acrescento de temas (é retirado o tópico *Trabalhos manuais em corda, cordel, fio de linho, lã e algodão*), mas sim uma crescente complexidade nos exercícios propostos. Além da complexidade, são introduzidas novas técnicas, como, por exemplo, o picotado, nos *Trabalhos manuais em papel*, quando se referem ao «picar com alfinete papel ou cartão fino» (p. 2246). Aparecem igualmente novos materiais, como é o caso em *Trabalhos manuais em ráfia, junco, jutas, palha e vêrga*, onde o entrançado dá lugar à elaboração de chapéus, individuais, ou ainda objectos usuais. Os *Trabalhos manuais de costura* passam a contemplar o corte e os bordados na sua nomenclatura, e consequentemente nos seus conteúdos. Os *Trabalhos manuais em arame* passam a denominar-se *Trabalhos manuais em arame e fôlha de Flandres*, sendo aperfeiçoados os conhecimentos anteriores sobre arame, assim como o recorte de diversas formas em folha de Flandres¹²⁸. Nos *Trabalhos manuais em madeira* é introduzido o corte na máquina, o trabalho no torno, e o aluno ainda é iniciado à talha. Nos *Trabalhos manuais em cortiça*, são trabalhadas as formas geométricas e a sua combinação ornamental, quando aplicada - por via da colagem - em objectos de uso comum. Por fim, os *Trabalhos manuais de jardinagem* revelam um grau de complexidade acrescido relativamente ao ano anterior, pois percebe-se que assentam sobre o aspecto mais técnico da abordagem à jardinagem, onde constam: a iniciação à enxertia e mergulhia; o cultivo de plantas autóctones; o tratamento de árvores de fruto e respectivo fruto; o tratamento de animais e a sua alimentação; e ainda a abelha, bicho da seda e aves domésticas. Contudo, não é clara a abordagem feita quanto ao último ponto, uma vez que não é esclarecido se se trata de uma introdução à abelha, ao bicho da seda e às aves domésticas, ou se incide no seu tratamento ou ainda na sua produção.

Este programa de 1919 mostra-se coerente para com o que promove, isto é, nesta disciplina, os estados de desenvolvimento psico-motor das crianças são respeitados, acontecendo uma evolução gradual dos conteúdos, de classe para classe, conforme mencionado nas instruções dessa mesma disciplina para as escolas normais. Fomentava-se assim a sensibilidade do futuro professor relativamente aos benefícios dos *TM*, cujo objectivo, tal como referido no Decreto 6203/19, de 7 de Novembro,

¹²⁸ A folha de Flandres é uma liga metálica de ferro banhada em estanho.

passava por levar o aluno a desenvolver o pensamento de forma sensível e precisa, para além de desenvolver a inteligência e a imaginação de forma muscular, por forma a se tornar aquele mais hábil. Deste modo, todos os grupos de trabalhos manuais combinaram-se-iam reciprocamente, com vista a que nas mãos do aluno a matéria se transformasse através do trabalho em objectos não só agradáveis, mas úteis.

Este programa vai ainda de encontro ao papel dos *TM*, de acordo com a descrição de Faria de Vasconcelos (2015):

Os trabalhos manuais, como a cestaria, cerâmica, cartonagem, modelagem, encadernação, trabalhos em madeira e ferro, completam o quadro dos exercícios físicos e constituem um fator precioso do desenvolvimento físico e intelectual da criança. Além de satisfazerem a necessidade de atividade tão natural na criança, os trabalhos manuais desenvolvem as capacidades de observação, comparação, imaginação, estimulam o espírito de iniciativa e de construtividade, promovem o desenvolvimento do rigor, oferecem múltiplas oportunidades de aplicar numerosos conhecimentos (em ciências naturais, cálculo, geografia física) constituindo um meio de expressão real e vivo. As crianças aprendem a destreza manual tão necessária na vida (p. 44)

São notórios o requinte e a ambição pedagógicos, assentes nos ideais da Educação Nova, que o programa de 1919 revela no que se refere à especificação das classificações esquemáticas dos diversos critérios com as suas características fundamentais. Nestes, a finalidade dos *Trabalhos Manuais Educativos (TME)* revela-se na transformação do pensamento em acção, no desenvolvimento do trabalho criativo, inventivo e construtivo, e ainda numa forma de concretizar ideias pessoais. Salienta-se a influência dos *TME* nos sentidos e nas actividades mentais - em geral - e no próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento, incentivando-se também a ambidextria. Estes critérios deveriam ser sistematicamente progressivos, não esquecendo que, embora os *TM* assumam um fim social, são essencialmente individualizados quanto aos processos - processos que passam pela educação estética e, por sua vez, abarcando as percepções e sensações dos sentidos, levam à classificação esquemática destes. Esta aspiração do ser sensível é persistente ao longo do programa. Contudo, tal como salienta Pintassilgo (s/d), os programas de 1919 foram efémeros devido a não estarem ajustados às circunstâncias da época, demasiado limitadas.

III.2.2.1. Remodelações aos TM na década de 20

Em 1921, os novos programas (Decreto 7311/21, 15 de Fevereiro) são claramente polidos (relativamente aos anteriores), ou segundo Pintassilgo (s/d): «pragmaticamente simplificados nos seus conteúdos» (p. 5). Todas as disciplinas são alvo de compressão retórica, e os *TM* não são excepção.

Para a 1.^a classe, verifica-se uma mudança ao ser acrescentada a modelação¹²⁹ (de sólidos geométricos e objectos simples de uso comum, com base nas formas referidas) aos conteúdos programáticos dos *TM* - para ambos os sexos. Outros conteúdos são: entrelaçamento de tiras de papel colorido e réguas de madeira; exercícios aplicados à geometria com pauzinhos cilíndricos; e dobragem e colagem de papel resultando em paralelogramos rectângulos. Constatam-se uma redução drástica do trabalho relativo à motricidade fina trabalhada com diversas abordagens ao papel (dobrar e vincar, entre outras).

Na 2.^a classe, é introduzida a construção de anéis em arame (material trabalhado apenas a partir da 3.^a classe no programa anterior), além de *mosaicos formados especialmente por quadrados, triângulos e rectângulos diversamente coloridos*, não sendo mencionada a técnica em questão. O papel é abordado com a elaboração de flores, empregando arame e cola, sendo este ponto especialmente para o sexo feminino. Os *Trabalhos manuais de costura* contemplavam uma iniciação à costura dos diversos pontos, à confecção de peças de vestuário para bonecas, entre outras actividades.

Na 3.^a classe, os conteúdos dos *TM* (para os dois sexos) são drasticamente reduzidos: há uma continuidade dos conteúdos abordados na classe anterior; com o emprego do esquadro, da régua, do compasso e do transferidor, conjugam-se *Trabalhos Manuais e Geometria*¹³⁰. Exemplo disso é a construção de sólidos geométricos, em cartolina ou cartão, e a respectiva aplicação na construção de objectos derivados daquelas formas. Por fim, são mencionadas as técnicas de dobragem, colagem e recorte de papel. Nos *Trabalhos manuais de costura*, os conteúdos mantêm-se, salvo a incorporação da temática *Flores em papel sem emprêgo de cola e arame*, que nos parece desajustada da área curricular em questão, tendo em conta o teor dos materiais usados.

Na 4.^a classe, dá-se igualmente continuidade aos trabalhos realizados no ano anterior. Aborda-se a cartonagem com vista à execução de «objectos de utilidade com decoração destinada à cultura do gosto estético» (p. 113). A República é sinónimo da Educação

129 Relembramos que a modelação era um dos eixos do conjunto disciplinar *Modelação, Desenho e Caligrafia*.

130 *Geometria conjugada com os trabalhos manuais e desenho* é uma área disciplinar que surge na 2.^a classe e que permanece até à 5.^a classe.

Nova, cujas ideias e práticas percorreram a nação¹³¹. E, embora consideravelmente mais visível na reforma anterior (Decreto 6203/19, de 7 de Novembro), esta perspectiva educacional tem eco no conteúdo supracitado, onde é fomentada a valorização do gosto estético. Durante o período relativo à República «acentuou-se, igualmente, a vontade de aproximação em relação ao ideal de educação integral, implicando a valorização da educação física, dos trabalhos manuais educativos, da educação estética ou de práticas educativas em proximidade com a natureza» (Pintassilgo, s/d, p. 7). Por conseguinte, um outro conteúdo da 4.º classe incide sobre a modelação de «fôlhas, flores, insectos e objectos simples, cópia do natural» (Ministério da Instrução Pública, 1921, p. 113). Para finalizar, são referidos os *Trabalhos em madeira* (ponto abordado ainda na 2.ª classe do programa anterior) e *arame* (ponto abordado ainda na 3.ª classe do programa anterior). Nos *Trabalhos manuais para o sexo feminino*, tanto na 4.ª, como na 5.ª classe, os conteúdos permanecem semelhantes aos dos anos anteriores.

É na 5.ª classe que são abordados os trabalhos em materiais como a rãfia, a palma, a verga, o junco e a corda, e ainda as técnicas de tecelagem, entrançamento e nós. Exercícios que eram realizados ao longo dos cinco anos do ensino primário, e distribuídos de forma a respeitar o desenvolvimento psico-motor da criança, são, pois, propostos, na sua maioria, apenas no último ano do ensino complementar. Das instruções pedagógicas, ao longo dos agora quatro anos que compõem o ensino elementar, não consta qualquer referência aos *TM* (nem para ambos os sexos, nem para o sexo feminino em particular), indício do declínio de um programa que já fora mais eloquente, antecipando os conteúdos ainda mais sucintos das disciplinas, a leccionar em tempos de 40 minutos cada, que viriam a ser propostas em 1927 (Decreto 13619/27, de 17 de Maio).

Depois da Revolução Nacional, o país entra no período da Ditadura Militar, que dura dois anos, e antecede o período de Ditadura Nacional. Durante esse tempo, um dos objectivos do plano educacional foi «o desmantelamento da escola republicana, na sua estrutura administrativa e curricular» (Campos, 2011, p. 16). Desta forma, os programas até então em vigor foram alvo de revisão e, na sequência desta, foram decretados novos (Decreto 14417/27, de 12 de Outubro) com alterações tais que, comparativamente aos programas anteriores, as diferenças saltam à vista. Assim, a comissão encarregue da sua organização fez questão de realçar que estava ciente dos "defeitos" que viriam a ser-lhe apontados, nomeadamente: o da extensão dos

131 Com grande representatividade nas seguintes instituições: os Jardins-escola João de Deus, a Casa Pia de Lisboa, ou ainda o Instituto Feminino de Educação e Trabalho.

programas e o da sua impraticabilidade nas escolas primárias portuguesas. Neste seguimento, justifica-se dizendo que:

A matéria dos programas novos não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo que, nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes. E, porque não há uma medida material que gradue a extensão de cada rubrica dos programas, a comissão conta muito com o senso pedagógico do professor que os há-de cumprir (Decreto 14417/27, de 12 de Outubro, pp. 1967-68)

Deste modo, foi atribuída totalmente aos professores a responsabilidade de definir instruções pedagógicas, ausentes neste programa, até porque «a comissão conta também em certa medida com o amor do professor à escola» (p. 1968). Quanto aos *TM*, estes aparecem no conjunto disciplinar *Desenho, geometria e trabalhos manuais*, não havendo uma distinção clara dos conteúdos relativamente à sua distribuição nas respectivas áreas. Desta forma, cabia, de facto ao professor adaptar os conteúdos da maneira que melhor lhe pareça, uma vez «que não são os programas que se subordinam à escola, mas a escola que se subordina aos programas» (p. 1968).

Na 1.^a classe, a nível dos conteúdos respeitantes aos *TM*, a matéria-prima do papel volta a ser trabalhada de diversas formas, abordando diversas técnicas, tais como a tecelagem, o entrelaçamento, a dobragem, a vincagem, a rasgagem, o recorte e a colagem; dinamismos visuais, que incidem em repetições e alternâncias, resultam em combinações decorativas; classificam-se as cores mais vulgares (o que julgamos tratar-se das cores primárias), fazem-se frisos e cercaduras, e é sugerida a abordagem à modelação com areia fina e com barro, «ou outro material plástico» (p. 1968). Quanto aos conteúdos dos *Trabalhos manuais aplicados à geometria*, encontramos a divisão de uma tira de papel em partes iguais; e o conhecimento da designação e das mais elementares propriedades das figuras geométricas simples, que servem de base aos *TM* desta classe. Os *Trabalhos para o sexo feminino* permaneceram em vigor e até se apresentaram de forma mais clara nos seus conteúdos, ordenando-se em três segmentos distintos: Costura; Croché; Malha a duas agulhas. Em cada um deles seria abordada a aprendizagem de diversos pontos.

Na 2.^a classe, faziam-se revisões aos conteúdos abordados anteriormente, mas os novos não divergiam muito daqueles, exceptuando os exercícios de modelação. A modelação era abordada sob dois prismas: livre e cópia de modelos. Eram moldados sólidos geométricos, assim como secções dos mesmos. Iniciavam-se os primeiros exercícios de modelação sobre fundo, recorte e gravação de barro (figura 9).

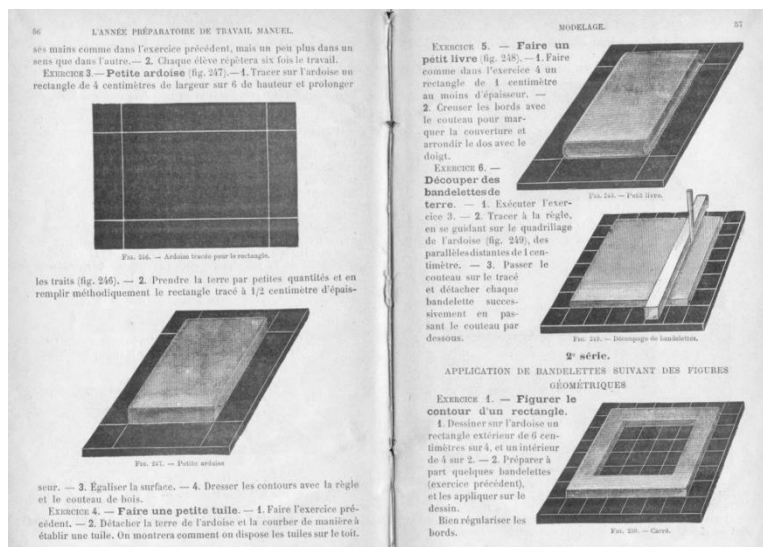


Figura 9 - Exercícios de modelação (fonte: Martin, P., 1924)

Nos *Trabalhos para o sexo feminino* recapitulava-se o que já fora feito, continuando-se com o estipulado nos conteúdos anteriores, uma vez que estes eram idênticos aos da 1.^a classe. Assim sucederia até à 4.^a classe; ainda assim, aos conteúdos seriam acrescentados pontos novos. Na 3.^a classe, além de revisões e de trabalhos em papel, eram introduzidos os primeiros exercícios de cartonagem, sendo dada particular atenção à dimensão cromática, com o contraste e a gradação decorativa, assim como a combinação de cores. Por fim, na 4.^a classe, começavam por ser revistos muitos dos conteúdos abordados anteriormente (cartonagem e modelação, entre outros), seguindo-se a conservação dos aparelhos de desenho e trabalhos manuais, e ainda a execução e decoração de modelos e objectos de utilidade. Outro ponto que surgia, remetendo novamente para o cultivo do gosto estético apresentado como conteúdo da 4.^a classe no programa anterior, era o da «observação do emprêgo das regras de composição decorativa em modelos e em monumentos e outras construções locais» (p. 1971). Este programa, com um leque de conteúdos que permite o enriquecimento pleno e gradual dos alunos, será o último a ser decretado pelos republicanos.

Durante o período politicamente conturbado da I.^a República, uma das grande finalidades dos *TM* foi a transformação do pensamento em acção, através do desenvolvimento de trabalho criativo, inventivo e construtivo, com vista à

concretização de ideias pessoais. Uma das metodologias aplicadas para tal foi a fixação de uma escala ascendente de dificuldades, combinada com as energias e interesses dos alunos, conforme o ano de escolaridade: um currículo respeitador das crianças, onde os *TM* veiculavam o pensamento crítico de cada indivíduo.

III.3. Da ditadura nacional ao estado novo: os Trabalhos Manuais como formação profissional

III.3.1. Os Trabalhos Manuais durante a ditadura nacional

Com a eleição presidencial de Óscar Carmona, a 25 de Março de 1928, Portugal entra num novo período político: a Ditadura Nacional, que abriria caminho ao Estado Novo. Estando a nação com uma taxa de analfabetismo elevadíssima, ascendendo aos 60%, os programas desse ano (Decreto 16077/28, de 26 de Outubro) retratam a preocupação do país em alfabetizar a população. Desta forma, é dada particular importância à *Língua materna*, mas também à *Aritmética*, o que leva a comissão a afirmar que foi menos exigente nas outras disciplinas. Esta abordagem resultou num programa mais sinóptico, de modo a cumprir o objectivo que se propunha: «O nosso alvo predilecto é contribuir, por meio de programas simplificados, para a grande tarefa da extinção do analfabetismo nacional. Cremos ser essa a aspiração de todos os professores, os colaboradores primaciais dessa luminosa tarefa» (p. 2211).

O conjunto disciplinar, no qual se encontravam os *TM*, deixa de existir, aparecendo estes novamente como disciplina autónoma, embora com conteúdos diminutos. À semelhança de outras disciplinas, como a *Educação física*, a *Caligrafia*, e o *Canto coral*, o programa propunha conteúdos gerais - isto é, para todas as classes, e não para cada um dos anos escolares especificamente - que, segundo Mónica (1973, p. 488) eram «assuntos que assumiam um papel menos central», sendo dada mais importância a outras áreas, como a *Língua materna*, por exemplo. Os assuntos a pôr em prática, ao longo dos quatro anos do ensino elementar, eram a modelagem (livre, de sólidos geométricos; de objectos simples derivados dos sólidos executados), o recorte, a dobragem e a colagem de papel, a cartonagem, os mosaicos (usando quadrados, rectângulos e triângulos de variadas cores), o emprego do arame e da rafia. Apesar de os conteúdos não estarem repartidos, e de a distribuição ficar ao critério do professor, a disciplina apresentava instruções pedagógicas, o que não acontecera no programa anterior.

No que toca aos *TM*, as instruções afastavam a ideia da aproximação à obra de arte na realização dos trabalhos, «pois nem todas as pessoas têm vocação para artistas» (Decreto 16077/28, de 26 de Outubro, p. 2226). Contudo, realçavam que uma boa

orientação por parte do professor era fundamental para se conseguirem bons resultados. Alertavam ainda para que os trabalhos fossem todos devidamente guardados, ao longo dos anos, para assim se poder verificar o desenvolvimento do aluno e das suas faculdades. A íntima ligação à geometria que lhe está inerente não é descartada, sendo, pelo contrário, incentivada a interdisciplinaridade sempre que os exercícios o permitissem. Também na modelação se apelava à interdisciplinaridade, principalmente na abordagem inicial, feita com areia fina, com a qual era possível fazer brinquedos, montes e vales. Aproveitando-se a figuração obtida nestes últimos exercícios, era possível articulá-los com a *Geografia*, indicando a relação (a norte, a sul, a este ou a oeste) entre os montes. As orientações pedagógicas culminam numa série de sugestões, à semelhança dos conteúdos do programa de 1919 (Decreto 6203/19, de 7 de Novembro).

Quando ainda estava em curso o processo de desmantelamento da escola republicana, assim como das suas práticas educativas, em 1929, são decretados novos programas (Decreto 16730/29, de 13 de Abril), devido à «necessidade urgente de modificar os programas¹³² para o ensino primário elementar, no sentido de os simplificar» (p. 896). O ensino elementar passa a ter a duração de três anos, durante os quais as disciplinas leccionadas constituiriam a verdadeira base do ensino primário, enquanto o ensino complementar seria unicamente composto pela 4.^a classe. Quanto ao programa de *TM*: este fora de facto simplificado, mas os pontos gerais mantinham-se, substituindo-se apenas o emprego do arame e da rafia por trabalhos em madeira a canivete. Desta forma, as instruções não sofreram simplificação relevante, incidindo esta sobre o afastamento de orientações para a modelagem e o acrescento de outras, para o trabalho em madeira.

Neste período de transição da 1.^a República para o Estado Novo, apesar de terem sido reduzidos os conteúdos do programa de *TM*, os tópicos a abordar em sala de aula mantiveram-se. Com isto, ao contrário do *Desenho*, que some dos programas, os *TM* aparecem-nos como a âncora da plasticidade no EPP ao longo do período correspondente ao Estado Novo.

III.3.2. Os Trabalhos Manuais no Estado Novo

A 5 de Julho de 1932, António de Oliveira Salazar (1889-1970) torna-se o novo Chefe de Governo, consolidando-se o Estado Novo um ano depois, a 11 de Abril de 1933, data em que a Constituição entra em vigor. No que toca à educação, tal como Coelho, J. M. (2015), refere, Salazar tinha conhecimento do valor e importância da escola para os que

¹³² Referem-se aqui ao Decreto 16077/28, de 26 de Outubro.

a frequentavam, isto na medida «em que poderia abrir horizontes inconvenientes» (p. 25).

Desta forma, Salazar não perdeu tempo, e procurou restringir o campo de acção daqueles que queriam aprender. A este respeito, Almeida, A. J. (2011), refere que a «defesa da ignorância não era ingénua e estava intrinsecamente ligada a dois postulados que serviam na perfeição o regime: o funcionário apóstolo e a obediência» (p. 17). A obediência servil foi introduzida através de rituais cívicos e religiosos (rezar antes dos trabalhos); e o círculo do restringimento educativo culminou no livro único. Seriam 41 anos de estagnação curricular. Assim, até surgirem em nova reforma (DL 27279/36, de 24 de Novembro) medidas que incluíssem a reformulação das disciplinas obrigatórias no ensino elementar, procurámos verificar se os conteúdos em vigor tinham reflexo na imprensa de educação e ensino, mais particularmente no boletim *Escola Portuguesa*, à semelhança da abordagem feita à disciplina de *Desenho*.

Logo no segundo número da *Escola Portuguesa* (1934), são descritas instruções para a execução dos serviços docentes relativos a todas as disciplinas. Surpreendentemente, a extensão destes conteúdos relativa aos *TM* ultrapassa a do ensino das *Ciências naturais* ou ainda a do ensino da *Geografia*. A razão desta extensão pode ser percebida quando o texto refere, logo no primeiro ponto, que os «trabalhos manuais educativos têm de ser considerados, dentro da escola primária elementar, como factores de formação geral. Satisfazem as actividades dominantes das crianças em todo o ciclo escolar e são poderosos estimuladores do seu desenvolvimento fisiológico, intelectual, estético e moral» (p. 3). Ou seja, trata-se de uma disciplina transversal a qualquer plano de estudos, cujo propósito global é um *ensino activo*. Esta transversalidade, tal como sucedeu com o *Desenho*, molda o carácter dos *TM* à imagem de disciplina auxiliar: «os trabalhos executados a propósito de cada lição ou disciplina, como auxiliares e complementos da parte instrutiva» (p. 3). A ela subjaz igualmente a noção de que os *TM* contribuem para a associação de ideias entre as diversas aquisições de conhecimentos. Apesar de os *TM* promoverem o desenvolvimento integral dos alunos, estes devem ser devidamente orientados - neste caso, com base numa vivência que incide sobre o valor do Império Colonial. Neste seguimento, são apresentadas variadas sugestões; contudo, «os trabalhos indicados podem ser organizados nas horas das aulas como auxiliares e complemento das lições e como exercícios na própria hora destinada a trabalhos manuais» (p. 3).

As sugestões elencam temas a tratar e material a usar ao longo de seis pontos, que descrevemos genericamente: 1) Páginas de álbuns, usando imagens pré existentes, com

temática a versar sobre as regiões coloniais; 2) Documentário-tipo de lições (que supomos tratem-se de fichas onde é abordado determinado tema, como o algodoeiro e o cacauzeiro, monografias de animais, plantas e minerais); 3) Elaboração de um mostruário constituído por caixas de cartão, sacos de tecido e ainda tubos de ensaio, todos eles devidamente identificados, servindo assim de montra para apresentar produtos coloniais. Esta forma de expor matéria didáctica também era usada noutras áreas, como na *Geologia*, para no fim se organizar um museu escolar; 4) Modelação - «actividade que muito interessa às crianças» (p. 3); 5) Elaboração de diagramas (para interpretação de fenómenos), esquemas, gráficos e dioramas (como meios didácticos); 6) Frisos decorativos e cartazes ornamentais (trabalho colectivo, de interesse educativo); quadros com legendas de tema subordinado ao idealismo do Império Colonial. Este tema, abordado em jeito de projecto de formação colonial, ainda durante a República, serve agora a propaganda do Estado Novo, atravessando, tal como afirma Dias, M. A. (2009), a «organização curricular do ensino primário, fundamentalmente através dos instrumentos que melhor serviram sob o signo da estetização, ou seja: a Língua portuguesa, o Desenho e os Trabalhos Manuais» (p. 257).

Na prática, os conteúdos dos *TM* parecem divergir das sugestões feitas, pois num artigo¹³³, que se estende ao longo de dois números da *Escola Portuguesa*¹³⁴, a professora Jesuína Amália Custódio¹³⁵ relata a realidade da sua prática docente, que gira em torno dos *Trabalhos Manuais Educativos (TME)*, fazendo uma análise do carácter daquela disciplina, com base não só na sua experiência mas em autores que vai referindo. Numa verdadeira ode aos *TME*, Custódio (1934) começa por diferenciar estes dos trabalhos manuais técnicos ou profissionais. Os últimos são de carácter especializado, com a finalidade de direccionar os alunos para determinadas profissões, tais como: carpinteiro, marceneiro, serralheiro, electricista, modista, bordadora, entre outras; já os primeiros, referindo-se ao Sr. Marrecas Ferreira¹³⁶, são de carácter enciclopédico, por focarem o desenvolvimento da habilidade do aluno em direcção a diversas espécies de trabalho, ou seja, «são de carácter geral, e quanto mais variados melhor» (p. 202). Após este esclarecimento, a professora confessa o seu desgosto pela incompreensão sofrida - internacionalmente - por aquela disciplina, tanto pelo lugar que ocupava no currículo, como pela própria formação de quem leccionava, o que teria levado ao seu desaparecimento nalgumas escolas. Na sequência deste "desabafo", salienta a valorização que era normalmente feita às disciplinas nucleares:

133 Artigo que resulta de um trabalho apresentado na conferência de professores realizada em Vila Nova de Ourém, a 30 de Novembro de 1934.

134 *Escola Portuguesa*, n.º12, de 27 de Dezembro de 1934, e *Escola Portuguesa*, n.º13, de 3 de Janeiro de 1935.

135 Professora da escola de Perdeneira, Vila Nova de Ourém.

136 Custódia (1934) faz aqui referência a um artigo deste professor do Instituto de Orientação Profissional, publicado no *Século* de 11 de Dezembro de 1930.

os trabalhos manuais educativos e o seu ensino não têm sido, em grande parte, bem compreendidos tanto no nosso País como em vários outros. Ainda não assentam no pedestal em que devem ser colocados. Porquê? Porque não se lhes tem dado a devida orientação prática, utilitária, porque o seu ensino não tem seguido as verdadeiras directrizes, e ainda pela falta da necessária preparação de quasi todos nós os que trabalhamos no ensino. Assim se verifica a ausência desta disciplina nalgumas escolas e noutras a sua decadência. [...] Tanto ou mais para lastimar é o facto de haver ainda um público, infelizmente numeroso, que tem o maior desprezo por todas aquelas disciplinas que não sejam finas, isto é, pelas que se baseiam exclusivamente na tetralogia: livro, pena, lápis e papel. (p. 202)

Esta professora (1934) realça ainda os aspectos benéficos dos *TME* com base em critérios utilitários e pedagógicos, que permitiam à criança em desenvolvimento «ligar o pensamento à execução ou à acção» (p. 202). Para Custódio (1934), o aluno, numa simbiose entre a actividade motriz e a natureza psíquica do aluno, observava de forma experimental o que lhe permitia investigar, descobrir, inventar e ainda associar. Neste sentido, «estabelece as relações das cousas entre si para produzir novas obras, resultado do seu esforço» (p. 203). Nesta perspectiva, os *TME* surgiam, pois, como «o resultado da integração do processo experimental» (p. 203). Este processo revelava-se nos efeitos produzidos no aluno ao longo da escola primária - ou seja, efeitos de ordem fisiológica, estética, intelectual e social, que Custódio considerava transversais, uma vez que defendia os *TM* como base das outras matérias que, no seu conjunto, «compõem o quadro de uma educação integral, prestando especialmente para preparar actividades atraentes e para dar vida às matérias escolares» (p. 203). Citando Adolfo Lima¹³⁷, Custódio (1934) realça a primazia dada às mãos, em detrimento do cérebro, na aprendizagem infantil. E com base na *teoria dos centros de interesse*¹³⁸, a professora remata a primeira parte do seu artigo afirmando que uma escola activa só se mantém,

137 Advogado de formação, Adolfo Lima (1874-1943) também foi um dos grandes pedagogos do início do séc. XX em Portugal. Figura de referência da Escola Nova, acreditava que a docência como missão era o principal meio de transformação da sociedade (Pintassilgo, 2017).

138 Embora não se refira ao autor desta teoria, trata-se do ilustre médico, psicólogo e pedagogo Ovide Decroly (1871-1932). A teoria em questão vem a ser uma metodologia globalizadora, usada nos primeiros anos de escolarização com incidência em três tipos de exercícios: observação (contacto directo com os objectos); associação (relação espaço-temporal, causa-efeito, etc.); expressão (leitura, cálculo, escrita, desenho, trabalhos manuais, etc.). Com isto, a teoria pretende englobar o respeito às aspirações próprias da criança juntamente com as pressões da formação intelectual de maneira a serem desenvolvidos centros de interesses («Ovide Decroly», s/d).

como tal, devido às manifestações de interesse, por parte do aluno, pelas tarefas a realizar.

Na segunda parte do seu artigo, Custódio (1935) relata a sua experiência enquanto professora na escola primária de Pederneira, em Vila Nova de Ourém. É com bastante entusiasmo que discursa sobre a metodologia por ela adoptada, claramente influenciada pelos autores anteriormente referidos. Assim, o primeiro tempo do dia era, por norma, dedicado a uma *lição de cousas*, onde explorava o interesse dos alunos através dos trabalhos manuais. Desta forma, as lições que se lhe seguiam engrenavam os seus conteúdos no trabalho executado: «Nestes trabalhos harmonizava-se a parte recreativa com as noções aplicáveis das disciplinas de botânica em geral, geografia (flora), agricultura, silvicultura, horticultura e história, fazendo-se aplicações práticas de geometria no decurso dos trabalhos (p. 216). O sucesso desta abordagem didáctica foi assim descrito pela professora: «Não encontro expressões que possam dizer bem a alegria e interêsse com que todas as crianças trabalhavam para a escola. Dia de trabalhos manuais - jardinagem e horticultura - era dia de festa na escola da Pederneira!» (p. 216). Com o seu método, esta professora (1935) "encantava" não só os seus alunos, como os respectivos pais, que, ao verem os resultados das aprendizagens e construções, ficavam igualmente rendidos aos benefícios de tal metodologia: «Bendita seja a hora em que o meu filho entrou nesta casa!» (p. 217).

Contudo, apesar dos seus esforços, Custódio (1935) revela uma realidade nacional que travava o ensino dos Trabalhos Manuais na EPP: «falo pelos colegas com quem tenho trocado impressões sôbre esta matéria de ensino, os quais, mártires como eu da falta de todas as condições, não têm podido dilatar os horizontes que nos oferece o desenvolvimento do trabalho manual na escola» (p. 217). Focando-se na modelação, esta verdadeira entusiasta dos *TM* já se referia à importância de uma visita de estudo às fábricas (de telha ou tijolo; de gesso; de cal e cimento; entre outros), onde os alunos pudessem alargar os seus conhecimentos relativamente a determinados materiais. Na sua opinião (1935, p. 217), estas seriam as vantagens da actividade de modelação para as crianças:

- Está de harmonia com as necessidades da criança;
- Dá-lhe a ideia da forma dos corpos;
- Dá-lhe sentido das proporções, mais vivo do que desenho plano;
- Desenvolve o seu poder de imaginação reconstrutiva, criadora e inventiva;
- Dá-lhe ordem de trabalho;

- Cria-lhe hábitos de asseio, à força de reagir contra a sujidade própria destes trabalhos;
- Presta-se ao culto da tenacidade para múltiplas tentativas;
- Estimula-se, no sentido de produzir cada vez melhor.

A sua abordagem parece reger-se pelo programa de 1928 (Decreto 16077/28, de 26 de Outubro). Assim, da modelação passa para a rafia, enumerando ainda outras abordagens que pretende abranger, tais como recortes artísticos à tesoura (silhuetas), rendas de papel (aplicadas ao sexo feminino) e bonecos articulados, sempre com um intuito didático acoplado ao "saber fazer". Procurando constantemente manter-se instruída, Custódio (1935) refere que: «como todas as outras disciplinas, os trabalhos manuais exigem estudo constante do professor que deseje sair de certa rotina» (p. 217). Com este reparo, a professora foca dois aspectos de grande relevância: equipara os *TM* às outras disciplinas e defende a formação contínua dos professores. Faz ainda uma avaliação retrospectiva do desempenho dos seus alunos à disciplina de *TM*, não verificando «nenhum caso de notável irregularidade quanto às faculdades necessárias para a execução destes trabalhos» (p. 217). Com base na sua experiência de alguns anos de prática ao serviço da escola primária, Custódio (1935, p. 218) conclui que, além de ser um instrumento de aperfeiçoamento, os *TM* são aqueles:

- a) Que estão de harmonia com a natureza da criança, satisfazendo, em grande parte, a sua curiosidade, os seus interesses e necessidades;
- b) Que contribuem, ou podem contribuir, para a educação dos sentidos e, em especial, para o aperfeiçoamento disciplinar dos órgãos musculares;
- c) Que auxiliam a aquisição dos necessários hábitos de trabalho, ajudando a criança a valorizar-se;
- d) Que concorrem para tornar o ensino atraente e a escola activa.

De salientar a ironia presente neste artigo do boletim oficial do ensino primário, ao apresentar uma mensagem que fala abertamente de uma abordagem educativa que não consta da legislação. Intervenções e ideais como estas irão verificar-se ao longo da existência do boletim *Escola Portuguesa*.

III.3.3. Cristalização do Ensino Primário durante o Regime

Duzentos anos antes, pedagogos portugueses já mostravam a sua preocupação com a aprendizagem. Martinho de Mendonça¹³⁹ (meados do séc. XVIII) considerava que aquela devia ocorrer em espaços lúdicos, que motivassem as crianças, porque a essência de um bom modo de ensinar reside na fomentação da natural curiosidade de aprender, facto recuperado por Custódio (1934; 1935), cujo relato contribui para que se perceba a dimensão didáctica dos *TM* na educação dos alunos do ensino primário. Porém, na sequência da mudança política ocorrida, veriam o seu programa ser drasticamente alterado, a favor de um «ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal» (DL 27279/36, de 24 de Novembro, p. 1510).

O DL 27279/36, de 24 de Novembro, cristalizará o ensino primário ao longo dos anos de regime. Assim, este ciclo de ensino viria a compreender as disciplinas seguintes: *Língua portuguesa* (leitura, redacção e feitos pátrios); *Aritmética e sistema métrico*; *Moral*; *Educação física*; e *Canto coral*. Como se pode verificar, os *TM* não constam da lista. Contudo, o Decreto-Lei refere a presença activa da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN), que «cooperarão com todos os estabelecimentos oficiais e particulares, do ensino primário elementar, em tudo o que respeite aos fins do seu instituto, e, com tal objectivo, será feita a indispensável conjugação de actividades, obrigatória para professores e alunos» (p. 1511). Os objectivos da OMEN tinham como alicerces: estimular a acção educativa da família; assegurar a cooperação entre esta e a escola; e preparar melhor as gerações femininas para os seus futuros deveres maternos, domésticos e sociais. Estes objectivos já vinham especificados no seu programa inicial, que sustentava que a OMEN devia «promover o embelezamento da vida rural» (Rosas & Brito, 1996, p. 676) e ainda desenvolver o gosto «nos filhos pelos trabalhos domésticos e manuais e pela cultura física» (p. 676), entre outros. Isto leva-nos a considerar que, a partir desta data, os *TM* seguem um caminho paralelo ao escolar, que poderá ser objecto de investigação, exclusivamente no sentido de apurar a relação da OMEN e dos *TM* desenvolvidos no feminino.

Em 1937 (Decreto 27603/37, de 29 de Março), aquando da revisão trienal dos programas, vemos serem reinseridos os *TM* e os *Lavores femininos* para as três classes. Nos primeiros, os conteúdos abordados eram: a modelação e a construção de figuras

¹³⁹ Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743) foi um pedagogo e pensador precursor do iluminismo em Portugal. Defensor de uma educação utilitária e pragmática, sustentava a ideia de que qualquer discurso pedagógico devia adaptar-se às capacidades próprias das crianças (Calafate, s/d).

geométricas, brinquedos e objectos simples e utilizáveis (como, por exemplo, uma régua, um esquadro, uma fita métrica ou ainda um fio de prumo). Para estas construções seriam usados os seguintes materiais: papel, cartolina, madeira, palha e ráfia. Já nos *Lavores femininos* eram explorados conteúdos como a malha, com uma ou mais agulhas, e fio de lã ou algodão; trabalhos de costura; reaproveitamento de restos de materiais (tecidos, fios, lãs, entre outros) para o guarnecimento de objectos de uso comum; e marcação de roupa. Quanto às observações que acompanham o conjunto disciplinar, começa por afirmar que «os trabalhos manuais e os labores femininos são entretenimentos normais da vida quotidiana da criança, e destinam-se ao desenvolvimento da destreza manual e do sentido estético, e a subsidiar o das outras disciplinas» (Decreto 27603/37, de 29 de Março, p. 289). Mais à frente, de modo mais particularizado nos *Lavores femininos*, refere-se que

a escola precisa fazer da aluna de hoje a mulher forte de amanhã: dentro do lar, pelas virtudes domésticas que constituem o pedestal da sua verdadeira realeza; fora dêle, pelas virtudes sociais que a impõem naturalmente à consideração e respeito do homem: a dignidade própria, o amor de família, a caridade, a abnegação, a honestidade, a prudência, a firmeza de carácter.

Tais virtudes, parece, só poderiam ser desenvolvidas no seio dos *Lavores femininos*. É ainda proposto que as alunas elaborassem um caderno de labores, em jeito de mostruário do trabalho desenvolvido ao longo do ano, que poderia servir de objecto a exhibir nas exposições escolares.

Verificámos, ao analisar o ensino do *Desenho*, que este assumia frequentemente a função de auxiliar as outras disciplinas, facto que, até ao momento, ainda não se havia revelado explicitamente nos *TM*. Mas com o Decreto 27603/37, de 29 de Março, os *TM* passam a destinar-se «ao desenvolvimento da destreza manual e do sentido estético, e a subsidiar o das outras disciplinas» (p. 289). Na ausência de um *Desenho* que auxilie no programa, são os *TM* que garantem o cumprimento dessa missão – pelo que se dá a entender que o currículo careceria de uma disciplina de forro plástico que lograsse articular os saberes entre si.

No mesmo ano, no boletim *Escola Portuguesa* (n.º 118, de 21 de Janeiro), pode ler-se o artigo de uma professora do Porto, que descreve a relação íntima, por ela aplicada em sala de aula, entre a *Geometria* e os *TM*. Nesta linha, e referindo-se ao decreto de 1927 (Decreto 13619/27, de 17 de Maio), Sampaio (1976) afirma que «os Trabalhos Manuais

favorecem a aprendizagem de nomenclatura geométrica e facultam conversas entre professor e alunos que permitem ao primeiro o conhecimento do modo de ser dos discípulos» (p. 13). Apesar da ligação entre estas duas áreas não ser recente, há quem ainda ache a disciplina de *TM* inútil, pois segundo Prata (1937) os *TM*, cujas vantagens são desconhecidas pelos ignorantes, «são ainda considerados como ridículos e de utilidade nula» (p. 111). Não se tratando do seu caso, a professora usa e abusa dos *TM* para leccionar *Geometria*, recorrendo principalmente a trabalhos de papel, de dobragem, corte e colagem e, ainda, aos de cartão. É com o intuito de despertar o interesse nos seus alunos que recorre a tais técnicas: «Ora este pode e deve, neste caso, ser despertado pelos trabalhos manuais, de que as crianças tanto gostam e que se prestam muitíssimo para concretizar as noções que sôbre geometria temos de lhes ministrar»; e incentiva assim a prática dos *TM*, para bem de todos os envolvidos:

Muitas vezes se diz que, sendo os programas vastíssimos, os professores não podem perder tempo com o ensino dos trabalhos manuais, mas longe de ser perdido tempo gasto com esta disciplina, é bem empregado, porquanto o que a criança aprende intuitivamente, entrando pela porta da razão e pondo em prática a sua actividade sempre pronta, nunca mais lhe esquece. Estes trabalhos, tam do seu gôsto, porque a deixam agir, cousa de que tanto ela necessita, servem de repouso à fadiga proveniente de outras ocupações mais áridas e pesadas. Para o ensino de muitas disciplinas se prestam os trabalhos manuais e eu costumo empregá-los muitas vezes (p. 111)

Prata (1937), à semelhança da sua congénere profissional Custódio (1934; 1935), revela-se uma defensora dos *TM* e dos seus benefícios, na maior parte das vezes ignorados, concluindo que: «É preciso que se faça dos trabalhos manuais a base da educação para compensar as dúvidas e incertezas dos trabalhos teóricos» (p. 113).

Como já referido, relativamente ao ensino do *Desenho*, durante todo o ano lectivo de 1937/38 a *Escola Portuguesa*¹⁴⁰ incluiu na sua matéria o tópico intitulado *Lições de língua materna*¹⁴¹, nas quais se podem apreciar propostas de enunciados para as diversas disciplinas (da 1.^a classe à 3.^a classe), abordando conteúdos como

140 *Escola Portuguesa*, n.º 154, de 7 de Outubro de 1937 ao n.º 196, de 28 de Julho de 1938.

141 Este tópico foi sempre redigido por Domingos Evangelista, que, além de colaborar pontualmente na imprensa de educação e ensino, foi também professor e gestor de manuais de formação de professores.

Vocabulário, Jogos, Desenho, Canto Coral, Gramática, Educação Moral e Trabalhos Manuais, entre outros.

Embora poucas tenham sido as propostas publicadas no âmbito dos *TM*, vemos ser aplicados alguns dos conteúdos do programa em vigor. Assim, temos, por exemplo, um exercício proposto para a 1.^a classe (*Escola Portuguesa*, n.º 155, de 14 de Outubro de 1937), onde é pedido que se molde em plasticina ou barro uma cruz¹⁴² de 14 cm por 7 cm. Outro exercício, também ele para a 1.^a classe, propõe forrar, de papel branco, quadrados de 10 cm por 10 cm. Depois deste passo, o quadrado é subdividido, por meio de traços bem visíveis, em quadrados de 5 centímetros por 5 centímetros. Nuns seriam colados papéis com palavras e noutros os desenhos correspondentes às palavras (figura 10). O objectivo deste exercício consistia na identificação das palavras estudadas em lições dadas anteriormente.



Figura 10 - Exercício de Trabalhos Manuais para a 1.^a classe (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 168, de 13 de Janeiro de 1938)

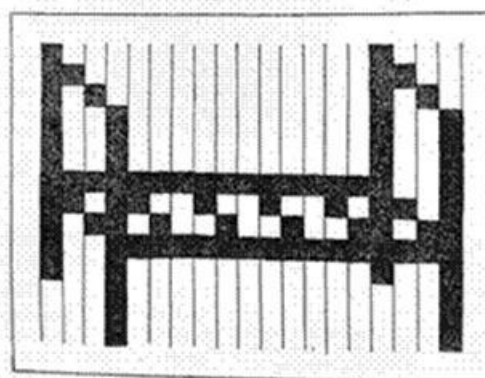


Figura 11 - Esquema de tecelagem "cama do dorminhoco" (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 168, de 13 de Janeiro de 1938)

Ainda no mesmo boletim, onde consta este último exercício, destinado à 1.^a classe, é proposto um outro, para a 3.^a classe. A técnica a usar é a tecelagem em papel, para representar a "cama do dorminhoco" (figura 11). São impostas cores para a realização deste trabalho: amarelo ou azul-claro para a urdidura, e preto ou verde para a trama. O trabalho final resultaria numa cama amarela ou azul-clara com fundo verde ou preto.

Num outro número do boletim da *Escola Portuguesa* (n.º 169, de 20 de Janeiro de 1938), como proposta para a 2.^a classe, é sugerida a construção, em origami, de um avião ou seta, como é referido no enunciado. Os vários passos a seguir, para se

¹⁴² Este era o símbolo representativo de Deus, e durante o Estado Novo todas as salas de aula tinham um crucifixo por cima do quadro, assim como um retrato de Salazar.

efectuarem as dobras do papel, estão bem exemplificados, como se pode observar na figura 12.

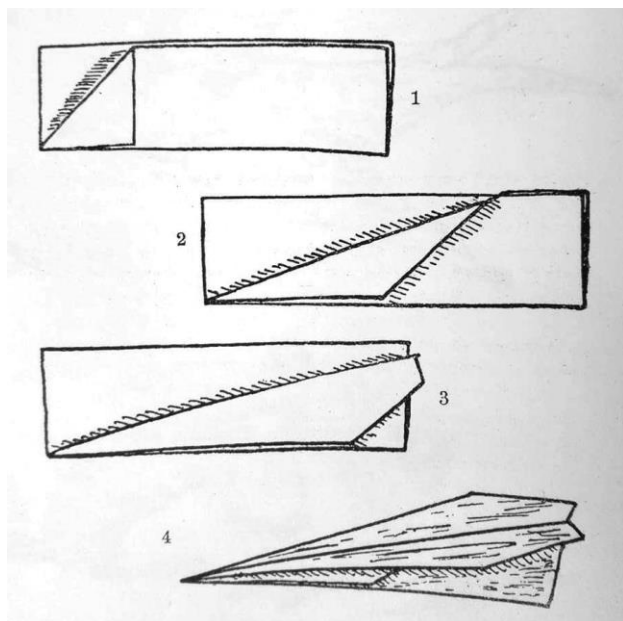


Figura 13 - Diagrama da construção de um avião de papel (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 169, de 20 de Janeiro de 1938)

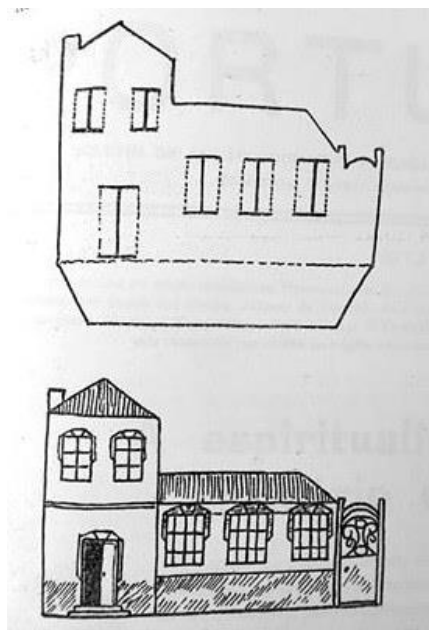


Figura 12 - Esquema de casa para recortar (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 170, de 27 de Janeiro de 1938)

No boletim seguinte (*Escola Portuguesa*, n.º 170, de 27 de Janeiro de 1938), também vemos ser apresentado um exercício para a 2.^a classe, abordando agora o recorte. O enunciado refere-se ao recorte da frente da escola da Hermínia e do Lúcio (figura 13), usando os seguintes materiais: cartolina, tesoura, canivete e lápis de cores. É apresentado um esquema do produto inicial e outro do final. Embora não seja mencionado no enunciado, pressupomos que o trabalho, na sua fase final, consistiria em colorir as imagens recortadas com lápis de cor.

Recorrendo igualmente ao recorte, um exercício proposto para a 1.^a classe (*Escola Portuguesa*, n.º 196, de 28 de Julho de 1938) sugere que seja desenhado um pintainho na face branca de uma folha de papel de lustro amarela, sendo de seguida recortada esta imagem. Pela ilustração (figura 14) que acompanha o enunciado, uma vez que a ave se apresenta com pormenores que a definem como tal (olhos e asas), podemos deduzir que também era pedido às crianças que finalizassem o seu trabalho fazendo um apontamento dos mesmos.

Constatamos assim que os enunciados propostos vão de encontro aos conteúdos do programa em vigor (a modelação, a construção de figuras geométricas e de brinquedos). Curiosamente, sendo os *TM* uma disciplina oficial, a sua presença nestas

Lições de língua materna não é tão recorrente quanto o *Desenho*, que não era considerada uma disciplina em si.

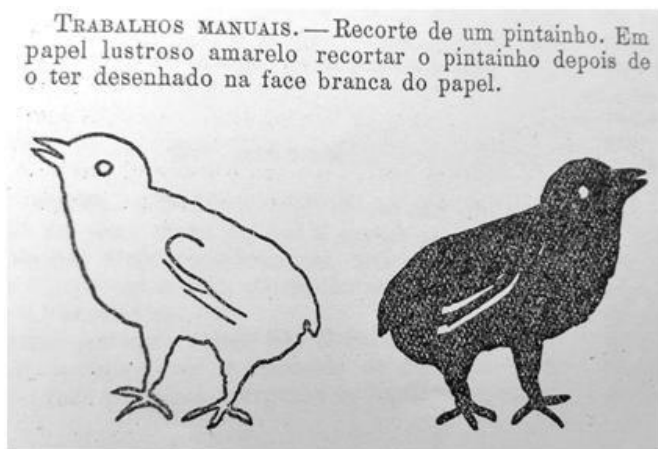


Figura 14 - Exemplo de pintainho para desenhar (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 196, de 28 de Julho de 1938)

Em 1940 (*Escola Portuguesa*, n.º 298, de 11 de Julho de 1940), com as novas correntes pedagógicas em ebulição, a professora Clotilde Mateus¹⁴³, com base em autores como John Dewey (1859-1952) e Marcel Jousse (1886-1961), defende a prática dos *TME* no ensino primário, afirmando que aquela iria além da função sensorial, pois estimulava e educava qualidades de destreza manual e visual:

A modalidade destes trabalhos que desejaríamos ver *fixar* na escola primária, é aquela que, não perdendo de vista a actividade sensorial, consegue despertar, na criança, não só o interesse e a curiosidade intrinsecamente estéticas, mas ainda a consciência e o orgulho de que pode realizar não bugigangas inúteis e inexpressivas, mas trabalhos de valor real aproveitável e de reconhecida aplicação prática. Trabalhos que, tecnicamente e imaginativamente sejam o produto do seu laborioso engenho, repositório das suas observações, gostos e habilidades, com a sua expressão infantil (Mateus, C., 1940a, p. 622)

Da observação feita pela professora, depreendemos que os trabalhos desenvolvidos nesta área não eram levados normalmente com seriedade, mas com certa frivolidade, o que na opinião de Mateus, C. (1940a) estaria relacionado com o «mero exercício de

¹⁴³ Professora do ensino primário, foi também co-autora de livros educativos, de entre os quais se destaca o *Livro de leituras para a 3ª Classe do Ensino Primário Elementar*, de Clotilde Mateus e J. Diogo Correia (s/d). Será uma presença assídua no Boletim da *Escola Portuguesa* no que diz respeito a temas relacionados com os *Trabalhos Manuais*.

função sensorial» (p. 622) que Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952) defendiam. Segundo Mateus, C. (1940a), os processos objectivos dos *TME* poderiam levar alunos e professores a alcançar uma finalidade que escapou aos dois reputados pedagogos, finalidade essa que seria a satisfação da faculdade eminentemente criadora e espontânea na infância: a imaginação. Mateus, C. (1940a), conclui que a função dos *TME* tem sido descurada, ou desnaturada e falseada, sendo até desviada do seu objectivo, o que levaria ao desinteresse de muitos professores e alunos por aquela disciplina, que é «dinâmica, criadora e propulsora de actividades orgânicas e psicológicas, e, mais do que qualquer outra, educativa» (p. 623).

III.3.4. Os Trabalhos Manuais enquanto expressão plástica do aluno

Na continuação do artigo¹⁴⁴, em número posterior (*Escola Portuguesa*, n.º 311, de 10 de Outubro de 1940), no qual desenvolve as suas considerações, recapitulando primeiro as que tecera anteriormente, Mateus, C. (1940b), fala também de trabalho manual livre. Parecendo ignorar que a inclusão dos *TM* no currículo teve apenas a função de preparar profissionalmente o aluno, com a grande finalidade de «fornecer ao País uma mão-de-obra especializada» (Mónica, 1973, p. 491), a professora assume uma postura semelhante à assumida por Costa, M. I. (1956a; 1956b), relativamente ao Desenho - uma postura de consciência pedagógica e de profundo respeito pela natureza da criança:

Ele [o Trabalho Manual] deve ser a representação material das ligeiras artes que a criança pode realizar e ficará como expressão plástica da sua infantilidade, do seu ser, espontaneamente juvenil. Não pode alhear-se das tendências e dos instintos individuais de cada criança e tem de ser a realização de uma ideia pessoal característica, nos seus exercícios de expressão.

Cada criança tem o seu gosto, a sua curiosidade estética, a sua preferência e capacidade de realização, e à escola compete estimular e desenvolver essas faculdades (Mateus,C., 1940b, p. 20)

De seguida, a professora relembra um episódio caricato da sua própria infância: gostara tanto da sua experiência ao modelar plasticina na escola, que de entre os muitos objectos por ela construídos em casa, moldara uma frigideira em barro que cozera junto

¹⁴⁴ O artigo, no seu todo, ocupará as páginas do Boletim da *Escola Portuguesa* ao longo de seis números: n.º 298; n.º 311; n.º 312; n.º 314; n.º 318; n.º 330.

com uma fornada de pão de milho. Certo dia, com grande entusiasmo, decidira estrelar uns ovos nela e, qual não foi o seu espanto quando tudo rebentou: «não sem me atirar à cara ruídosamente, de mistura com ovos fritos, os bocados daquela argila mal cozida que eu, com tanto enlêvo, modelara...» (p. 20). Com esta descrição, que veio colmatar a sua exposição, a professora pretendeu ilustrar as suas considerações sobre o valor da iniciativa infantil, assim como da sua expressão pessoal que é evidenciada ao realizarem *TM*.

É nesta iniciativa, própria das crianças, que Mateus, C. (1940c), vê, através da riqueza das construções de brinquedos - por exemplo, ao fazerem um cata-vento, moinhos, um boneco, ou como «de uma informe casca de pinheiro fabricam um barquito¹⁴⁵ ou um carrinho» (p. 42) -, a grande capacidade infantil que tem base na curiosidade e nas «leis imutáveis do mimismo universal» (p. 42). A esta abordagem, Mateus, C. (1940d), refere-se como sendo «trabalhos manuais de actividade independente» (p. 69), que é um campo divergente do «trabalho manual como meio didáctico» (p. 69).

Como meio didáctico, Mateus, C. (1940d), não vacila: os *TM* são um precioso auxiliar das diversas disciplinas, ao contrário do que referira anteriormente Prata (1937), ao pôr os *TM* como base de uma aprendizagem global. Contudo, ao longo do artigo, a ponte didáctica que faz entre os *TM* e as restantes áreas vai de encontro ao sustentado por Custódio (1934; 1935). Ao aplicar os *TM* a outras disciplinas ou, neste caso específico, à *Geografia*, consegue-se «fixar pelo melhor dos processos conhecimentos valiosos e indispensáveis ao bom estudo da corografia» (Mateus, C. 1940d, p. 69).

Após ter considerado a abordagem aos *TM* de forma livre (Mateus, C., 1940a; 1940b; 1940c) e de forma didáctica (1940d), Mateus, C., considera-a agora (1940e) sob uma perspectiva utilitária. Neste caso, a professora focou-se especificamente em temas que incidissem nos *Lavores femininos*, na arte aplicada e nos arranjos domésticos. Com base nas faculdades miméticas próprias das crianças, Mateus, C. (1940e), vê nos *Lavores femininos* um motivo de reproduzir a vocação da mulher, no seu dia a dia, que incluía a manutenção do enxoval da casa. Assim, as alunas confeccionavam bonecas e as respectivas roupagens (ANEXO 11). Contudo, a habilidade de cada uma era respeitada conforme o seu gosto e potencial (Mateus, C. 1940e): «Esta, que tinha mais jeito para o croché, fazia as rendinhas das roupas interiores; aquela, que tinha queda para o ponto cruz, bordava o vestidinho; outra o babete, ainda outra os sapatinhos, etc.» (p. 141) - metodologia com a qual as alunas acabavam por aprender, mais por verem o trabalho umas das outras, do que por outros motivos. Mas esta aprendizagem,

¹⁴⁵ Brinquedo que a autora desta tese chegou a construir nos seus anos de aluna da escola primária, privilégio das aldeias.

como é expectável, depende sempre do professor, que, segundo Mateus, C. (1940e), deve apenas orientar: «A posição do educador, depois de acordada a excitação estética, deve limitar-se a aceitar as manifestações, os gostos, as preferências dos seus educandos, facilitando-lhes os meios práticos de os realizar» (p. 140). Esta posição do educador, em relação aos benefícios dos *TM*, envolve uma sensibilidade que, na opinião de Mateus, C. (1940f), nem todos possuem:

a influência salutar dos trabalhos manuais, com todo o seu potencial expressivo de côr, de equilíbrio, de harmonia de formas e de linhas - na formação do carácter, é considerável. Essa subtil influência que tem um poder infiltrante e impressivo no ser psíquico em formação, escapará, porventura, aos ligeiros educadores cujo espírito de observação é rudimentar, mas apresenta-se como fenómeno de percepção sensível digno de observação e estudo, para aquêles que vêm para além da linha material das coisas (p. 362)

Mateus, C. (1940e), conclui a sua série de artigos, afirmando que se deve permitir às crianças que construam elas próprias os trabalhos, assim como se deve vê-los expostos na sala de aula.

Ainda em 1940, o professor José Manuel Landeiro¹⁴⁶ escreve também um artigo¹⁴⁷ em que fala da importância dos *TM*: numa primeira parte, focando-se nos contras e nos meios de vencer estes; e numa segunda falando sobre a variedade dos *TM*, e introduzindo uma abordagem didáctica a esta disciplina prática: um caderno de *TM*. Começando por definir o que entende por *TM*, refere-se a eles como «aquêles em que as mãos exercem uma acção importantíssima e principal» (p. 52). Refere também que estes exercícios tiveram origem no Norte da Europa, em meados do século XIX, vindo a ser adoptados posteriormente pelo resto do continente. Embora o professor não mencione o termo, estamos perante aquilo que é denominado *Slöyd*, sistema pedagógico de concepção teórica com origem em escolas da Suécia e da Finlândia, que se estruturou, segundo Dias, M. A. (2009), «inicialmente na Finlândia, pela mão de Uno Cygnäus, que submeteu a herança das grandes tradições artesanais do Norte da

146 José Manuel Landeiro (1905-?) foi sobretudo um educador, historiador e etnógrafo. Além de Delegado Escolar, exerceu como professor do ensino primário em Mira, Penamacor (de onde é natural) e ainda no Montijo. Também se interessou pelo jornalismo, colaborando com a imprensa nacional e a internacional (Henriques, 2009).

147 Este artigo encontra-se dividido em duas partes: embora com títulos diferentes, um resulta na continuação do outro: *Escola Portuguesa*, n.º 313, de 24 de Outubro de 1940, e *Escola Portuguesa*, n.º 319, de 5 de Dezembro de 1940.

Europa, aos princípios do *cannon* escolar» (p. 199). Já segundo Barreira (2008), o *Slöyd* terá tido origem na Suécia:

No último quartel do século XIX, Nääs era a segunda maior cidade da Suécia e ficava a uma distância de trinta quilómetros da cidade de Sothemburgo. August Abrahamsson, um bem-sucedido homem de negócios sueco de origem judaica, possuía nessa cidade uma vasta propriedade, onde fundou, em fevereiro de 1872, uma das primeiras escolas do *slöjd* para meninos. Para dirigir essa escola, convidou o seu sobrinho, Otto Salomon, que era pedagogo. Dois anos depois, uma escola para meninas, a *Euphrosyne Abrahamsson School*, era aberta nas mesmas bases em que a escola para meninos fora fundada. E, no ano seguinte, o Nääs Seminarium, uma escola de formação de professores de trabalhos manuais educativos (*slöjd*), começaria suas atividades (p. 10)

Segundo Dunin-Sulgustowska (1911), o *Slöyd* devia supostamente preparar os educandos para todas as profissões em geral, e nenhuma em particular - o oposto de uma aprendizagem convencional, na qual o aluno envereda por um ofício específico. Desta forma, o ensino do *Slöyd* foi questionado, no sentido de ser esclarecida a obscuridade em volta da questão: educar para o trabalho ou pelo trabalho? (Barreira, 2008). Apesar das controvérsias, os *TM* tinham chegado a Portugal para ficar, e, a este respeito, Landeiro (1940a) refere a sua introdução no sistema educativo nacional aquando do Decreto 16730/29, de 13 de Abril (sabemos que o seu surgimento foi bem anterior: Lei de 20 de Setembro de 1844).

Para Landeiro (1940a), a importância dos *TM* reside no facto de estes serem um meio educativo, com repercussões positivas tanto no campo físico como intelectual, moral e estético - ou seja, são um excelente auxiliar do professor. Chega a afirmar, numa sentença visionária, que «a criança de hoje não se satisfaz só com o ensino de *ver* e *ouvir*. QUER CONSTRUIR, isto é, fazer com as suas próprias mãos o objecto que estuda» (p. 52). Relativamente aos contras apontados à disciplina, Landeiro (1940a) refere que há uma falsa ideia acerca dos *TM*, já que o ensino de estes, na escola primária, não tem qualquer intenção profissional, sendo um meio educativo de grande relevância para a educação física, intelectual, moral e estética, como já o dissera. Também afirma que, ao contrário do que se possa pensar, qualquer exercício realizado não é extenuante, mas uma forma do espírito repousar. Embora não comprometa a

realização de trabalhos, o maior obstáculo à prática dos *TM* é a aquisição do material e dos instrumentos. Por conseguinte, o professor enumera os materiais que considera ser os mais usuais na elaboração de exercícios de *TM*: 1.º Papel vulgar; 2.º Cartão ou papelão; 3.º Cartolina; 4.º Papel de lustro; 5.º Serpentina de cor (usadas pelo carnaval); 6.º Barro ou cimento; 7.º Lata; 8.º Pequenas tábuas; 9.º Arame; 10.º Papel frisado; e finaliza a primeira parte do seu artigo elucidando o leitor acerca da aquisição destes materiais, desmistificando a sua proveniência e ainda o seu custo, provando que este ponto não seria desculpa para não se praticarem os *TM*.

Na segunda parte do seu artigo, Landeiro (1940b) faz referência aos tipos de *TM* - por ele propostos para a escola primária masculina -, ou, por outras palavras, às técnicas que podem ser abordadas através dos *TM* pelo género masculino, nomeadamente: dobragem, rasgagem, recorte, tecelagem, entrelaçamento, entrançamento, trabalhos em cartão ou cartolina, picotado, trabalhos em madeira, arame, modelação em argila e cimento, trabalhos de rafia, esgrafito e gravura em linóleo (que substituem, em preço, a zincogravura), construção de objectos usuais, entre outras. Neste último tipo de *TM* abordado - construção de objectos usuais - Landeiro (1940b) foca-se particularmente nos objectos de utilidade doméstica, exercício no qual o aluno tem inteira liberdade para fazer o objecto que mais interesse lhe suscitar. Neste seguimento, com base na sua experiência profissional, Landeiro (1940b) assegura que a escolha costumava recair, por exemplo, sobre um instrumento agrícola, na Beira Baixa, e sobre um barco, no litoral. O professor ainda propõe uma permuta de trabalhos realizados pelos alunos entre escolas do país, para assim se fazer um estudo etnográfico dos objectos seleccionados pelos alunos das diferentes regiões do país. Enquanto isso não acontecia, o aluno poderia desenhar o objecto por ele feito, ou elaborar uma redacção acerca do mesmo. Desta forma, os *TM* não aparecem como auxiliares das outras disciplinas, mas sim como sustentáculos das mesmas, na medida em que era a partir dos *TM* que os restantes trabalhos se desenvolviam.

Landeiro (1940b) propõe ainda que cada aluno possua dois cadernos - A e B - e também uma caixa de madeira ou de papelão. Esta última tinha como finalidade guardar as construções feitas ao longo do ano. No caderno A seriam guardados os trabalhos passíveis de serem aí colados - objectos de papel vulgar -, enquanto no caderno B «o aluno [desenharia] as diversas fases ou operações que teve de praticar para construir o objecto» (p. 157), juntando também as redacções sobre ele. Este método recorria à manutenção do que hoje se designa "diários gráficos", que, segundo o professor:

[habitua] o aluno à observação, acostumando-o a uma boa expressão e correção de linguagem, tanto escrita como falada. Com êle muito tem a lucrar também o desenho. O caderno B servirá ao aluno de guia e auxiliar durante o curso e pela vida fora. O mesmo diremos do caderno A e da referida caixa. Por estes, o aluno observará os progressos que tem feito, e o professor terá nêles um precioso auxiliar para se certificar do aproveitamento do discípulo. (p. 157)

Para finalizar, cadernos e caixa poderiam culminar numa exposição de fim de ano ou até de curso. Landeiro (1940a; 1940b) justifica a utilidade dos *TM*, que vai além do auxílio, reflectindo a própria utilidade do ensino. Tal vontade em demonstrar os benefícios dos *TM*, na e para a educação, tem razão de ser, na medida em que estes eram perspectivados como uma matéria menor, pela maioria dos docentes. Isto comprova-se no prólogo da edição n.º 326 da *Escola Portuguesa* de 1941, quando é relatada a experiência de um pedagogo que vê os *TM* serem rebaixados à inutilidade, ao ser interpelado, num congresso, pelo reitor de um liceu francês de renome, que lhe pergunta: «*Vamos, Bertier, seja sincero. A sua história dos trabalhos manuais agrada aos pais, é um belo chamariz nos prospectos, mas, aqui só para nós, V. não lhe liga a menor importância, não é verdade?*» (p. 26)¹⁴⁸. Neste seguimento, Bertier explicou a dificuldade que sentira em demonstrar ao seu colega «*que o trabalho manual contribuía realmente para a formação de uma criança, principalmente de um adolescente, e que o bluff não poderia nunca ser admitido no programa de uma escola que se fundamenta na seriedade*» (p. 26).

III.3.5. Trabalhos masculinos e Lavoires femininos na década de 40

Apesar da controvérsia envolta na utilidade/futilidade dos *TM*, 1941 é ano de mudanças no ensino primário, com a introdução do livro único (Lei 1941/36, de 11 de Abril), que tardou cinco anos a surgir. Nele (Ministério da Educação, 1941) podemos observar ilustrações que não só se opõem à ideia de futilidade anteriormente sentida e referida, como reforçam a ideia de preparação para a vida profissional, contrariamente ao que Landeiro (1940a) afirmara: «*êste ensino é destituído de qualquer carácter profissional e a sua introdução na escola primária destina-se apenas, repetimos, à educação física, intelectual, moral e estética do aluno [...], como meio de despertar e desenvolver vocações*» (p. 52). Como viria a defender Mateus, C. (1941a): «*Quantas virtudes nascentes se estimulam e se encaminham por meio dos trabalhos manuais!*» (p. 399).

¹⁴⁸ *Escola Portuguesa*, n.º 326, de 23 de Janeiro de 1941. A citação encontra-se em itálico no original, pois todos os prólogos do boletim assim foram editados.



Figura 15 - Trabalhos Manuais masculinos (esq.); Lavoros femininos (dir.) (fonte: Ministério da Educação Nacional, 1954)

Contudo, o que separa o despertar vocacional do carácter profissional resulta ténue quando observamos as ilustrações (figura 15), nas quais os *TM* estão mais do que assumidos, assim como a sua finalidade.

Na figura 15, referente ao sexo masculino, podemos observar pelo menos duas actividades relacionadas com os *TM*, nomeadamente a carpintaria e a serralharia. Já na figura dirigida ao sexo feminino, vemos meninas que executam trabalhos de costura, entre outras tarefas domésticas, como varrer e lavar. Nos números seguintes, o *Boletim da Escola Portuguesa* começa a dar mais enfoque aos *trabalhos femininos*, com a edição de artigos sobre essa temática, como veremos mais adiante.

O professor Landeiro (1941) continua a pronunciar-se acerca de assuntos relacionados com os *TM*, descrevendo num artigo o que tem desenvolvido na escola onde se encontra a leccionar. Nas fotografias que o ilustram (figura 16), da sua autoria, os conteúdos estão devidamente numerados, sendo possível observar vários trabalhos em dobragem de papel, realizados pelos seus alunos¹⁴⁹, que o professor legenda (pp. 400-401):

- 1) Castelo de Leiria, reprodução da gravura (2) em *linoleum-linoleogravura*¹⁵⁰.
- 3) Diversas alfaias agrícolas - trabalho em madeira.
- 4) Rosa dos ventos - trabalho em cartão.

149 Não colocamos aqui a imagem pela sua fraquíssima qualidade.

150 A esta técnica, Landeiro (1944) dedicará um artigo no qual descreve minuciosamente quais os materiais necessários (linóleo, canivete, cola e madeira), como se devem apresentar, e ainda como devem ser usados.

- 5) Um relógio - idem. Os restantes objectos, que se observam sob o n.4, são figuras e instrumentos geométricos, utilizados no desenho, medições, etc., trabalhos em cartão. Na gravura há ainda brasões (2) de Portugal.
- 6) Figuras geométricas em arame.
- 8) Duplo decímetro, em cartão.

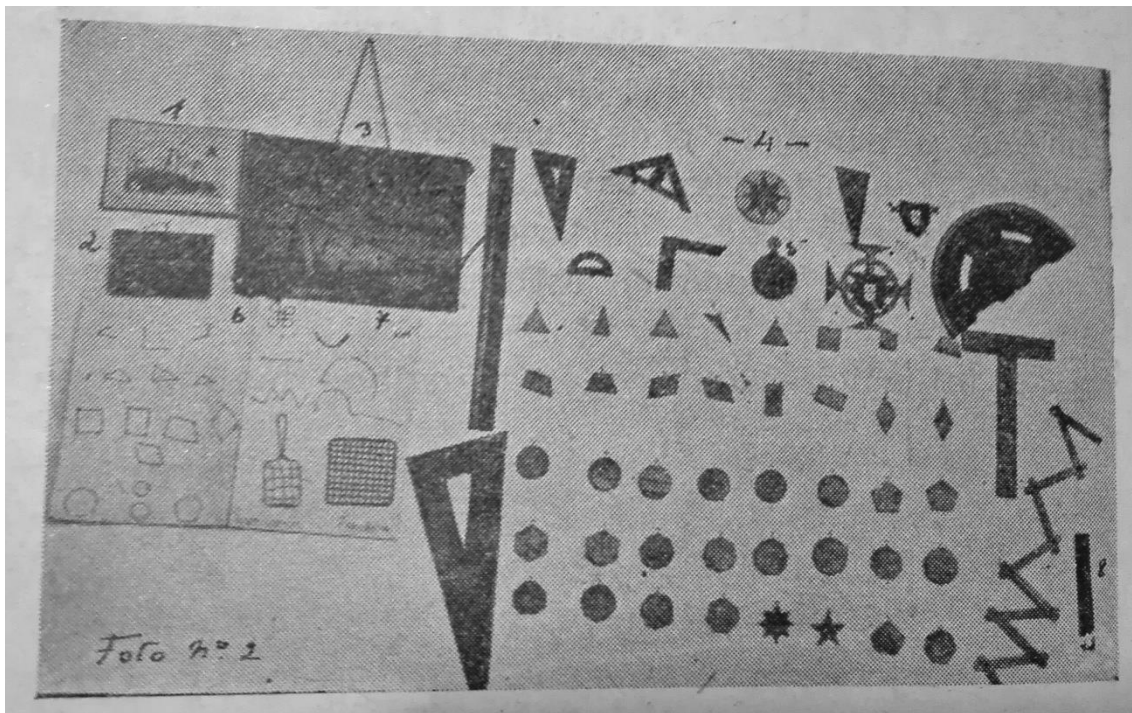


Figura 16 - Material didáctico (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 332, de 6 de Março de 1941)

Podemos verificar que os objectos construídos assentam em duas funções, que neles coabitam - ou seja, sucede a realização do trabalho manual ao mesmo tempo que se produz material didáctico. Numa outra fotografia¹⁵¹, podem-se vislumbrar as silhuetas dos objectos que Landeiro (1941) descreve, tais como: um arado, uma roca de fuso, uma foice ou, ainda, um argadilho, entre muitos outros instrumentos agrícolas. Percebemos que a sala está apetrechada de material didáctico realizado pelos próprios alunos, respeitando o programa e os benefícios dos *TM* enunciados anteriormente por Landeiro (1940a, 1940b).

No mesmo ano, a professora Mateus, C. (1941b), volta a pronunciar-se, desta vez sobre os *Lavores femininos*, confirmando novamente o papel da mulher na sociedade e o futuro das alunas:

Os labores das meninas são o complemento indispensável de uma educação integral, completa, e sem êles as nossas rapariguinhas - que na sua maioria se

¹⁵¹ Também ela inviável de ser reproduzida aqui devido à má qualidade gráfica.

vão entregar aos trabalhos domésticos - ficariam bem escassamente apetrechadas para a vida. É à volta do lar e do berço que devem girar os centros de interêsse dos trabalhos manuais femininos (p. 419)

E é com foco na vida doméstica, e mais precisamente nos *adôrnos* da casa, que Mateus, C. (1941a), baseia os objectos a elaborar, tais como: carteiras, luvas, caixas¹⁵², saquinhos de trabalho, roupas, entre outros. Sugere a pintura de objectos de uso comum, como jarras de barro, e também caixas, tabuleiros de madeira e pratos de barro. Refere ainda o bordado e os seus pontos, e o enxoval do bebé. Deixa sugestões de trabalhos apresentados em números anteriores, como se pode ver na figura 17.

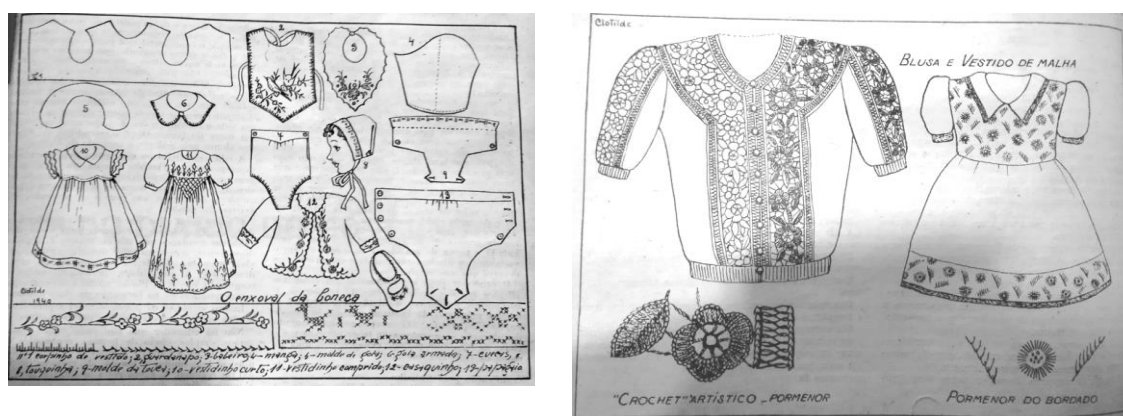


Figura 17 - Modelos de roupa infantil (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 318, de 28 de Novembro de 1940) (esq.); Modelos (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 331, de 27 de Fevereiro de 1941) (dir.)

Na abordagem da professora Clotilde Mateus (1941a; 1941b), vemos reflectida a condição feminina relativa aos *TM*, que se faz também sentir na Europa, na França por exemplo, quando Lebeaume (1995, citando Pouillot, 1927), ao lembrar que a função da mulher era reafirmada para servir a sua futura família e desenvolver, a meio termo, a natalidade diz: «Os trabalhos manuais permitem igualmente às meninas receber lições que facilitam a ornamentação da habitação, contribuindo, assim, quando se casarem, para reter em casa o chefe de família após o fim do seu trabalho» (p. 128). Assim era a realidade social que teve impacto directo na formação das meninas até à década de 70 do século XX.

152 As caixas serão objecto temático de um artigo do boletim *Escola Portuguesa* (n.º 468), desenvolvido pela professora Maria de Jesus Mateus (1943). Nele estão representados cinco modelos (ANEXO 23) cujo processo de elaboração - assente em caixas de sapatos reaproveitadas, por exemplo - a professora vai descrevendo. Para a decoração das caixas aconselha técnicas como a colagem, a pintura, o desenho e aplicações de papel de lustro, podendo ainda o seu interior ser revestido de cartão forrado de linho ou pano de fio grosso, ornamentados com bordados, aplicando assim os conhecimentos adquiridos nas aulas.

Num outro artigo, Mateus, C. (1941c), salienta a importância do processo de aprendizagem através da experiência:

Os conhecimentos adquiridos pela observação directa e pessoal são sempre os que melhor e mais indelévelmente se gravam na memória. Quer se trate de objectos, de seres expostos à nossa curiosidade, quer mesmo de atributos de ordem subjectiva inerentes aos mesmos seres, o conhecimento concreto e exacto só pode conseguir-se pelo estudo directo e interessado das coisas (p. 574)

Este pensamento vai de encontro ao de Dewey (2010 [1934]), que valoriza o aprender fazendo, e que faz da experiência o âmago do processo educativo. Na mesma linha, a professora Clotilde Mateus, C. (1941c), refere que «o conhecimento do mundo exterior faz-se intuitivamente pelo conjunto de reacções que a observação interessada cria e que a nossa percepção absorve» (p. 574). Contudo, não devemos esquecer que a experiência é contínua, e que acaba por afectar sempre o ser humano (Dewey, 2010 [1934], p. 80). Há, pois, uma construção activa e permanente do ser, que se alicerça sobre o conhecimento experienciado, tornado presente pela memória. Daí que Mateus, C. (1940c), proponha "lições de coisas" assentes nos TM, como veículo do processo educativo e de experiência total:

Assim, para arrumar e fixar ideias colhidas nas lições de coisas, para concretizar o objecto do nosso estudo numa expressão-síntese sensível, temos o grande recurso dos trabalhos manuais. Com eles poderemos traduzir o mundo das nossas impressões, dar expressão e relêvo às imagens que a memória colheu da vida real.

Neste seguimento e num outro artigo, Mateus, C. (1941d, p. 614), propõe para uma lição de História Natural a elaboração de um álbum, isto é, de um "diário gráfico", no qual as crianças poderiam representar o animal/insecto que teriam recolhido após uma saída ao exterior: «para que os nossos alunos fiquem com noções preciosas e concretas das suas observações, podemos ajudá-los a compor, num albumzinho gracioso, a figura colorida e aproximadamente exacta do bichinho que os interessou». Esta sua abordagem didáctica assemelha-se àquilo que hoje conhecemos sob a denominação de diário gráfico, cuja importância e utilidade - à semelhança dos próprios TM - pode servir as várias áreas do saber, nomeadamente à *Arquitectura*, à *História* e à

Etnografia, entre outros. Segundo Cardoso, C. (2010), um diário gráfico é «um objecto útil em diversos sentidos, não só porque permite o desenvolvimento da destreza manual no uso dos materiais e instrumentos, como permite traçar e visitar os processos e progressos dos trabalhos realizados, devido a compilá-los num mesmo caderno» (p. 26). Esta abordagem, recorde-se, vai de encontro aos cadernos propostos por Landeiro (1940b), que já referimos. De facto, ao registarem as experiências num suporte perene acessíveis aos alunos, não se deixam cair estas no esquecimento, resultando assim num estímulo para a memorização não só pelo próprio acto do registo, como pela sua consulta ao longo dos anos – o que permite também, graças a essa valorização do passado, amadurecer de certa forma o espírito, que revê exercícios do passado com novos olhos, aprendendo algo novo.

No boletim *Escola Portuguesa*, o período entre 1941 e 1944 não contempla artigos relacionados com os *TM*. Por isso rastreámos a disciplina através dos relatórios de estágio de alunas das Escolas Normais desse período. As estagiárias que mencionaremos já foram alvo de análise na parte respeitante ao *Desenho*. Embora a presença dos *TM* nos relatórios supracitados seja menor que a do *Desenho*, importa referi-la e tentar perceber a razão de tal discrepância. Estes relatórios divergem na estrutura, apresentação e discussão sobre a observação e/ou matéria leccionada. Ao analisá-los, podemos aperceber-nos da realidade vivida pelos alunos no contexto da aprendizagem dos *TM* e da sua relação com a escola, entre 1942 e 1944.

Em 1942, a estagiária Maria Florinda de Jesus (ANEXO 2) era da opinião de que os *TM* deviam ser abordados com frequência para «que a criança se habitue a ter amor ao trabalho e para obter facilmente a flexibilidade dos dedos» (s/p). Refere ainda que era uma aula bem aceite pela turma, tendo sempre o cuidado de adaptar os exercícios à faixa etária. Os exercícios em questão incidiam sobre propostas de dobragens, cujo modelo a estagiária apresentava e explicava previamente à turma, para esta observá-lo. Seguia-se a distribuição do material, após o que Maria Florinda de Jesus, à frente da turma, executava, passo a passo, o trabalho que aquela replicaria. Finaliza explicando que se tratava de uma turma feminina, e que, assim sendo, além de ter trabalhos em papel, a turma também teria «trabalhos femininos, isto é, rendas, crochets e simples pontos de bordar para que depois na vida possam ser umas mulheres exemplares» (s/p). Esta afirmação comprova a utilidade que os *TM* no feminino tinham, assim como a sua finalidade e a própria condição das mulheres, que temos verificado ao longo desta investigação.

Se para Maria Florinda de Jesus o propósito dos *TM* pouco tinha de formativo, para Branca da Silva Oliveira (ANEXO 2) «os trabalhos manuais têm um lugar importante na escola primária como facto de educação geral, cujo fim tende a contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças» (1943, s/p). Refere ainda que a prática daquele exercício tem «o mesmo valor funcional dos outros ramos do ensino» (s/p). Posto isto, esclarece a metodologia abordada para a execução dos trabalhos. Contudo, não refere o teor dos conteúdos abordados, embora seja possível deduzir, pela descrição dos passos do processo, que se tratava de dobragens, pois assemelham-se ao da estagiária referida anteriormente.

Em 1943, no seu relatório, Elisa Augusta Lopes dos Santos (ANEXO 2) apenas descreve três passos da abordagem feita aos *TM* durante o estágio (s/p):

1. Distribuí pelas crianças pequenos quadrados de papel de várias côres.
2. Conversei com elas sôbre as diversas aplicações do papel, suas côres, etc.
3. Dobragem do quadrado até obter um pequeno caixilho. Também fizeram trabalhos de lã, bordados, etc.

Mais uma vez verificamos o uso da técnica de dobragem como abordagem aos *TM*. Também podemos depreender que a estagiária Elisa Augusta Lopes dos Santos desempenhou a sua função numa turma de meninas, por mencionar trabalhos de lã e bordados, entre outros.

Em 1944, Celeste Machado (ANEXO 2) procurou «sempre dar a propósito do trabalho todos os conhecimentos adquiridos na disciplina de geometria» (s/p). Não se limitando a essa abordagem, também terá ensinado «a construção de formas artísticas e algumas dobragens» (s/p). Também refere que os *TM* eram «a disciplina mais de agrado das crianças, porque todas elas gostam de construir e admirar a sua obra» (s/p).

Do conjunto de relatórios analisados, apenas estes quatro descreviam uma abordagem aos *TM* em contexto de aula. Podemos rapidamente concluir que o conteúdo comumente abordado era a dobragem, não se verificando a referência a materiais como a madeira, a palha ou a rãfia, mencionados no Decreto 27603/37, de 29 de Março, o que nos leva a considerar que os conteúdos do programa de *TM* não eram postos em prática com frequência.

Até aos anos 40 do século XX, pôde verificar-se um aumento de docentes do sexo feminino assim como um número crescente de raparigas a frequentar as escolas

(Martins, E. C., 2014, p. 118). Este facto revê-se na série de artigos publicados no boletim *Escola Portuguesa*, pela professora Clotilde Mateus. Com presença assídua, no que diz respeito aos *Trabalhos Manuais*¹⁵³, a professora culmina com uma série de quatro artigos sobre os bordados regionais portugueses, dando assim relevo aos *Lavores femininos*. Propondo sempre um modelo de saco a bordar, cuja ilustração apresenta as duas faces do mesmo, Mateus, C. (1944a; 1944b; 1945a; 1945b), foca-se nos motivos dos bordados nacionais.

No primeiro exemplo que dá (fig. 18, esp.), Mateus, C. (1944a), baseia-se nos bordados regionais do Norte, que podiam ser feitos «em algodão Perlé ou "filosela"¹⁵⁴, com 3 fios e ainda executados em lã» (p. 103), se o tamanho do trabalho excedesse os 30 centímetros de diâmetro. Sugere o uso de tons azuis e amarelos, e as técnicas do ponto de cadeia, para o contorno das figuras, e do ponto de pé de flor para preencher as argolinhas. Já a cruz, usada pela Legião Portuguesa, que se encontra no centro de uma das faces do saco, deveria ser contornada a ponto de cadeia e preenchida com ponto de areia. O exercício ainda contemplava a escolha dos tecidos, nomeadamente estopa ou linho, para o exterior da bolsa, não especificando, contudo, o do interior. Finaliza a sua exposição com a escolha de uma quadra, que poderia ser bordada na face oposta àquela que suporta a cruz já referida.

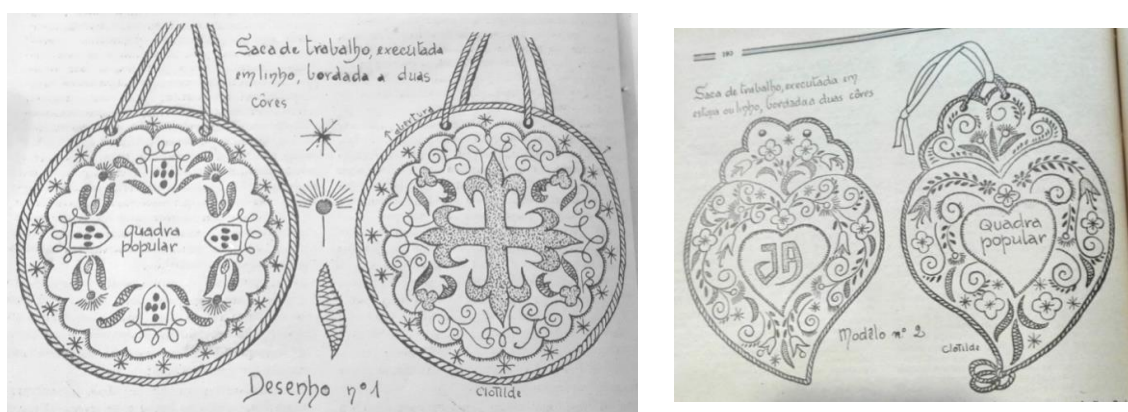


Figura 18 - Bordados regionais (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 525, de 16 de Novembro de 1944) (esq.); Esquema de bordado para saco (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 530, de 21 de Dezembro de 1944) (dir.)

A segunda proposta recaía sobre a elaboração de um saco em forma de coração (figura 18, dir.), em linho, preferencialmente de cor creme ou crua. Sobre este deveriam ser executados bordados, com a conjugação azul/branco ou branco/vermelho. Os elementos decorativos, como por exemplo as folhas mais alongadas, deveriam ser

153 A professora viria ainda a escrever uma série de artigos acerca do desenho (Mateus, C., 1956a, 1956b, 1957a, 1957b, 1957c), já referidos no capítulo respeitante a esse assunto.

154 Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (7.ª edição), a filosela é uma filaça de seda ou fio de seda muito fino e pouco torcido.

bordados com o ponto de pé de flor, os elementos mais pequenos a cheio, e, por fim, os contornos executados a ponto espinha. As linhas a usar tinham de ser de marca acreditada - sendo recomendada a marca *Âncora* - e se era usada a filosela, deveriam reunir-se conjuntos de três fios. Neste caso, é aconselhado como forro uma chita florida, nos tons do material usado para a confecção da bolsa. À semelhança do exemplo anterior, também é sugerida «uma quadra de sabor popular» (p. 190), a bordar em ponto fantasia, num dos lados, estando o outro já ocupado por um monograma.

No terceiro artigo de Mateus, C. (1945a), a professora faz uma pequena introdução enaltecendo as rendas nacionais, tais como as de Peniche e Vila do Conde, que são «leves e vaporosas como a espuma do mar, tão delicadas nos seus trabalhados desenhos» (p. 273), sem esquecer «os encantadores bordados das nossas Ilhas, alguns de feição tão caracteristicamente portuguesa» (p. 273). De seguida, prossegue com o assunto que tem vindo a desenvolver, ou seja, «as sacas de trabalho, por serem modelos que se prestam para serem realizados pelas mãos pequeninas das alunas» (p. 273). À semelhança das propostas anteriores, esta saca - de forma idêntica à de um coração invertido (figura 19) - segue os mesmos trâmites processuais do bordado, referindo as cores (tons de azul) e os pontos pelos quais optar, e, finalmente, explicando como fazê-los.

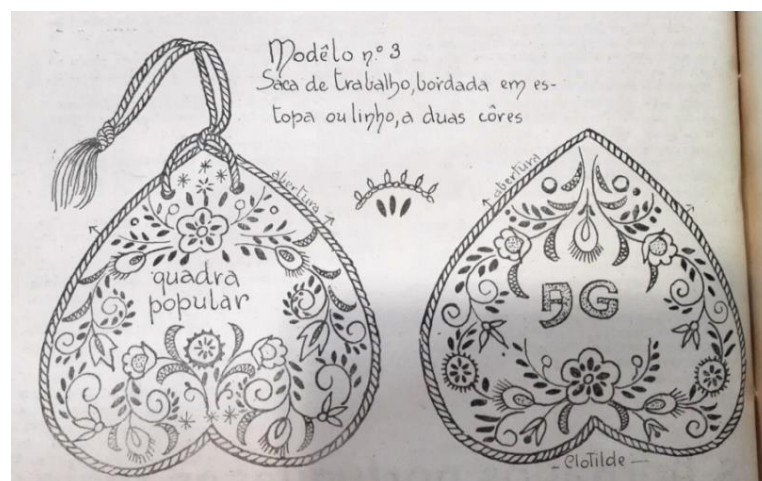


Figura 19 - Modelo de saca de trabalho (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 535, de 25 de Janeiro de 1945)

No quarto e último modelo (figura 20) que Mateus, C. (1945b), apresenta, a professora propõe um novo género de bordado, que, ao que parece, estaria muito em voga. Com traços que visam a aproximação ao arabesco, a intenção vai ao encontro das formas da filigrana do *Pôrto* e de Gondomar - inspiração nacional que está no cerne da temática abordada pela professora. Apesar dos desenhos intrincados do modelo proposto, os

pontos a usar eram «os mais simples: o vulgaríssimo *ponto de pé de flor* e o de *cadeia*» (p. 309). A escolha das cores para este trabalho era muito específica, devido à intenção de em tudo se assemelhar à filigrana, recaindo assim a escolha sobre uma gama de tons de amarelo, para imitar o ouro. Já no caso das flores, as cores propostas eram o vermelho, o azul, o carmim e o branco. Por ter desenhos mais delicados, Mateus, C. (1945b), sugere o uso de linho - ou imitação - em vez de estopa, e, devido à forma invulgar do saco, também aconselha a aplicação de um forro forte, para manter o aspecto cruciforme. Finaliza mais uma vez com a sugestão de uma quadra, para um dos lados da bolsa.

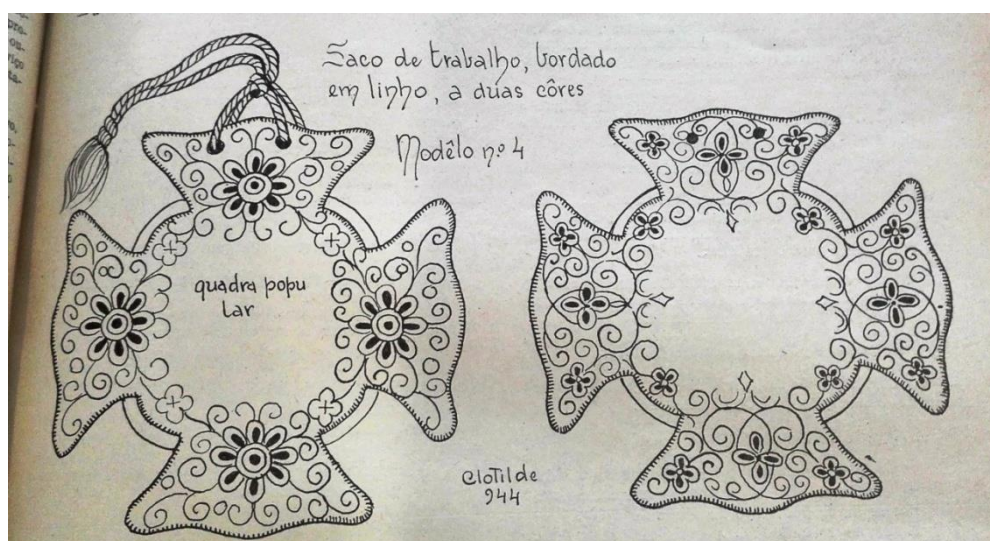


Figura 20 - Modelo de bolsa (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 537, de 8 de Fevereiro de 1945)

Estas quatro propostas, apresentadas por Mateus, C. (1944a, 1944b, 1945a, 1945b), estão redigidas de forma muito clara e sucinta, o que revela a sua sabedoria e prática na área em questão. De salientar que as ilustrações apresentadas foram elaboradas por ela, o que poderia surpreender, caso não fossem os professores a elaborar o próprio material didático, como confirma Martins, E. C. (2014), ao citar uma ex-professora do Estado Novo: «os materiais didáticos, em geral, "construídos pela professora e pelas estagiárias do magistério, havendo mapas, régua, esquadros, compassos (caixa métrica), tecidos e outros materiais recuperáveis para atividades de expressões e labores femininos" (E13-Odete)» (p. 122). Esta recuperação de material também se pode observar no artigo apresentado pela professora Maria de Jesus Mateus (1943), sobre a elaboração de caixas, onde eram aproveitadas «velhas caixas de fôlha - latas de bolos, de rebuçados, etc.» (p. 23).

III.3.6. Contra o menosprezo dos Trabalhos Manuais nas escolas primárias

À semelhança de anos anteriores, no boletim n.º 712 da *Escola Portuguesa* em 1948, a professora Júlia Almeida Nunes de Brito (1948) denuncia o estado dos *TM* nas escolas primárias portuguesas, onde eram menosprezados, embora constassem dos programas: «Anda esta disciplina, infelizmente, muito desprezada nas nossas escolas pela ideia confusa e errónea que dela se faz. Se bem que figure nos nossos programas, goza ela de poucas simpatias por se supor que o seu ensino acarreta e gera indisciplina» (p. 470). Este factor parece rebaixar o *status* dos *TM*, havendo também a ideia de poderem ser dispendiosos, tendo em conta os gastos inerentes à sua prática. Contudo, Brito (1948), ao defendê-los, esclarece sobre este aspecto afirmando que «o programa é tão restrito que não obriga a despesas, mas se a algumas obrigasse, nem por isso deveríamos pô-la de parte, pois a sua aplicação e a sua utilidade imediatas compensariam bem tais despesas» (p. 470). De seguida, a professora vai salientando os benefícios que esta disciplina proporciona aos alunos, entre os quais se destacam:

- disciplina o espírito pelo cultivo da atenção, reflexão, da perseverança, da vontade, entre outros, que promove;
- auxilia grandemente o estudo das outras disciplinas;
- facilita e desenvolve o sentido estético e da ideia criadora no aluno;
- desenvolve o espírito de camaradagem;
- cria entusiasmo;
- dá personalidade;
- cria a ordem e o método, a iniciativa e o amor ao trabalho;
- alivia a fadiga mental.

Com base nestes benefícios e nos conteúdos programáticos, Brito, J. A. (1948), questiona sobre o que se pode fazer na escola, e propõe, passo a passo, um pequeno exercício rudimentar, que consiste em recortar um quadrado de papel num caderno de desenho (ANEXO 12) adquirido pelo aluno para esse efeito.

Só passado um ano é que a *Escola Portuguesa*¹⁵⁵ voltaria a publicar sobre esta matéria, sendo Brito, J. A. (1949a), a dar continuidade ao artigo precedente. A professora apresenta agora um exercício a desenvolver com o quadrado feito anteriormente (há um ano, portanto): um envelope (ANEXO 12). Descrevendo minuciosamente cada um dos passos a executar, rapidamente nos apercebemos de que se trata de dobragem, tal como todos os exercícios propostos por esta professora ao longo da sua participação no boletim. No mês seguinte, prossegue com estes artigos dedicados à dobragem.

¹⁵⁵ *Escola Portuguesa*, n.º 751, de 17 de Março de 1949.

Chamando a atenção para que o grau de dificuldade seja gradual, apresenta (1949b) um exercício já com uma certa dificuldade: um balão (ANEXO 12). Esta dobragem tem a particularidade de ser tridimensional, sendo necessário o sopro que lhe dá volume criando um efeito surpresa, que alegra a maioria das crianças, querendo estas repetir tal proeza.

Mantendo a temática da dobragem e a um ritmo de publicação mensal, Brito, J. A. (1949c), apresenta a elaboração de um copo (ANEXO 12). A professora chama, ainda, a atenção para o facto do tempo lectivo destinado aos *TM* ser o último do dia, porque: «Depois de um dia de trabalho dirigido à inteligência, os trabalhos manuais aliviam dessa fadiga, dispõem bem e, a criança, ao sair da Escola, depois de ter feito trabalhos manuais, anseia pelo dia seguinte para voltar» (p. 456). Relembramos o horário apresentado pela estagiária Aida Cabral Rebêlo, que corrobora esta afirmação de Brito, J. A. (1949c), onde observamos que o último tempo, quer à Terça, quer à Sexta-feira, é dedicado aos *Lavores*, ou ainda da aluna Dinora Maria Fernandes (ANEXO 13) que, em 1958, e num exame de Estado, também refere, no seu plano de lição, que empregou o 4.º tempo lectivo. Contudo, neste caso, o motivo é apresentado de forma ligeiramente diferente, pois a aluna refere que escolheu aquele tempo lectivo «visto que a este tempo as crianças já estão mais cansadas, e, portanto, não estariam aptas a fazer um trabalho que lhes exigisse grande esforço de atenção, da vontade ou do raciocínio» (s/p). Esta perspectiva é ainda referida num outro exame, onde a aluna Maria das Mercês Escalhão Calijão (ANEXO 13) refere igualmente ter optado pelo 5.º tempo lectivo do dia, porque «da parte da tarde o cociente intelectual de fadiga já é grande e é preciso algo de manual ainda que não desarme o intelectual, mas que não exija tão grande esforço de concentração» (s/p).

Nos artigos que irá apresentar posteriormente, e relativamente à dobragem, a professora Júlia Brito continuará a descrever passo a passo a elaboração de um barco e de um chapéu (1949d); chapéus variados com variante saco (1949e); uma mesa, um moinho, e um berço (1949f); e por fim, cangalhas¹⁵⁶ (1950b) (ANEXO 14). Brito, J. A. (1949f), refere que os trabalhos realizados são passíveis de ser colados num caderno, podendo o aluno escrever, por baixo de cada dobragem, a utilidade do objecto representado, as suas características, origens, entre outros elementos. O caderno, além de ter este propósito, poderia também ter as suas páginas decoradas com cercaduras, a capa com fitas, entrelaçados, ou recorte e colagem, quando abordadas tais técnicas.

¹⁵⁶ As cangalhas, descritas por Brito (1950b) são um «objecto de madeira, que serve para colocar em cima dos burros e que agora também se faz para as bicicletas, são utilizadas para aí se encaixarem quatro cântaros ou bilhas que devem transportar-se ao mesmo tempo. Antigamente eram utilizadas para os aguadeiros e agora pelos leiteiros e azeiteiros» (p. 250).

Apesar do valor intrínseco deste objecto didáctico, Brito, J. A. (1949f), valoriza ainda mais os Trabalhos Manuais em si justificando-se da seguinte forma:

com este caderno ou não, o que importa é não descuidar os Trabalhos Manuais pois lhe estão reconhecendo tanto valor que o Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Católica de Milão declarou que a Educação Física e o Trabalho Manual são grandes reveladores de aptidões genéricas e específicas

Brito, J. A. (1950b), no último dos artigos que escreve, para rematar a ideia inicialmente abordada por si de que os *TM* gozavam de poucas simpatias, por considerar-se que geravam indisciplina e custos desnecessários, afirma: «Como já puderam verificar, a despesa que os Trabalhos Manuais têm feito até agora é quase nula e quebra de disciplina também não aparece se o professor tiver o seu caderno e for executando, de pé, em frente dos alunos, a dobragem que ordena (para que juntem ao tacto o sentido visual) e se, logo a seguir, for vendo se executaram bem» (p. 250).

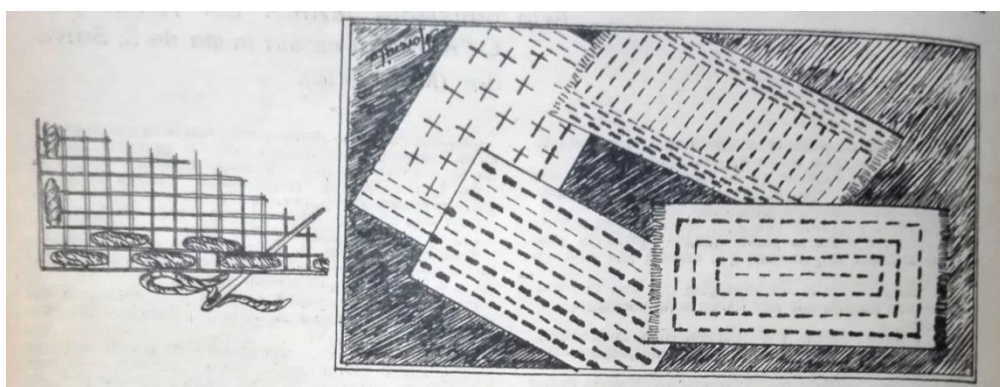


Figura 21 - Ponto adiante (esq.) e trabalhos finalizados (dir.) (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 795, de 19 de Janeiro de 1950)

Não foi só sobre a dobragem que a professora Júlia Brito se debruçou, pois, entre dobras, escreveu um artigo¹⁵⁷ sobre *Lavoures*. Nele explica como deve ser introduzida a costura na escola primária - segundo ela nunca no primeiro mês de aulas. Devia-se deixar-se a criança adaptar-se ao lápis e, só quando o conseguissem manejar correctamente «entre os três dedos que o devem segurar» (1950a, p. 227), é que se introduzia o valor da agulha e a necessidade de saber costurar. Assim, e com o material necessário, as meninas aprendiam a passar a linha pela cabeça da agulha, em qual dedo colocar o dedal, como pôr o pano branco no colo, a posição certa para costurar, a dar o nó na ponta da linha, entre outras acções relacionadas com esta actividade. Posto isto,

¹⁵⁷ *Escola Portuguesa*, n.º 795, de 19 de Janeiro de 1950.

começavam com o ponto adiante (figura 21, à esquerda), jogando posteriormente com diferentes cores, com o intuito de ser mais atraente, e, por fim, desfiavam-se os lados menores, com o intuito de parecer um pequeno tapete (figura 21, à direita) e o trabalho desenvolvido pelas alunas ter um propósito/utilidade - neste caso, um tapete para as suas bonecas. Brito, J. A. (1950a), salienta ainda a importância do reforço positivo aquando da finalização dos trabalhos:

Neste ponto não será mau a professora dirigir a cada uma das alunas uma palavra de elogio pela sua obra que será um incentivo para outras: "esta tem bom gosto pelas cores que escolheu; aquela, é muito limpinha; a outra é perfeita; estoutra tem jeitinho"; etc. (p. 228)



Figura 22 - Exposição anual escolar (*Escola Portuguesa*, n.º 820, de 25 de Julho de 1950)

Ainda em 1950, a *Escola Portuguesa* publica uma palestra sobre o "Ensino dos Lances Femininos", proferida a 17 de Junho de 1950, em Esposende, numa sessão de curso de aperfeiçoamento, pela professora D. Maria Emília Leitão Pinheiro. Na primeira metade do documento, mais do que sobre os *Lances*, é discutido o papel da mulher, que deve ficar confinada às tarefas domésticas. Quanto ao ensino dos *Lances*, a professora é a favor das exposições escolares anuais (figura 22), nas quais se podiam ver os trabalhos femininos e os trabalhos de remendo, cuidadosamente orientados, na medida em que a professora não se deve «preocupar em fazer ensino dum ofício, mas coordenar uma série de trabalhos de utilidade quotidiana na vida da família» (Pinheiro, 1950, p. 621). Trabalhos pequenos de curta duração, sem ter em conta julgamentos de observações

externas - como as das mães - e até dando liberdade às alunas de levarem «para a aula de labores femininos aquilo que mais gostam de ter em ordem» (p. 622).

Na palestra, a professora Pinheiro (1950) pretendeu a defesa simples dos princípios que aceita e oferece como os mais proveitosos na aprendizagem daquele ensino pelas raparigas; contudo, mais parece uma exaltação da condição da mulher doméstica. Percebe-se aqui, claramente, que os benefícios inerentes à prática de tal disciplina são simplesmente o reflexo da posição social.

III.3.7. Os Trabalhos Manuais em defesa da Nação

Em 1954, o professor Aníbal Espírito Santo¹⁵⁸ (1954) descreve, no boletim *Escola Portuguesa*, uma lição de *TM* com base em dois cartazes de *A Lição de Salazar*¹⁵⁹, mais especificamente, como podemos deduzir pelas descrições feitas pelo professor, naqueles que dizem respeito às lições sobre a defesa da Nação e do Império e sobre os portos e suas especificações (ANEXO 15). Tanto num cartaz como no outro, afiguram-se navios, tema que despertou no professor Espírito Santo (1954) a ideia para uma lição de *TM* e não só: «Aproveitei para mais uma vez lhes falar de Salazar, daquela "lição", do seu significado. Contei-lhes coisas do mar. Disse-lhes da utilidade dos barcos» (p. 783). De seguida, desenhou todos os passos que permitiriam realizar um barco com dobragens - actividade já referida anteriormente e proposta pela professora Brito, J. A. (1949d) - que os alunos replicaram, com a folha que o professor lhes deu. A lição culminou com a colocação dos barcos feitos numa tina de água. Estes mesmos barcos serviriam posteriormente para uma lição de Desenho. Neste exemplo, verifica-se uma abordagem transversal às diversas áreas de conhecimento, de grande valor didáctico e pedagógico.

De então (1954) até 1957, a *Escola Portuguesa* só voltaria a publicar artigos relacionados com os *Labores* omitindo matérias afectas aos *TM*. Esse período conta novamente com o contributo da professora Júlia Nunes de Brito, que, ao longo de seis artigos (Brito, J. A., 1955a; 1955b; 1955c; 1956a; 1956b; 1956c) apresenta pontos de bordados, com crescente dificuldade, e, num último artigo (Brito, J. A., 1957), debruça-se sobre o corte e costura de vestuário (Anexo 16). A professora compromete-se a apresentar todos os pontos conhecidos e usados no país (ANEXO 17), com vista ao

158 Aníbal Ferreira do Espírito Santo (1921-2011), professor do ensino primário elementar da escola de Vila Pouca de Aguiar, também foi escritor, poeta e desportista.

159 A Lição de Salazar consiste numa série de sete cartazes num total de 84000 exemplares elaborados por artistas como Raquel Roque Gameiro Otolini, Martins Barata, e ainda Emérico Nunes, que foi distribuída pelas escolas de todo o país com o intuito de assinalar o décimo aniversário da chegada de Salazar ao governo. Apesar de serem publicados em 1938, já em 1937 se podia ver o esboço das imagens criadas pelo professor Gonçalves, M. N. (1937) no boletim da *Escola Portuguesa*, n.º 164 de 16 de Dezembro de 1937 (ANEXO 24). A *Escola Portuguesa*, n.º 181 de 14 de Abril de 1938, também edita antecipadamente a série de cartazes, acompanhados de orientações, assim como de explicações, com vista à exploração didáctica de cada um dos cartazes. Segue-se atitude semelhante pelo jornal *O Século*, de 27 de Abril de 1938.

enfeite dos enxovais dos bebés, das roupas de casa, e ainda do próprio vestuário (Brito, J. A., 1955c), uma vez que os bordados eram uma tarefa, tal como os trabalhos da Escola (Simões, 2007).

Segundo Brito, J. A., (1955a), nos *Lavores* distinguem-se dois tipos de pontos: «uns de utilidade imprescindível e outros para embelezar» (p. 8). No primeiro caso, a professora refere os seguintes pontos: adiante, atrás ou pesponto, de bainha, a passagem simples ou cruzada, o choleio e o franzido. Para o segundo caso, a lista de pontos parece não ter fim, com um conjunto considerável de pontos de embelezamento, alguns deles ilustrados (figura 23): ponto de contorno ou de pé de flor (1); ponto de sombra (2), muito usado em tecidos transparentes, tais como cassa, organdi, *georgette*, entre outros, feito do lado avesso com linha da mesma cor do tecido, embora ligeiramente mais carregada; ponto de galo (3); ponto de recorte (4); ponto de cadeia (5); ponto de argola ou malmequer (6); ponto cheio (7); e amostra de pontos de sombra e recorte em várias aplicações (8 e 9).

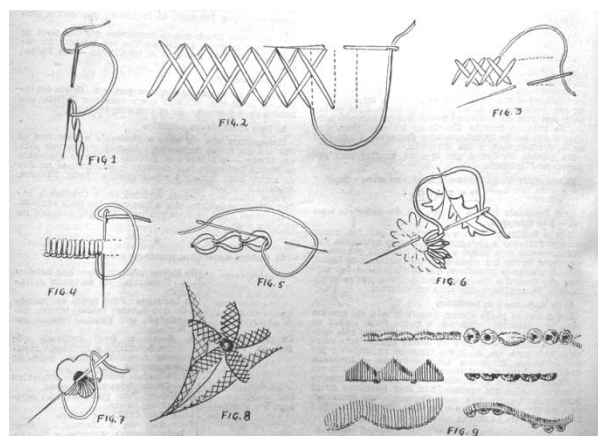


Figura 23 - Pontos de bordados (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 1069, de 2 de Outubro de 1955)

A professora lista ainda os seguintes pontos, que seriam ilustrados (figura 24) em artigo posterior (Brito, J. A., 1955b) por falta de espaço naquele: ponto ziguezague (1 da figura 24 à esquerda); ponto turco (2 e 3 da figura 24 à esquerda); ponto de Bolonha (4 da figura 24 à esquerda); ponto de cruz (5, 6, e 7 da figura 24 à esquerda), que pode ser trabalhado às avessas conforme a maneira de o executar (9, 10, e 11 da figura 24 à esquerda); ponto de espinho (8 da figura 24 à esquerda e 1 da figura 24 à direita); ponto de espinha (2 da figura 24 à direita) - este ponto tal como o precedente, precisa ter o desenho previamente feito no pano; ponto de casa; ponto de semente; ponto de nó e suas variações (6, 7, e 8 da figura 24 à direita), chamadas de nós franceses (9 e 10 da figura 24 à direita); ponto de trama (1 da figura 25 à esquerda); ponto de mosca (3 da figura 25 à esquerda); ponto de canutilho; ponto oriental (5 da figura 25 à esquerda),

que faz parte dos pontos usados no bordado de Castelo Branco; e ainda variações de pontos (11, 12, e 13 da figura 24 à direita e 6, 7, e 8 da figura 23):

os pontos que constituem já técnica especial do bordado a que pertencem, como seja o bordado inglês, o crivo, o bordado da ilha, o bordado de Castelo Branco; de Arraiolos, ets., etc.; e ainda pontos criados pela fantasia feminina baseados nos pontos utilitários (Brito, 1955a, p. 8).

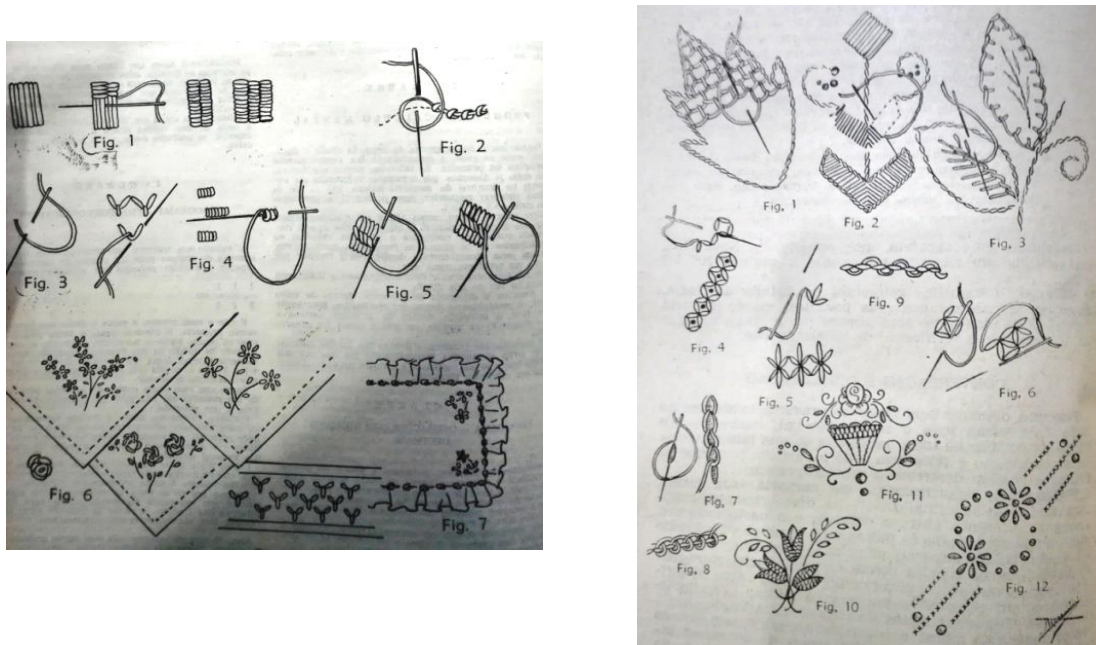


Figura 24 - Pontos fundamentais de bordado (esq.) (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 1083, de 17 de Janeiro de 1956); Pontos de fantasia (dir.) (fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 1103, de 17 de Junho de 1956)

Depois dos pontos fundamentais, Brito, J. A., (1956b), faz uma pequena reflexão recapitulativa sobre os *Lavores* dedicada aos pontos de fantasia baseados naqueles primeiros, assim como a algumas aplicações destes segundos. A partir de uma ilustração (figura 25 à direita), vai descrevendo motivos em que são conjugados os pontos expostos anteriormente. Assim, podemos observar as fantasias seguintes: com ponto de recorte e ponto pé de flôr (1 da figura 25 à direita); com ponto de pé de flor e recorte (3 da figura 25 à direita); com ponto adiante (4 e 5 da figura 25 à direita); com ponto adiante e ponto atrás (6 da figura 25 à direita); com ponto atrás, em duas cores ou na mesma, em dois tons diferentes, sendo o ponto atrás com linha mais delgada e mais clara (7 da figura 25 à direita); com simples passagem de linhas pelo ponto atrás, e que pode também ser feito com linhas da mesma cor ou cor diferente, como no ponto da figura 7, referida anteriormente (8 e 9 da figura 25 à direita). Brito, J. A. (1956b), chama, ainda, a atenção para a finalidade estético-utilitária destas fantasias, como o

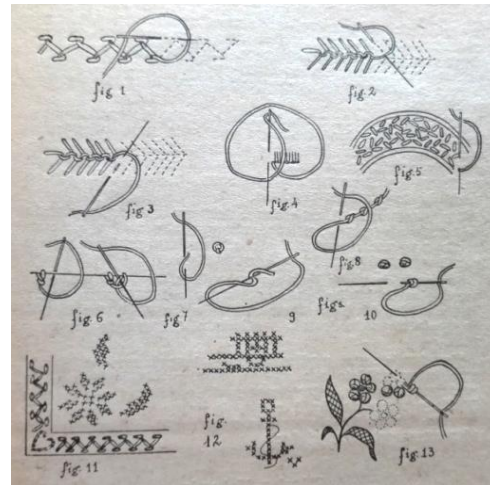
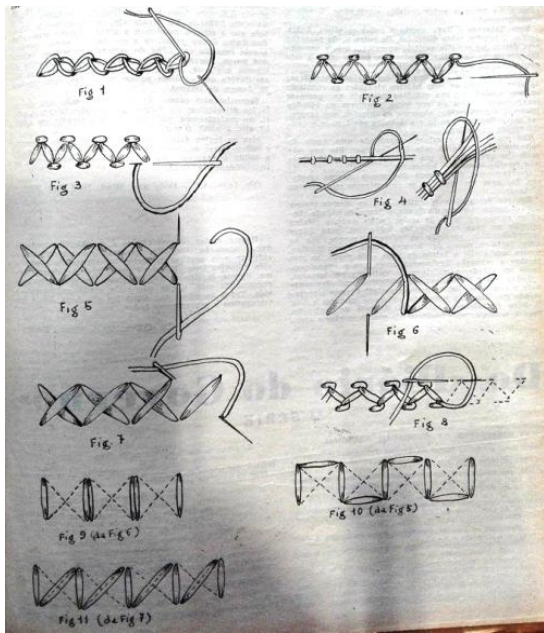


Figura 25 - Pontos de bordados (fontes: *Escola Portuguesa*, n.º 1072, de 25 de Outubro de 1955 (esq.) e *Escola Portuguesa*, n.º 1076, de 25 de Novembro de 1955 (dir.))

facto de ficarem bem aplicadas em roupa interior, em lenços de mão ou ainda num enxoval de recém-nascido, finalizando, assim, esta matéria de pontos de execução simples.

III.3.8. Propostas de Trabalhos Manuais nos Exames de Estado

Com base nos artigos analisados e descritos até aqui, verificamos que a *Escola Portuguesa* apresentou como tópicos: maioritariamente a dobragem, a trabalhar nos *TM*; e os pontos de bordados e costura, a trabalhar nos *Lavores*.

Procurámos verificar se tais tópicos eram abordados nos Exames de Estado¹⁶⁰ que se enquadram neste espaço temporal. Estes exames consistiam numa prova escrita, cujo enunciado incidia na elaboração de um plano de lição a uma só classe, ficando à escolha do examinando a disciplina, o assunto, o ano/classe, e ainda o tempo lectivo. Dos exames analisados - cerca de 40, datando de 1958 -, apenas quatro tinham aspectos relacionados com os Trabalhos Manuais como assunto: trabalho à escolha, trabalho colectivo baseado no estudo das serras montanhosas, trabalho de recorte à escolha e trabalho de dobragem. Os quatro exames obedeciam ao mesmo esquema de resposta, esclarecendo num primeiro ponto os elementos didácticos (método, processos, forma e modo), seguidos do material didáctico. Numa segunda parte é descrito o plano

¹⁶⁰ As provas que recolhemos foram realizadas na Escola do Magistério Primário de Bragança.

constituído por três fases: preparação, execução e verificação. Na terceira e última parte era relatada a justificação do plano.

Numa análise dos quatro exames, verificámos que o teor das propostas a desenvolver não era explícito, pois as alunas iam descrevendo passos a seguir, sem especificar realmente os exercícios em si (ANEXO 13). Os exames, de uma forma geral, seguiam os seguintes pontos: 1 - Discussão com a turma, com o intuito de conduzir o diálogo ao tema pretendido, criando assim um ambiente psicológico próprio; 2 - Apresentação do trabalho executado pela estagiária, que iria referir aspectos relacionados, não só com a utilidade do trabalho, mas com o objecto a representar; 3- Considerações do foro higiénico, moral e psicológico. Apenas podemos especular acerca das actividades com base nos materiais didácticos sugeridos.

No exame realizado pela aluna Dinora Maria Fernandes, faltando parte do documento, torna-se difícil tecer considerações acerca do mesmo. Contudo, detetámos uma incongruência: se no assunto este exame assume-se como "Trabalho à escolha", já no corpo da apresentação é descrito um passo onde a aluna refere que apresenta o trabalho que a turma irá realizar em ponto grande - o trabalho poderá não ser à escolha, como era anunciado. No exame realizado por Maria das Mercês Escalhão Calijão, o material didáctico englobava o quadro preto, giz de cor, papel de lustro, lápis, tesouras e cola - o que indica um trabalho de recorte e colagem. A aluna Maria Beatriz Neves Filipe recorre ao mapa de Portugal, gravuras, cola, lápis de côr, canetas, borrachas, entre outros materiais. Aqui, a aluna, embora não especifique o exercício, sugere uma "ponte" que faz entre os *Trabalhos Manuais*, a *Geografia* e a *História* - «aliás como convinha» (s/p), justifica a relatora do exame. Por fim, o plano de lição proposto por Maria Teresa Gaioso dos Inocentes, cujo assunto é "Trabalho de dobragem", auxiliando-se de material didáctico como cartolina, tesouras, lápis e uma mobília, também permanece com aspectos obscuros, uma vez que não se percebe o uso da mobília e, na dobragem de figuras, o facto de ser usado o papel e não a cartolina.

Verificámos que não foram apresentados planos de lição no que aos *Lavores* diz respeito e, quanto às dobragens, a sua prática como proposta torna-se inconclusiva. Todavia, em dois exames foi feita uma descrição daquilo que eram, e representavam, os *TM* de modo a justificar o uso desta disciplina no plano de lição. Neste sentido, Dinora Maria Fernandes (1958) referiu:

Os trabalhos manuais são uma disciplina de grande importância na escola primária, já pelo valor do trabalho em si - o despertar da vocação profissional -

já pelo valor que o trabalho tem para o aperfeiçoamento dos sentidos da vista e do tacto e também para o aperfeiçoamento do sentido estético da criança (s/p)

Embora a aluna reconhecesse a função de aprimorarem aspectos psico-motores, não deixa de considerar os *TM*, sobretudo, e à semelhança do *Desenho*, como auxiliares, que se submetam a outras disciplinas, com o intuito de facilitar o ensino daquelas: «o trabalho manual é também um meio muito eficaz da motivação da escrita, de que o professor deverá lançar mão sempre que julgue necessário» (s/p) - justificação igualmente dada por Maria Beatriz Neves Filipe, ao referir que «a disciplina de trabalhos manuais deve ser empregada na Escola Primária com o fim de desenvolver boas capacidades na criança e dela se tirar maior rendimento possível» (1958, s/p). Nesta última afirmação, percebe-se o valor da preparação profissional inerente aos *TM* desde que é disciplina no currículo - e até antes disso (Dias, S. M., 2011).

Esta preparação, com o fim de desenvolver capacidades manuais, que temos vindo a referir, torna-se evidente no estudo¹⁶¹ realizado por Eduarda Simões (2007), no qual os sujeitos em questão terão afirmado, relativamente à aprendizagem em meio escolar, que, naquele tempo, «era uma 4.^a classe tirada a fundo... era puxada... era uma disciplina!... e nós sabíamos muito de tudo (...) acho que o ensino antigo tinha coisas muito boas (...) talvez para a vida prática, o antigo era melhor...» (p. 222). Neste seguimento, «dos dezoito sujeitos que completaram a escolaridade em criança, a maioria dos homens é portadora de um ofício tradicional. Relativamente às mulheres, surgem actividades associadas ao comércio e à costura» (p. 214). É assim evidente o papel fundamental que os *TM* e os *Lavores* tinham, ao possuir um alcance profissional na vida dos indivíduos, neste caso, do mundo rural.

Apesar de estas disciplinas, como vimos anteriormente, serem consideradas «entretenimentos normais da vida cotidiana da criança» (Decreto 27603/37, de 29 de Março, p. 289), parecem ser capazes de despertar vocações – o que por si só revela que deveriam ser mais apoiadas. Mesmo assim, a questão da aquisição do material necessário para o seu funcionamento era uma temática delicada (Landeiro, 1940a).

161 Estudo exploratório, que utilizou como enquadramento conceptual e metodológico a teoria das representações sociais ao longo de trinta entrevistas, procurando responder à seguinte questão: *Quais as Representações Sociais que uma geração de sujeitos, nascidos numa freguesia rural, entre os anos de 1926 e 1936, têm da sua Escola, da Escola do seu tempo?*

III.3.9. Os Trabalhos Manuais na década de 60

Passados vinte anos do artigo de Landeiro anteriormente referido, o cenário parece idêntico quando, em 1960, a *Escola Portuguesa* publica aquele que será o último artigo relacionado com os *TM*, começando da seguinte forma:

É por demais reconhecida a dificuldade existente na execução sistemática dos Trabalhos Manuais Educativos e Didáticos nas Escolas Primárias, nomeadamente nas mais rurais, em que a frequência é constituída na maioria por crianças desprovidas de meios materiais suficientes para a aquisição de artigos próprios para os trabalhos manuais tradicionais ou de rotina e tantas vezes situadas em aglomerados populacionais sem comércio especializado capaz de os fornecer (*Escola Portuguesa*, 1960, p. 21)

De modo a colmatar esta lacuna, era sugerida a criação de um *Arquivo de Coisas Velhas*, tanto em cada Escola Primária, como em todas as Escolas do Magistério. A este arquivo poderia ser doado todo o tipo de material: considerado inaproveitável, desperdícios, peças soltas, sobras de artigos vários, invólucros de todo o género, entre outros. A doação de qualquer material¹⁶² serviria para as crianças (e alunos-mestres) comporem expressivos e encantadores trabalhos, executados com a máxima economia e valiosa expressão. O artigo informava ainda que um Arquivo destes estaria em formação na Escola do Magistério Primário de Coimbra¹⁶³. Pressupomos que esta crescente preocupação pela aquisição de material poderá dever-se ao facto de, nos próprios programas surgidos nesse ano, estar explícito o uso de materiais de fácil aquisição local.

Os programas de 1960, quanto aos *TM*, reflectem o crescente interesse pela psicomotricidade: é dada uma grande importância à *Modelação* nas 1.^a e 2.^a classes do ensino primário, constituindo esta o primeiro conteúdo do programa de *TM*, no qual podem ser trabalhados o barro, a pasta de papel, a cera, ou ainda a plasticina. Nas instruções é salientado o precioso papel que a *Modelação* tem como auxiliar na instrução, até porque: «deve ser, pois, aplicada ao serviço de toda a aprendizagem» (DL 42994/60, de 28 de Maio, p. 1284). Eram também mencionados os trabalhos com papel, executados através de técnicas diversificadas: a *picagem*, o *recorte*, a *colagem* e a *dobragem*. Por fim, pretendia-se igualmente a elaboração de construções e o recorte,

162 De referir que no Decreto, de 18 de Março de 1897, da Direcção-Geral de Instrução Pública, já se falava em receitas destinadas ao material escolar (Art. 16.º).

163 Não existindo um arquivo da Escola do Magistério Primário de Coimbra, foi-nos impossível rastrear a evolução deste Arquivo de Coisas Velhas.

com trabalhos em cartolina. Estas abordagens «terão sempre a feição de coadjuvantes das diversas disciplinas» (p. 1284). Na 3.^a classe, seriam continuadas as matérias abordadas nos anos anteriores e introduzidos os trabalhos em tecelagem, com tiras de papel, rafia, fio, palha ou, como já referimos, materiais de fácil aquisição local, porque havendo «alguma indústria regional adequada, neste sentido se deve encaminhar o trabalho» (p. 1284).

Na 4.^a classe, à semelhança da 3.^a, desenvolviam-se as matérias do ano anterior e abordavam-se trabalhos com cortiça, outras cascas, frutos secos, raízes, madeira fina e macia, arame, entre outros. Ainda que não fossem abordados, nos conteúdos propostos para os *TM*, recomendava-se «o maior interesse aos professores pela jardinagem, tratamento do horto escolar, do aviário ou de quaisquer animais que se possam manter na escola» (p. 1284).

Com os programas de 1960 (DL 42994/60, de 28 de Maio), os *Lavores* passaram a denominar-se *Educação Feminina*, abarcando «o curso primário no seu conjunto» (p. 1287) e expandindo os seus conteúdos, que até então se cingiam aos bordados, alguma costura, malha e croché. Segundo o mesmo documento, estes conteúdos não apetrechavam suficientemente as alunas para a condição feminina que as esperava: «Parece tal limitação incompatível com o mundo de assuntos que a própria epígrafe sugere, e até com a tradição, que importa continuar, da mulher portuguesa como excelente dona de casa» (p. 1288).

Assim, este programa pretendia a educação de uma super dona-de-casa portuguesa, que, além dos conteúdos mencionados, teria um conhecimento mais alargado sobre têxteis e diversas fibras; saberia como lavar e tratar a roupa, e como acondicioná-la devidamente quando necessário; dominaria a arte da preparação dos alimentos, as vantagens de uma alimentação saudável, e ainda uma consciência profilática e atitude salubre.

Curiosamente, no programa seguinte, que seria publicado passados oito anos em 1968 (Portaria 23485/68, do 16 de Julho), o conteúdo das observações da disciplina de *Educação Feminina* é exactamente o mesmo: «Parece tal limitação incompatível com o mundo de assuntos que a própria epígrafe sugere, e até com a tradição, que importa continuar, da mulher portuguesa como excelente dona de casa» (p. 1036). Em tudo se assemelhando a um "copy paste", revela-nos que este ponto do programa não foi revisto, repetindo uma informação que, se fazia sentido a primeira vez que foi usada, deveria ter sido alterada, tendo em conta a aplicação decorrente do programa anterior. Isto é, se em 1960 eram introduzidos novos conteúdos, porque os precedentes eram

limitados, seria de esperar que em 1968 essa limitação estivesse superada, uma vez que os conteúdos eram os mesmos. Verificámos ainda que o programa para os *TM* também se manteve inalterado, embora tenham sido retirados dois ítems.

III.3.10. Os Trabalhos Manuais no início da década de 70

Até 1974 não se verificariam mudanças. Para percebermos se os conteúdos presentes nos programas de *TM* e *Lavores* eram, de facto, aplicados em sala de aula, inquirimos oito sujeitos (ANEXO 18) que frequentaram a escola primária portuguesa entre 1953 e 1975, janela temporal à qual se assomaram dois dos três programas que vigoraram ao longo do período histórico e político do Estado Novo. Deste modo, procurámos compreender que trabalhos eram executados e toda a informação relativa a eles.

De uma forma geral, a maioria (5/8) respondeu não ter abordado qualquer tipo de trabalho manual em sala de aula (Maria Ferreira, Manuel Coelho, José Veiga, Filomena Bolota, Ana Baltazar); quando confrontados com a elaboração de brinquedos e dobragens de papel (por serem de fácil abordagem), unanimemente foi respondido que eram realizados, mas fora do tempo escolar, ou seja, nos intervalos e fora da escola. Quanto aos sujeitos que afirmam terem abordado conteúdos relativos aos *TM* (José António de Carvalho, Isabel J. e Carmo C.¹⁶⁴), por ordem cronológica, referimos José António de Carvalho, que, ao frequentar o ensino primário entre 1958 e 1962, fez dobragens e ainda trabalhou a madeira com canivete, para construir cancelas. O canivete era um dos utensílios listados do programa, como a madeira era um dos conteúdos a abordar. Inquirido sobre o fornecimento do material, afirmou ser da responsabilidade dos próprios alunos. Contudo: «Havia um sistema de assistência escolar que ajudava com roupas, calçado e pequeno-almoço os mais desfavorecidos» (ANEXO 18).

Isabel J., que frequentou o ensino primário privado entre 1968 e 1972, fez dobragens com vista à decoração da sala de aula e também executou trabalhos com base em figuras geométricas e recurso à cortiça:

À parte das caixas e outros papéis dobrados, e das estrelas e anjos em papel dobrado e colado, que fazíamos no Natal para decorar a aula, lembro-me de um presente de dia da mãe, que ficou anos na parede do quarto dela. Consistia em dois círculos de cortiça colados um ao outro, de maneira concêntrica, e sobre os

¹⁶⁴ A pedido das inquiridas, apenas colocamos a inicial do nome.

quais coleí uma foto de revista de umas violetas, enquadradas por uma argola pintada de dourado (ANEXO 18)

Este relato de Isabel J. vai de encontro aos conteúdos do programa então em vigor (Portaria 23485/68, de 16 de Julho), entre os quais se encontravam trabalhos com papel, construções e recorte, logo na 1.^a classe, e trabalhos com cortiça e arame, na 4.^a classe.

Carmo C. (ANEXO 18) foi quem teve a oportunidade de abordar um leque de conteúdos mais amplo, pois executou dobragens com papel (tendo daí resultado um *mobile*), elaborou colagens com papel de lustro (paisagens), forrou caixas com tecido, fez bases de tachos com rafia e macramé com lã. Além disso, também abordou o croché, chegando, numa fase avançada, a fazer pegas para a cozinha. Esta última abordagem enquadra-se na disciplina de *Educação Feminina*, que veio substituir os *Lavores Femininos*, ainda em 1960 (DL 42994/60, de 28 de Maio). Assim, o propósito de «imprimir carácter utilitário pelo menos a alguns destes trabalhos» (Portaria 23485/68, de 16 de Julho, p. 1031) está implícito no relato de Carmo C.

Apesar de afirmar não ter tido qualquer abordagem aos *TM*, Ana Baltazar, que frequentou o ensino primário entre 1971 e 1975, diz ter aprendido trabalhos relativos à *Educação Feminina* com a mãe. Contudo, no contexto escolar, aprendeu a cuidar de um jardim e de uma horta pertencentes à escola. Esta foi uma prática que, apesar de não se encontrar entre os conteúdos do programa da disciplina de *TM*, era incentivada nas observações daquele já referidas: «Recomenda-se o maior interesse aos professores pela jardinagem, tratamento do horto escolar, do aviário ou de quaisquer animais que possam manter na escola» (p. 1031).

Embora reconheçamos o número muito limitado de testemunhos, pelo menos uma conclusão é possível extrair de quem frequentou o ensino primário português (entre 1953 e 1975): existiam escolas onde não eram, de todo, abordados conteúdos relacionados com os *TM*.

Ao longo da ditadura, e com base na legislação, podemos verificar que tanto os *TM* como os *Lavores femininos* foram entretenimentos normais da vida quotidiana da criança, destinando-se, sobretudo, ao desenvolvimento da destreza manual. Verificámos ainda que, na ausência do *Desenho* no currículo, os *TM* tiveram também a função de subsidiar as outras disciplinas.

III.4. Os Trabalhos Manuais no pós 25 de Abril

Como referido no ponto 1.6, do capítulo III, após a revolução democrática de 25 de Abril de 1974, coube à Junta de Salvação Nacional outorgar os órgãos essenciais do Estado, criando, neste seguimento, um novo Ministério da Educação Nacional (DL 179/74, de 30 de Abril). Este procurou, de forma célere, uma reestruturação dos programas escolares a ser implementados ainda no ano lectivo de 1974-1975. Foi sob a orientação do Secretário de Estado da Educação do III Governo provisório, Rui Grácio, que foram elaborados novos programas, que iriam vigorar a título experimental ao longo daquele ano lectivo.

Nos programas de 1974-1975 (Ministério da Educação e da Cultura, 1974), é instituído para a 1.^a classe o seguinte:

Ao nível da 1.^a classe, a disciplina de Trabalhos Manuais está incluída na rubrica "Exercícios de preparação manual e de coordenação visual-motora". Terá o professor em atenção o valor formativo desta disciplina, o estímulo que pode fornecer para a criação de hábitos de asseio, ordem, disciplina e como pode proporcionar, através da sua prática, o desenvolvimento do amor e respeito pelo trabalho (p.64-65)

Quando consultada a rubrica em questão, percebemos que os exercícios propostos propiciavam o desenvolvimento e habilidade motores, particularmente a motricidade fina, com incidência no domínio da mão da criança: «procurar-se-á levá-la a reconhecer o poder da sua mão, a dominar com ela os materiais (noções de mole e duro) e a executar trabalhos que, numa progressão lenta de dificuldades, conduzam à adaptação do ritmo muscular à visão» (p. 15).

Os procedimentos a seguir, na 1.^a classe, em muito se assemelham aos conteúdos do programa anterior (Portaria 23485/68, de 16 de Julho), a saber: amassar barro dando-lhe diversas formas, rasgar, dobrar, recortar, picar. Como novidades foram introduzidas a modelagem com farinha, a pintura com dedos/mãos sobre superfícies de grande formato (com anilinas, guaches, penas, trinchas, restos de giz esmagado) e a confecção de elementos decorativos ou com função utilitária, enfiando ou encaixando diversos materiais (fio de nylon, cordel de agulhas, hastes flexíveis de plantas ou metal, contas, botões, cascas e frutos secos, restos de tubos de plástico, *clips*, entre outros). Posto isto, facilmente se percebe por que «estes exercícios tornarão a criança apta à

futura aquisição da técnica da escrita» (p. 15). Também é significativo o alargamento da lista de materiais que se podem usar, abundância que até ao momento não se verificara.

Esta abundância de materiais regista-se igualmente ao longo dos programas de *TM* para as restantes classes. Na 2.^a classe dá-se continuidade aos trabalhos com papel e à modelação; aqui já encontramos sugeridos materiais como serradura, cera ou ainda sabão. Incentiva-se também a elaboração de trabalhos com materiais diversificados, como por exemplo: botões, fósforos, tacos de madeira, plástico, entre outros. Na 3.^a classe, além dos tópicos abordados nos anos anteriores, é proposta a realização de trabalhos de tecelagem com vários materiais, tais como: papel, rafia, fio, tiras de pano, entre outros adequados àquela técnica. É sugerido o uso de «qualquer outro material de fácil aquisição local» (p. 89). Na 4.^a classe, dá-se continuidade ao programa da classe anterior, sendo proposta a realização de trabalhos com cortiça, cascas e frutos secos, pevides, raízes, madeira fina e macia, e arame.

A introdução de um leque variadíssimo de materiais, que em situação de pobreza pré 25 de Abril (Costa, A., 2014; Silva, M., 1982) poderiam ser considerados essenciais (como os botões, o sabão ou ainda os fósforos) é reflexo de uma ruptura com o modelo político-social e cultural anterior.

Contudo, a nota final do primeiro programa pós-revolução remete-nos para a possibilidade de existirem escolas onde não eram abordados quaisquer conteúdos de *TM*: «Não se considera obrigatória a execução de todas as rubricas apresentadas. Elas serão realizadas consoante as possibilidades dos alunos, dos professores e do meio em que a escola está inserida» (Ministério da Educação e da Cultura, 1974, p. 89). Esta nota vem confirmar a conclusão a que chegámos anteriormente sobre a não abordagem dos *TM* em algumas escolas do país.

Os programas do ano seguinte (Ministério da Educação e Cultura, 1975) assentam no respeito pelo desenvolvimento biopsicossocial da criança, sendo evidente a influência da psicologia do desenvolvimento ao longo dos conteúdos apresentados. Estão eles separados em duas fases: uma primeira que abrange as 1.^a e 2.^a classes, e uma segunda que contempla as 3.^a e 4.^a classes. A grande novidade é que, depois do primeiro aparecimento dos *TM* em 1844 (Lei de 20 de Setembro de 1844), isto é, depois de 131 anos, eles deixam de existir, assim como a *Educação Feminina*, para se fundirem, juntamente com o *Desenho*, na *Expressão Plástica*. Esta ver-se-á inserida num dos três objectivos da primeira fase: 1 - Identificar-se como elemento participante e responsável no grupo em que vive e identificar outros elementos do meio que o cerca; 2 - Iniciar a aquisição dos instrumentos básicos do conhecimento; 3 - Utilizar de modo pessoal e

criativo diversos meios de expressão. Será neste último objectivo que a *Expressão Plástica* se verá incluída.

Como sugestão de actividades iniciais para os dois primeiros anos do ensino primário (1.^a fase) as propostas feitas são idênticas àquelas já apresentadas para a 1.^a classe dos programas de 1974/1975 (Ministério da Educação e da Cultura, 1974). São, portanto, diluídos em dois anos os conteúdos que eram destinados apenas a um.

Da já analisada segunda fase (ponto 1.6, do capítulo III), que equivaleria às 3.^a e 4.^a classes, dos objectivos apresentados: expressão de experiências espaço-temporais; formação da personalidade segundo o seu processo orgânico; enriquecimento do poder de comunicação com os outros; educação da sensibilidade; e aquisição de técnicas - é nesta última que se encontra a relação mais directa com os *TM*, que, como verificámos, até agora estivera sempre ligada às técnicas de colagem, recorte, entrelaçamento e carpintaria, entre outras.

Assentes nos objectivos, são apresentadas sugestões de actividades que seguem o ritmo biopsicossocial da criança, ao longo de três abordagens didácticas: 1) o valor da cooperação, do grupo e da interacção social, com a realização de trabalhos em grupo; 2) a identificação de processos indicadores de tempo, com a narração gráfica de elementos; 3) a acuidade do sensível, com criações livres do mundo envolvente, através de variadíssimas técnicas, abordando tanto a bidimensionalidade como a tridimensionalidade. Neste sentido, nas propostas feitas, técnica, expressividade e acuidade visual consubstanciam-se nos conteúdos apresentados para a *EP*, facto que não se constatava na *Educação Feminina*.

Esta inclusão dos *TM* na *EP* irá verificar-se nos programas seguintes, aspecto que não aprofundaremos por já ter sido analisado no ponto 1.6, do capítulo III.

Brotando da terra, em *Noções de agricultura* (Lei da Reforma da instrução primária, de 16 de Agosto de 1870) os *TM*, assim como os *Lavores femininos*, mantiveram-se fiéis a si mesmos ao longo de mais de um século (tabela 8). Esta fidelidade ocorreu na medida em que houve um cumprimento constante destas áreas, sustentando o foco no seu carácter especializado, combinado com o carácter enciclopédico (Custódio, 1934), com o intuito de desenvolver a habilidade do aluno, mantendo abertas as direcções especializadas de áreas de trabalho.

Tabela 8 – Evolução legal da denominação da disciplina de *Trabalhos Manuais* (Fonte: Reformas de Ensino em Portugal; Ministério da Educação; IIE)

Legislação	Género		
	rapazes	meninas	
Lei de 20 de Setembro de 1844		Lavores mais usuas e proprios do sexo feminino.	Monarquia constitucional
Decreto de 16 de Agosto de 1870	Noções de agricultura (2.º grau)	Hygiene, economia domestica e lavores proprios do sexo feminino.	
Carta de Lei de 2 de Maio de 1878	Noções elementares de agricultura (2.º grau)	Trabalhos de agulha necessarios às classes menos abastadas.	
DL de 22 de Dezembro de 1894	Trabalhos manuaes.	Prendas proprias do sexo feminino.	
DL de 18 de Março de 1897	Trabalhos manuaes.	Prendas proprias do sexo feminino.	
Decreto 8/01, de 24 de Dezembro	Rudimentos de agricultura pratica.	Trabalhos de agulha e lavores indispensaveis às classes menos abastadas.	
Decreto 9223/11, de 29 de Março	Trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões.		1.ª República Portuguesa
Decreto 6203/19, de 7 de Novembro	Trabalhos manuais e agrícolas.	Trabalhos manuais e agrícolas; Trabalhos manuais de costura.	
Decreto 7311/21, de 15 de Fevereiro	Trabalhos manuais.	Trabalhos manuais; Trabalhos manuais de costura.	
Decreto 14417/27, de 12 de Outubro	Desenho, geometria e trabalhos manuais.	Desenho, geometria e trabalhos manuais; Trabalhos para o sexo feminino.	
Decreto 16077/28, de 9 de Abril	Trabalhos manuais.	Trabalhos manuais para o sexo feminino.	Estado Novo
Decreto 27603/37, de 29 de Março	Trabalhos manuais.	Lavores femininos	
Decreto-Lei 42994/60, de 28 de Maio	Trabalhos manuais	Educação Feminina	
Portaria 23485/68, de 16 de Julho	Trabalhos manuais	Educação Feminina	
Programas de 1974/1975	Educação Visual		pós 25 de Abril
Programas de 1975/1976	Expressão Plástica		
Despacho 241/78, de 8 de Agosto	Actividade Plástica (Área D - Expressão e Intervenção Artística)		
Portaria 572/79, de 31 de Outubro	Expressão Plástica.		
Reforma educativa de 1990	Expressão e Educação Plástica.		

Fonte: *Reformas de Ensino em Portugal*. Ministério da Educação. IIE

Capítulo IV - Da avaliação em meio escolar ou a apreciação da Expressão Plástica: a avaliação do Desenho no ensino primário português, de 1926 até finais do séc. XX.

Neste capítulo iremos abordar a avaliação externa, debruçando-nos especialmente no período do Estado Novo, com base na legislação e em documentos recolhidos (cadernos de preparação para exames e provas intermediárias de passagem de classe).

O ser humano avalia constantemente o mundo no qual se insere. Se em tempos avaliava as condições atmosféricas para uma boa sementeira, hoje avalia o preço dos produtos à venda nos supermercados, como avalia as classificações dos seus filhos. O Homem avalia tudo - *homo aestimans*¹⁶⁵. O próprio conceito de avaliação estende-se a todas as vertentes de actividade humana - mas é o contexto escolar, sem dúvida, aquele que mais controvérsia suscita.

Todos os ciclos de estudo, à excepção do pré-escolar, prestam-se à avaliação dos seus alunos reflectida num princípio de classificação, que confronta o seu grau de êxito com o seu grau de fracasso: «A avaliação ateia necessariamente as paixões, pois estigmatiza a ignorância de uns para melhor celebrar a excelência de outros» (Perrenoud, 1998, p. 5). Esta hierarquização sempre aconteceu, o que não impediu que há um século atrás Claparède (1920) expressasse um desejo de mudança:

A escola actual quer sempre hierarquizar; o que importa mais é diferenciar. Esta ideia fixa de hierarquizar provém do emprego de diversos sistemas usados para aguilhoar os alunos: boas ou más notas, categorias, castigos, concursos, prémios... Mas entende-se que, na escola de amanhã, todos estes expedientes serão postos de parte, ou não terão pelo menos a importância que têm agora. (p. 30)

Esta hierarquização passa, em grande parte, pela realização de exames, e até à abolição destes (depois do 25 de Abril), tanto a avaliação interna como externa não se distinguiam com clareza: havia exame, mas não existia uma avaliação externa a nível nacional. Quem o elaborava? Não nos foi possível apurar. Já a sua correcção estava a

¹⁶⁵ Designação que Hadji (1995) se propõe a dar ao homem avaliador.

cargo dos examinadores, em detrimento dos quais, segundo Escarameia (1945), os professores passam o ano lectivo a preparar os alunos.

Tão pouco nos resultou possível determinar se tal exame era concebido a nível nacional ou a nível regional: os alunos deslocavam-se a uma escola para o realizarem. Não tivemos acesso a qualquer enunciado; apenas possuímos cadernos de propostas de actividades de preparação, que permitem inferir o tipo de exercícios propostos na prova, e verificar a sua adequação ou desadequação aos programas.

Ao longo do século XX, esse exame, enquanto momento de avaliação, viria a ocupar o lugar central da avaliação, sendo ignorado o desempenho do aluno ao longo do ano lectivo: «Em anos de exame, a avaliação interna não tinha qualquer peso, servindo apenas para decidir se um aluno podia fazer provas. Assim, a classificação no exame tinha um peso de 100% para efeitos de progressão e de certificação» (Domingos, 2007, p. 589). Acompanhando o caminho percorrido por estes momentos de avaliação, iremos tentar perceber quais os critérios de avaliação que lhes são aplicados, e se todo este processo influencia na concepção do *Desenho* e da *EEP*.

IV.1. A avaliação do Desenho durante a Monarquia

É em 1826, com a Carta Constitucional, que é instituída «a inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, garantida pela Constituição do Reino» (Carta Constitucional de 1826, alínea §30.º do Art. 145º) através de uma série de disposições, das quais consta o direito à Instrução Primária gratuita para todos os cidadãos dos Reino. Tal como salienta Martins, E. C. (2014), o século XIX trouxe a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade escolar, o aumento da rede escolar, métodos de ensino, e ainda os planos curriculares, pois com o artigo referido anteriormente, e o direito contemplado, surge assim a necessidade de serem elaborados os primeiros currículos portugueses, e com estes, a avaliação das matérias que o compõem.

Neste seguimento, passados dez anos, em 1836 (Decreto da Secretaria d' Estado dos Negócios do Reino, 15 de Novembro), surgem indicações para os *Exames annuaes*:

Findo o anno serão os Alumnos examinados nas materias, que tiverem estudado. O exame será feito em publico na propria Sala da Escóla. Os vogaes do exame serão o Professor da Escóla, e outro mais visinho nomeado pela Authoridade competente. Os exames semanaes, ou mensaes, bem como o

modo porque todos devem ser feitos, será determinado nos regulamentos especiaes. (Decreto da Secretaria d' Estado dos Negocios do Reino, 1836, s/p)

Pelo conteúdo do texto, pressupomos que o exame abrangia todas as matérias que o programa contemplava, inclusive o *Desenho linear*. Mas a informação relativa aos exames, ao longo dos programas instituídos, mantém-se numa nebulosa difícil de perscrutar, remetendo-nos sempre para outros regulamentos complementares. Contudo, num documento de 1875, redigido por João José de Sousa Telles¹⁶⁶, percebemos que há uma insatisfação geral relativamente à forma como eram feitos os exames de instrução primária.

Esta insatisfação, ou *Degolação dos innocentes*, segundo Telles (1875), tocava toda a cadeia escolar, ou seja: os pais e parentes dos examinandos; os alunos; os professores; os directores de colégios; os examinadores, e até o governo. Afirma, ainda, que o exame de qualquer disciplina revelava-se um acto sério. Esta seriedade será retomada em diversas ocasiões na revista *Escola Portuguesa* (Cabral, A., 1945; Coelho, L. D., 1943a; Escola Portuguesa, 1940), reflectindo uma problemática longeva à volta dos exames no ensino primário.

Em 1878 (Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública de 2 de Maio), o método e o programa dos exames, tanto para o ensino elementar como para o complementar, são determinados em regulamentos aprovados pelo governo. Contudo, em 1880 (Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, 28 de Julho) a informação já se encontra presente com mais pormenores, entre os quais a época a serem realizados: «Os exames dividem-se em exames de ensino elementar e complementar. Os de ensino elementar começam em Maio de cada anno, e os de ensino complementar logo que terminem os de ensino elementar do respectivo concelho» (Direcção-Geral de Instrução Pública, 1880, s/p). Ainda no mesmo Decreto, o capítulo IV versa sobre as *provas escriptas*¹⁶⁷. Estas abrangem três áreas: *Língua materna*, *Matemática* e *Desenho*:

Art. 78.º As provas escriptas dos exames de ensino elementar constam de:

- a) Escripta por dictado de um trecho de vinte linhas, pouco mais ou menos, de livro approvedo para as escolas elementares;

¹⁶⁶ João José de Sousa Telles (1826-1903) foi provedor da instrução na Câmara Municipal de Lisboa, sócio honorário da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa e da Sociedade Farmacêutica Lusitana, e ainda professor de Português e de Introdução à História Natural («João José de Sousa Telles», s/d).

¹⁶⁷ As provas finais da instrução primária contemplavam provas escritas que precediam as provas orais.

- b) Pratica de uma operação de arithmetica em numeros inteiros ou decimaes, e solução de um problema simples de uso commum, em que o candidato possa mostrar que sabe applicar as operações fundamentaes da arithmetica.
- c) Desenho de copia a lapis e à vista de um objecto simples de uso commum.
(Direcção-Geral de Instrução Pública, 1880, s/p)

Vigiados pelos membros do júri, que faz as avaliações finais, os alunos tinham uma hora para realizar a prova escrita de *Desenho*. Findas as provas, era-lhes pedido que saíssem da sala. Posto isto, as provas eram examinadas, classificadas de *optimo*, *bom*, ou *mau*, por cada um dos membros constituintes do júri. Quanto às provas orais, eram apenas admitidos aqueles que não fossem classificados de mau nas provas de aritmética e ortografia.

A 28 de Julho de 1881, são decretadas, no que toca ao *Desenho*, «as provas escritas de desenho dos exames finais do ensino primário elementar e complementar com vista à admissão às Escolas Normais¹⁶⁸, os programas de desenho destas mesmas escolas e os respectivos exames de admissão» (Dias, M. A., 2009, p. 90). A prova escrita decretada estava dividida em dois pontos: 1. Escrita de duas linhas de Bastardo, quatro de bastardinho e seis de cursivo, copiadas de Livro aprovado; 2. *Desenho* simples de um objecto de uso comum. Torna-se aqui evidente o vinculo entre *Caligrafia* e *Desenho*, reforçando e certificando o lugar deste último no currículo numa época em que o analfabetismo reinava.

Em 1894, no Decreto da Presidência do Conselho de Ministros, de 22 de Dezembro, com vista ao estabelecimento de um plano harmónico no qual «se codificassem todas as disposições ainda vigentes conciliáveis com a organização dada aos serviços» (p. 183), é feita uma nova proposta de Lei. Nesta, o ensino primário elementar é dividido em dois graus: «o primeiro grau que ora se estabelece, encerra o que pareceu ser o mínimo de conhecimentos que a lei deve exigir a todos os cidadãos; compondo-se o segundo grau, approximadamente, com as disciplinas que até agora têm sido julgadas indispensáveis para a frequência dos estudos secundários» (p. 184). Neste seguimento, fica apenas a vigorar um exame anual no 2.º grau, sendo a habilitação no 1.º grau comprovada por simples certificados. Estes certificados - passados gratuitamente¹⁶⁹ aos alunos que completassem a instrução primária nas escolas oficiais - comprovavam as habilitações

¹⁶⁸ As escolas normais eram o que hoje são as Escolas Superiores de Educação: «As escolas normaes têm por fim instruir e educar professores e professoras para o ensino primário tanto elementar como complementar» (Título III, Capítulo I, Art. 116.º do 28 de Junho de 1881).

¹⁶⁹ Já o exame de instrução primária do 2.º grau era taxado em 1\$500 reis, valor que revertia para o fundo da instrução primária (Decreto n.º 8, 1901).

de quem as exigia, depois de um prévio exercício de leitura, escrita e cálculo (Decreto 8/01, p. 90).

No Regulamento Geral do Ensino Primário (ANEXO 19), de 1896 (que compreende o recenseamento escolar, organização dos cursos, exames e programas do ensino elementar), os exames são abordados de forma mais criteriosa, tal como o que consta da prova de *Desenho*: «Copia em papel quadriculado ou ponteadado de uma das figuras dos exemplares adoptados para o ensino do desenho» (p. 27). Este conteúdo remete-nos para o *Compêndio de Desenho Linear* de José Miguel de Abreu (1888), cuja matéria apresentada ilustra bem (figura 26) figuras desenhadas sobre fundo quadriculado, ou rede estimográfica, como vimos anteriormente.



Figura 26 - Rede estimográfica com desenhos
(fonte: Abreu, 1888)

Assim, é inegável o papel fundamental que os manuais escolares tiveram tanto na elaboração dos conteúdos dos exames¹⁷⁰ do 2.º grau, como no lugar que o *Desenho* ocupou no currículo (Trinchão, 2008), tal como afirma Dias, S. M. (2011): «A par da afirmação social envolvendo as autorias, o Desenho desenvolveu outras estratégias de consolidação, que passaram globalmente pela melhor proficiência do desenho, nas quais os próprios manuais se incluíram» (p. 384).

Ainda no Regulamento Geral do Ensino Primário de 1896, quanto às provas de *Arithmetica* e *Desenho* (que não podiam exceder duas horas de duração), é enunciado que, por cada uma delas, «haverá cincoenta pontos formulados todos os annos pelo commissario, que remetterá uma collecção d'elles, em carta fechada, a cada um dos presidentes das mesas do seu districto» (p. 29). Havia portanto uma série de enunciados que, apesar da variedade, uniformizavam a avaliação final na área em questão. Contudo, os critérios de avaliação não estão formulados neste Regulamento;

¹⁷⁰ Esta ideia dos exames basearem-se nos manuais nem sempre se verificou, pois no Diário do Governo de 1837, com a Portaria 101/37, de 28 de Abril, a Administração Geral do Distrito de Lisboa afirma que precisa de manuais onde se encontre a matéria que os exames (que pretende mandar fazer) vão abordar. Desta forma, não se faz o exame em função da matéria dada, mas sim o contrário.

deste modo, as provas eram sujeitas a votos, ganhando uma inconsistência relativamente ao *Desenho*: «Esta votação é feita a descoberto e por accordo entre os membros do jury, tendo principalmente em consideração as provas de escripta e arithmetica» (p. 30). Eram atribuídos valores a cada uma das provas, compreendidos entre 0 e 20, equivalendo à seguinte apreciação: 0 - péssimo; 1 a 4 - mau; 5 a 9 - medíocre; 10 a 14 - suficiente; 15 a 19 - bom; 20 - muito bom. Em 1880 surgem apenas as apreciações *ótimo*, *bom* e *mau*. Para os finalistas que concluíam com sucesso o 1.º grau mantém-se a atribuição de certificados, e o exame do 2.º grau viabilizava a entrada nos *lyceus*, o que já tinha sido referido na Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública de 2 de Maio, de 1878.

Em 1902 (Decreto 4/02, 19 de Setembro), o exame de instrução primária pode ser do 1.º grau - obrigatório - ou do 2.º grau, oficializando desta forma os conhecimentos adquiridos neste ciclo de estudos que culminam sob a forma de um certificado. Quanto aos conteúdos dos exames, cada grau diverge na descrição dos mesmos, pois enquanto os exames do 1.º grau *versarão sobre exercícios de ler, escrever e contar*, já no exame do 2.º grau a matéria das provas escritas recai sobre os seguintes pontos:

- a) Escrita por dictado de um trecho de dez até quinze linhas;
- b) Resolução de um problema de uso commum, de enunciado, que posa ser resolvido por uma só operação arithmetica e pratica de uma divisão de numeros inteiros ou decimaes com as respectivas provas;
- c) Cópia em papel quadriculado ou ponteadado de uma das figuras dos exemplares adoptados para o ensino do desenho;
- d) Caligraphia em cursivo. (p. 139)

O *Desenho* é, pois, exigido na prova de acesso para o ciclo seguinte; contudo, para aceder às provas orais, o aluno tinha de obter pelo menos maioria de notas de suficiente em cada uma das provas das alíneas a) e b), e maioria de medíocre em cada uma das provas respeitantes às alíneas c) e d). À semelhança do verificado no Regulamento de 1880 (Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, 28 de Julho, de 1880), o *Desenho*, apesar de ser tido em conta, é desvalorizado em detrimento de outras áreas do saber, nomeadamente o *Português* e a *Matemática*. Assim, no final, os alunos que tiverem obtido uma maioria de notas de *bom* no conjunto das provas escritas e orais, *consideradas mais importantes neste regulamento*, e pelo menos uma maioria de notas de *sufficiente* nas outras provas, será considerado aprovado com distinção.

Ao sexo feminino são acrescidas as provas de labores de uma hora de duração. Estas, a serem realizadas depois das provas escritas, mas antes das orais - pois uma maioria de notas insuficientes na prova de labores invalidava a realização das provas orais - incidiam sobre a *execução de diferentes pontos de costura e de marca compreendidos no programma, fazer meia, crochet e bordado branco (bordado inglês)*. A exigência de uma aprovação positiva na prova de Labores reflecte o impacto daquela disciplina na posição das mulheres na sociedade.

Segundo Pintassilgo e Costa (2007), as passagens de um ano para o seguinte eram realizadas no seguimento da realização de um exame que seria da responsabilidade do professor, facto que não seria alterado nem com a reforma de 1919 (Decreto 6203/19, de 7 de Novembro). Somos assim de concluir que é devido a esta responsabilidade inculcada aos professores que não vemos aparecer informação mais específica quanto aos conteúdos abordados nos exames.

CLASSIFICAÇÕES MENSUAES

Pertencentes á alumna D. _____

COMPORTAMENTO

Religioso 10 Civil 5 Disciplinar 10

Instrução Primaria <u>2.ª</u> classe		Linguas e Artes	
	Valores		Valores
Portuguez.....	<u>12</u>	Francês.....	<u>12</u>
Doutrina christã.....	<u>16</u>	Conversação franceza.....	<u>11</u>
Historia Sagrada.....	<u>12</u>	Inglês.....	<u>11</u>
Historia do Portugal.....	<u>14</u>	Piano.....	<u>9</u>
Chonographia portugueza.....	<u>10</u>	Harpa.....	.....
Aritmetica.....	<u>14</u>	Rabeca.....	.....
Geometria.....	<u>9</u>	Bandolim.....	.....
Escrípia.....	<u>14</u>	Desenho.....	<u>15</u>
Labores.....	<u>14</u>	Arranjo domestico.....	<u>14</u>

Linha, Collegio de Jesus, Maria, José, 25 de Setembro de 1906

N. B. — Os valores são: até 10, sufficiente; 10 a 14, bom; 15, optimo; 15 a 20, optimo com leuor

2913 — Livros, Nacional — 1903-1911

fel de Director,
A. M. P. M. G. M.

Figura 27 - 1906 - Classificações mensais da Instrução Primária (fonte: Martins, J. M., 2008)

Mas avaliação não é só sinónimo de provas: também se reflecte em prémios e distinções a jeito de incentivo. Estes prémios eram atribuídos em função de factores como a assiduidade, o comportamento e aplicação, e ainda o aproveitamento, sob a forma de louvor público na escola, dado pelo professor e comunicado à família do aluno; inscrição no quadro de honra (mensalmente); oferta de estampas e livros¹⁷¹ (Decreto de 18 de Junho, de 1896; Decreto 4/02, 19 de Setembro). No caso da distinção por

171 No século XIX, há registo de escolas a atribuírem prémios como "medalhas e alfinetes em prata e ouro, diplomas, livros ou montantes em dinheiro" (Ribeiro e Araújo, 2017, p. 34); no início do século XX poderiam incluir "medalhas comemorativas de prata, livros religiosos e profanos, lapiseiras, peças de vestuário e outros" (Ribeiro e Araújo, 2017, p. 48).

aproveitamento, o aluno tinha de ser considerado distinto nas lições e exercícios práticos, pelo que, apesar de não estar referido no Decreto, somos de crer que os exercícios de *Desenho* também contemplariam os objectivos de tal aquisição, uma vez que era objecto de classificação, à semelhança das outras disciplinas (figura 27).

IV.2. A avaliação do Desenho na 1ª República

Em 1911, os exames ajustam-se aos novos graus do ensino primário, agora três: elementar (com a duração de três anos), complementar (com a duração de dois anos) e superior (com a duração de três anos). Desta forma verificam-se exames de instrução primária em cada um dos graus. Esta fase política não divergiu da anterior, pois o resultado destes exames não deixaria de reflectir o sucesso das aprendizagens feitas pelos alunos, tal como referem Carneiro e Afonso (2008).

A disparidade de Governos, acoplada à instabilidade política da República, também se reflecte na multiplicidade de Decretos. Desta forma, até 1916 (Decreto 614/14, de 30 de Junho; Decreto 1709/15, de 1 de Julho; Decreto 2 449/16, de 16 de Junho) o Decreto de 29 de Março, de 1911, que se refere à regulamentação sobre os exames do ensino primário, ainda não se encontrava regulamentado com força de lei - tanto os exames do 1.º grau como os do 2.º grau estavam sob a alçada do regulamento de 19 de Setembro de 1902, mais precisamente pelos artigos 169.º (estipula que o exame do 1.º grau é destinado aos alunos que tiverem completado o ensino que lhe diz respeito, e aos indivíduos que, tendo frequentado escolas particulares ou recebido ensino doméstico, queiram possuir o certificado daquela habilitação), e 177.º (refere que os exames do 2.º grau devem começar no primeiro dia útil do mês de Agosto, e realizarem-se nas sedes dos círculos escolares) respectivamente. Havia portanto um desfasamento entre a legislação e a respectiva aplicação.

Os conteúdos das propostas/enunciados dos exames de habilitação eram da conta dos regentes - o que invalida referências normativas, sobre este aspecto, na documentação legislativa; sendo os regentes quem elaborava o documento avaliativo, resultava este diferente de escola para escola:

as passagens de classe nas escolas centrais eram feitas por exame da responsabilidade dos professores, a realizar entre Fevereiro e Julho (excepto da 3ª e da 4ª), ou por decisão do professor regente mediante proposta do professor da classe (1901-1902), situação não alterada com as reformas de 1911 e de 1919, que manteve também a responsabilidade exclusiva dos professores

nas passagens de classe nas escolas de que eram os únicos docentes (Pintassilgo & Costa, 2007, p. 5)

Em 1922 (Portaria 8149/22, do 18 de Maio), os exames de admissão às escolas primárias superiores ou simplesmente da 4.^a classe são elaborados conforme os programas em vigor. As provas escritas continuam a incidir na *Língua portuguesa*, na *Matemática* e no *Desenho*. Neste último caso, verificamos que a proposta é idêntica à já feita em 1880 (Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, 28 de Julho), exceptuando o acrescento do suporte, ou seja: «Desenho à vista, em papel liso, de um objecto comum» (Portaria 8149/22, do 18 de Maio, s/p).

Até ao encerramento do período do liberalismo pelo Estado Novo, não se verificaram alterações quanto à elaboração de exames, ou quaisquer trâmites legais que aqueles tivessem de seguir para se realizarem. Com o Governo a decretar a sua primeira reforma do Ensino Primário (Decreto 9223/11, de 29 de Março), e com vista à construção do homem novo (Rodrigues et al., 2011), a escola primária era o ciclo de estudos e a instituição mais acertada para implantar a política republicana nos portugueses. Contudo, a inovação da sua política educativa ficou aquém, e até com uma pitada de retrocesso ao percebermos que a proposta de exame respeitante ao *Desenho* (Portaria 8149/22, do 18 de Maio) era praticamente idêntica a uma outra quarenta anos anterior (Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, 28 de Julho, de 1880). O facto da Direcção Geral da Instrução Primária ter ficado desobrigada da elaboração dos exames (o que não se verificava na Monarquia com Portaria do Diário do Governo n.º 101, de 28 de Abril, de 1837), tendo-se incumbido os professores da tarefa, levou-nos a crer na possibilidade de este procedimento poder estar relacionado com a instabilidade do Governo republicano - que mais tarde viria a dar lugar ao regime ditatorial do Estado Novo.

IV.3. A avaliação durante a Ditadura Nacional e o Estado Novo (1926-1933).

Em 1927 (Decreto 13619/27, de 17 de Maio), a legislação não adianta muito mais do que o observado até esta altura. Refere, no entanto, que só pode frequentar o ensino primário complementar quem apresente o diploma de aprovação no exame do ciclo anterior, que inclui todas as disciplinas do programa, inclusive *Desenho e trabalhos manuais comuns*.

No ano seguinte, o Decreto 14899/28, de 16 de Janeiro, apresenta directrizes mais específicas no que toca aos procedimentos a seguir para a realização dos exames no

ensino primário. Neste seguimento, passamos a ter conhecimento de que a «Direcção Geral do Ensino Primário e Normal organizará anualmente os pontos para as provas escritas e remetê-los-á, por intermédio das inspecções escolares, aos júris antes do início das provas» (Decreto 14899/28, de 16 de Janeiro, p. 117), deixando deste modo de ser o professor a elaborá-los para passar a haver uma uniformização avaliativa.

Ainda neste Decreto, os exames dividem-se em duas fases de provas: uma escrita, contemplando um ditado, três problemas de matemática, e a realização de uma composição; e uma outra prática, na qual se insere o *Desenho*: «Acompanhará os pontos destinados às provas escritas a indicação dos desenhos a realizar com o auxílio de instrumentos nas provas práticas e dos *tests* a que devem ser submetidos os examinandos durante a realização destas provas» (p. 117). Os conteúdos abrangidos pelas provas práticas são:

- a) Breve exercício de caligrafia;
- b) Pesagem de uma massa e medição de um comprimento;
- c) Desenho muito simples, feito a lápis, com auxílio de instrumentos e de base geométrica;
- d) Desenho de memória, de imitação ou composição decorativa;
- e) Lavoros e modelação ou trabalho manual em papel, cartão ou outro material próprio da região (p. 118)

Apesar de os enunciados serem agora estipulados pela Direcção Geral do Ensino Primário e Normal, no que diz respeito às provas práticas, estas são objecto a determinar no início das mesmas depois de ouvidos os professores proponentes dos alunos a examinar, isto quando os trabalhos não tenham sido expressamente determinados pela própria Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Assim, as provas de *Desenho* permanecem de certa forma à margem da uniformização avaliativa acima referida, sendo o motivo mais evidente o facto de os enunciados consistirem na repetição de trabalhos já executados pelos alunos aquando da sua frequência na escola (Portaria 5240/28, de 9 de Março).

Em 1929 (Decreto 16977/29, de 18 de Junho), as directrizes voltam a sofrer ligeiras alterações, passando o *Desenho* a integrar novamente as provas escritas, que constam dos seguintes pontos a abordar:

- a) Um ditado de 12 a 15 linhas de um trecho contido em livro de leitura aprovado para a 4.^a classe;
- b) Um pequeno exercício de redacção, cujo tema será escolhido pelo júri;
- c) Cópia das três primeiras linhas do ditado como prova caligráfica;
- d) Um desenho, cópia do natural, de um objecto de forma simples;
- e) Resolução de um problema de enunciado muito claro e que não abranja mais de duas operações, sendo uma delas, neste caso, de cálculo mental ou simples mudança de unidades, e uma operação sôbre números decimais com a respectiva prova por operação inversa (p. 1384)

Esta proposta de abordagem, a realizar no âmbito do *Desenho*, assemelha-se à enunciada em 1880 (Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, 28 de Julho), apenas diferindo no acrescento da alínea b), isto é, da redacção. Observa-se, portanto, um retrocesso tanto na proposta, como na fase integrada, de um *Desenho* que volta a ser parte integrante das provas escritas. São os Lavoros que ocupam exclusivamente o lugar das provas práticas. Estas, destinadas apenas ao sexo feminino - que as realizavam além das outras todas -, tinham uma duração de trinta minutos, sendo classificadas como as provas escritas¹⁷², que duravam normalmente noventa minutos¹⁷³. De referir que só podiam realizar a prova prática as alunas que tivessem obtido, pelo menos, maioria de suficiente em cada uma das provas escritas.

Estes exames do ensino primário elementar vêm substituir os antigos exames do 2.^o grau, ou seja, da 4.^a classe, oferecendo, no entanto, as mesmas garantias daqueles. Porém, no ano seguinte, o discurso volta a inverter-se, regressando-se à denominação por graus (Decreto 18139/30, de 28 de Março), tanto para identificar os níveis elementar e complementar do ensino primário (as três primeiras classes correspondendo ao 1.^o grau, e a quarta classe ao 2.^o grau), assim como os exames. O mesmo se verifica em relação aos conteúdos a abordar nas provas e a respectiva fase a ocupar. Neste seguimento, o *Desenho* volta para as provas práticas (Decreto 18413/30, de 2 de Junho). Contudo, num caderno de provas escritas (figura 28), elaborado em conformidade com o Decreto 18413/30, de 2 de Junho, aquele inclui enunciados de *Desenho*. De salientar que ao longo das vinte provas propostas no caderno, a tarefa relativa ao *Desenho* é sempre a mesma: Desenho - Do natural (figura 28, à direita).

¹⁷² Escala de classificações, que passa pelo mau, medíocre, suficiente e bom.

¹⁷³ Este tempo, tanto nas provas escritas bem como nas provas praticas, podia ser prolongado se o júri assim o entendesse.

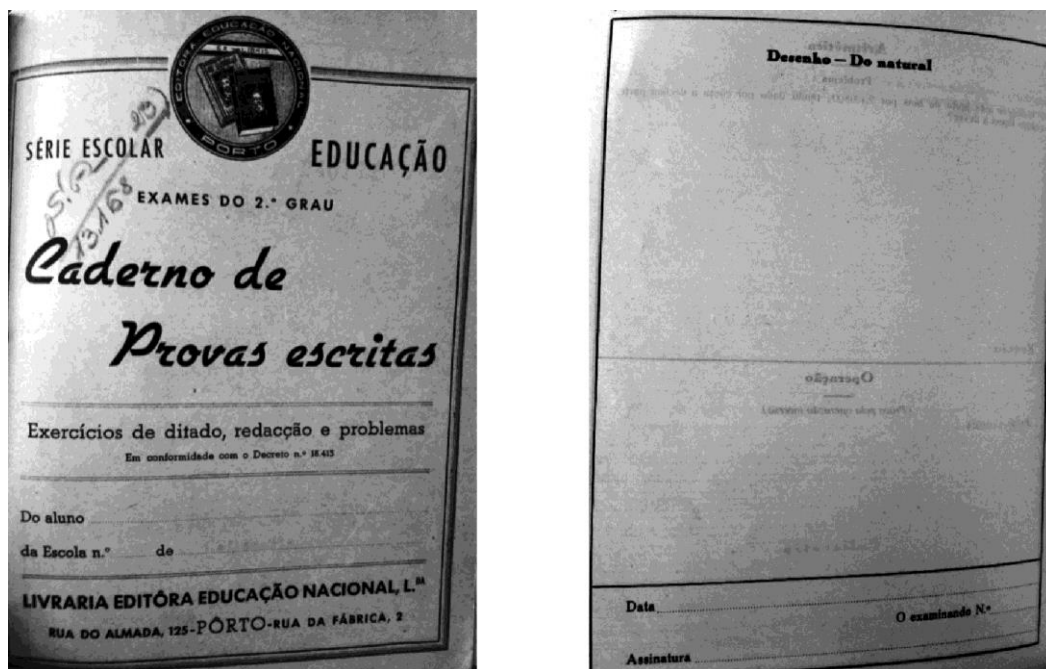


Figura 28 - Caderno de provas escritas (fonte própria)

Em 1937 (Decreto 27603/37, de 29 de Março), a supressão do *Desenho* do ensino elementar tem repercussões óbvias nos exames do 1.º grau, dos quais não faz parte¹⁷⁴, o que parece ecoar nas palavras de Fialho (1940), quando diz: «Suprime-se do exame a prova de uma outra [disciplina]? Vê-la-eis relegada para plano tão secundário, que é como se no programa não figurasse» (p. 574).

Em 1938, é regulamentada a verificação das habilitações do ensino primário na Colónia de Moçambique (Portaria 3509/38, de 7 de Setembro), com vista à sua harmonização com a Lei continental 1969/38, de 20 de Maio. Em tudo semelhante ao decretado em Portugal, apenas difere num aspecto informativo, contendo modelos das provas de passagem, bem como dos exames do ensino primário elementar, e ainda do complementar. Assim, o enunciado de *Desenho* proposto na passagem da 1.ª para a 2.ª classe do ensino elementar consiste em desenhar um pato; da 2.ª para a 3.ª, desenhar um cão... já no ensino complementar, da 4.ª para a 5.ª classe, é sugerida a execução de um desenho que se relacione com o assunto proposto no ponto da redacção, sendo proposto para os *Lavores* talhar, alinhar e pespontar umas cuecas de criança. Para o exame do ensino elementar, o exemplo é idêntico ao da prova de passagem da 4.ª para a 5.ª classe, consistindo a prova prática de *Lavores* em franzir um tecido.

¹⁷⁴ Facto que a aluna Amélia Belandina Morais (ANEXO 9) refere no seu exame de Estado de 1958: «O exame da 3.ª classe não tem desenho, no entanto devemos dá-lo todo o ano, como qualquer outra matéria».

Posto isto, o documento incide na apreciação das provas desses exames do ensino elementar (sem outra especificação), das quais três são fundamentais: ortografia, gramática, e aritmética. Quanto à apreciação da prova de *Desenho*, é-lhe atribuída uma valorização que acresce à pontuação das provas fundamentais. Isto é: «1/2 valor, se constituir expressão exacta do tema dado, e tiver relativa perfeição» (1938, p. 37).

Já nas instruções relativas aos exames da 4.^a classe, a prova prática de *Lavores* consiste na talha e no alinhavar de uma camisa de criança, executando ainda o pesponto. Mas quanto ao *Desenho*, permanece a mesma sugestão: «execução de um desenho sobre o assunto da redacção» (1938, p. 63). A apreciação desta prova incide no «grau de perfeição na execução» (p. 63), tendo como causa de eliminação para o *Desenho* o «que não exprima o tema dado» (p. 64). Quanto aos valores atribuídos a esta prova, serão dois valores, na condição de ter «expressão digna de nota» (p. 65); caso a expressão seja apenas suficiente, será somente atribuído um valor. A apreciação final dos exames resulta da soma dos valores obtidos a cada uma das provas, o que perfaz 22 valores. Com estes parâmetros de avaliação e a sua falta de objectivação, percebemos que tudo depende do examinador.

Fora do domínio legislativo, na *Escola Portuguesa* encontramos algumas considerações sobre os exames escolares. Apesar de a legislação procurar adoptar uma outra abordagem relativamente à elaboração dos exames, tentando transmitir a ideia de serem estes um momento avaliativo de pouco relevo, a imprensa revela o contrário: «Conquanto se diga e escreva que não deve o ensino ser feito com a preocupação do exame, a verdade, a realidade, continua em contradição. O ensino em qualquer dos graus continua pautado pelo que são os exames, sejam êles primários, liceais ou universitários» (Fialho, 1940, p. 574). Volvidos dez anos, esta ponderação faz eco, de forma positiva, no artigo¹⁷⁵ do professor da Escola do Magistério Primário de Bragança, Alberto Eugénio Vaz Pires (1950, p. 564), quando refere que «Os exames traçam necessariamente directrizes pedagógicas: são um meio eficiente de divulgação de normas pedagógicas», ou ainda nas palavras da Professora Palmira Coutinho (1953, p. 67): «Descendo o nível dos exames, desce, conseqüentemente, o nível de preparação dos alunos», isto é, dos próprios programas, tal se devendo ao facto de a preparação dos alunos ser feita em função dos exames. Sem tomar qualquer partido a favor ou contra, segundo Fialho (1940), o exame é o âmago do ensino.

¹⁷⁵ *Escola Portuguesa*, n.º 817 de 2 de Julho de 1950.

Em 1941, a *Escola Portuguesa*¹⁷⁶ apela ao leitor para a *Seriedade do Exame*, que faz manchete enaltecendo a função elementar deste, assim como o rasto temporal que ainda se lhe segue: «O exame continua sendo, não obstante a violência com que algumas vezes se têm impugnado os seus benéficos resultados, o acto mais notável da vida escolar. Dá-lhe êste carácter a função de julgamento que lhe é atribuída pela Lei e confirmada pelo consenso dos povos no decurso do tempo» (*Escola Portuguesa*, 1940, p. 589). Deste ponto de vista, é fundamental que o exame seja um acto sério, na medida em que «deve honrar a Escola, dignificar o Mestre, e, acima de tudo, constituir para a criança um justo prémio ao seu trabalho» (Cabral, A., 1945, p. 645).

Esta seriedade já tinha sido abordada no artigo¹⁷⁷ apresentado pelo professor Coelho, L. D. (1943a), no qual relata um episódio que presenciou ao examinar um aluno prodígio, vangloriado pela professora deste. Ao interrogar o aluno sobre a matéria, verificou que a sabia de cor, constatando, contudo, que *ignorava quási tudo*. Trata-se de uma questão séria, na medida em que o exame se reflecte nos processos pedagógicos do ensino primário, e que este professor faz questão de salientar: «Não seria revelação de princípios pedagógicos, foi prova real de operação pedagógica errada» (Coelho, L. D., 1943a, p. 505), o que origina um processo de estudo com base num hábito educativo defeituoso. É a memória em detrimento da compreensão na essência da realização - o que vai de encontro ao entender de Borges (1943) quando refere que a «criança executa um apreciável esforço de memória, mas é concebível que não saiba conhecer um advérbio ou uma conjugação, uma vez que os encontre isolados num trecho» (p. 47). Este aspecto dos exames poderia resumir-se ao proferido por Soeiro (1951): «É ter crianças, gemendo ao peso de soporíferas e bafientas regras, noções e definições, na primeira zona mnésica, para, ao levantar do gatilho, dispararem essa tremenda salganhada de quimos indigestos» (p. 611).

O exame é, segundo Coelho, L. D., (1943b), a finalidade máxima, ou seja, «única para alguns que mal pensam, demonstração de trabalho superiormente orientado e conscientemente realizado para todos quantos vêm no exame não um fim do seu trabalho, mas mais um meio pelo qual possam provar o seu trabalho» (p. 657). Percebemos aqui que o exame não servia para demonstrar os conhecimentos do aluno, mas sim a capacidade do professor ensinar, o que Coutinho (1953), volvida uma década, corrobora:

176 *Escola Portuguesa*, n.º 348 de 26 de Junho de 1941.

177 *Escola Portuguesa*, n.º 442 de 15 de Abril de 1943.

Todas as canseiras e todos os esforços do agente de ensino durante o ano lectivo culminam nos exames. E constituem estes um acto duma transcendência que nunca é de mais encarecer, visto que só se limitam a avaliar a preparação das crianças, conferindo-lhe um diploma - tantas vezes decisivo no futuro do aluno - mas vão mais longe: através deles se irá apreciar o trabalho do agente de ensino!

(p. 67)

Em 1944¹⁷⁸, o Professor António José Pereira¹⁷⁹ (1944) relata como decorreram os exames do 2.º grau desse mesmo ano. A descrição feita por este professor vai de encontro à execução designada pelo Governo em decretos anteriores¹⁸⁰, confirmando assim a hora a que se iniciavam os exames, o tempo de intervalo, etc. Pereira, A. J. (1944), refere também o cuidado que tiveram com os alunos mais nervosos em *dispô-los bem* para as provas orais, mas também a preocupação em dar os lugares mais convenientes aos alunos com deficiência visual ou ainda auditiva.

Quanto à avaliação, percebe-se que os critérios não estão pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação, mas sim definidos pelo próprio júri: «estabeleceu-se, de comum acôrdo, um critério para apreciação de tôdas as provas, que foi escrito e cumprido sem facciosismos» (Pereira, A. J., 1944, p. 383). Naquele ano e naquele concelho, 48 crianças foram a exame, das quais 9 reprovaram nos seguintes pontos: 4 em ditado; 3 em Aritmética, 1 nas provas orais, e 1 a *Desenho*. O professor chama ainda a atenção para a melhoria sentida nos desenhos numa *nota peculiar* na qual se lê: «os desenhos, graças a orientação superior, apresentam sensíveis melhoras, em relação a anos anteriores, mostrando trabalho e zêlo da parte dos professores, no decurso do ano» (p. 383). Percebe-se, pois, que o *Desenho* ocupava, neste concelho, um lugar privilegiado no exercício do ensino proposto pelos agentes responsáveis pelo mesmo. Um lugar de corrida equiparado às outras matérias, cujo pódio se alcançava nos exames, mais através do árduo trabalho dos professores do que propriamente dos alunos, como salienta a Professora Leonor Cardoso (1944):

Por pouco que se concorde com os exames, não podemos deixar de preparar as nossas crianças para êles e todos os professores são bons desde que alcancem o

178 *Escola Portuguesa*, n.º 490 de 16 de Março de 1944.

179 Presidente do júri masculino no concelho de Macedo de Cavaleiros.

180 Decreto 18413/30, de 2 de Junho, e Decreto 22369/33, de 30 de Março.

resultado final: um bom exame em que a criança revele o seu desenvolvimento intelectual e os conhecimentos adquiridos (p.6)

Esta professora revela a aparente discórdia acerca dos exames, facto que será retomado por Escarameia (1945) que apresenta¹⁸¹ os argumentos tanto do lado de quem os condena como dos seus defensores. Desta forma, segundo este inspector, quem é contra os exames justifica-se com base no aumento de trabalho que resulta na *azáfama* própria do fim do ano lectivo, «causa de perturbações físicas e psíquicas que conduzem os alunos ao cansaço, ao nervosismo, ao esgotamento, enfim.» (p. 493). Nas escolas onde se lecciona aos quatro anos em conjunto são prejudicadas as três primeiras classes em detrimento da preparação dos alunos da 4.º classe. Deixam-se classes para trás por não serem de responsabilidade, isto é, por não terem exame (Coelho, L. D., 1946, p. 586).

Como argumentos contrários, os apologistas dos exames vêem nestes um estímulo benéfico, fazendo deles «a melhor maneira de seleccionar e escalonar valores» (Escarameia, 1945, p. 493), e ainda: «Se não fôssem os exames, dizem, a escola cairia num estado de torpor, de apatia, e não haveria impulso de espécie alguma que a fizesse progredir» (p. 493) - estaremos perante o exame como propulsor do ensino? Escarameia (1945), apesar de se incluir nos partidários dos exames, afirma que é necessário um ajuste entre estes aspectos argumentativos opostos. Erros como chegar ao fim de um exame «sem se ter verificado se o candidato conhecia, de um modo geral, as matérias sôbre que foi examinado» (p. 494) são de evitar. Culpabiliza, não os exames, mas sim os examinadores¹⁸² e a sua forma de examinar - à volta da qual os professores passam a dirigir o seu ensino durante o ano lectivo -, ou, tal como Soeiro (1951) alerta: «Lembrem-se os senhores examinadores de que estão a apreciar crianças que por sua culpa, salvo as honrosas excepções, foram sacrificadas à sua vaidade e às suas exigências» (p. 611). Deste ponto de vista, o exame incide tanto na passiva avaliação dos alunos, bem como na activa avaliação dos próprios examinadores, tal como refere Cabral, A. (1945):

Nos exames de 2.º grau, particularmente, sucede que, enquanto o professor ajuíza da sabedoria do aluno, o público, *certo público*, vai examinando da competência do examinador. Efectuam-se, dêste modo, dois exames a um

¹⁸¹ *Escola Portuguesa*, n.º 550 de 10 de Maio de 1945.

¹⁸² Num artigo não muito distante, o Professor José Dias Urbano de Mendonça (1947) afirmará que a culpa é de todos, mas particularmente dos professores. Esta divergência de posturas para com os exames revela uma instabilidade latente no domínio da educação.

tempo. E no fim do acto solene, à saída da sala (se é que não começaram lá dentro...) surgem reparos, as críticas, as censuras... (p. 645)

Como se não bastasse, para além dos alunos e dos examinadores, todo o universo didáctico dos professores é também objecto de avaliação, através dos resultados obtidos pelos seus alunos, entretecendo-se assim uma complexa rede de responsabilidades e responsabilizações (a que o nosso tempo não resulta alheio, nomeadamente a nível de ranking de escolas):

Os exames moralizam o trabalho docente e permitem que os outros julguem o nosso esforço, pois é um lugar-comum não devermos ser juízes em causa própria; os exames são um estímulo para o trabalho, porque através deles, a competência e o zelo dos diferentes professores são postos em confronto; contribuem para o aperfeiçoamento pedagógico-didáctico, porque, quando bem feitos, são um verdadeiro espelho onde se reflectem as deficiências e méritos do trabalho docente; interessando as populações pelo seu carácter público, os exames tornam a escola conhecida, e o trabalho paciente e oculto feito durante um ano é por eles públicamente revelado (Pires, 1950, p. 564)

De referir ainda que, além de moralizar o trabalho docente, os exames influenciam a atitude dos professores, optando por uma educação inflexível, em vez da condescendência: «Oh!, se não fossem os exames, eu desculparia muito mais vezes os meus alunos nos seus desacertos e nas suas tropelias» (Santos, J. B., 1955, p. 665).

No boletim *Escola Portuguesa*, os artigos cujo tema incide sobre os exames são sempre apresentados no final do ano lectivo, salientando aspectos comuns: o medo¹⁸³ - ou *cabo tormentório* (Soeiro, 1951) - que se instala nas crianças durante o mês de Julho, o elogio mnemónico (Borges, 1943; Soeiro, 1951), e o esforço dos agentes de ensino com vista à boa preparação dos alunos. Esta trindade aparece-nos como um círculo vicioso: a pressão dos exames incita os professores a exigir dos alunos que, com medo de tudo (exames e professores), privilegiam a memória em detrimento da compreensão. Neste

¹⁸³ Em opinião ao jornal *Público*, Ana Maria Bénard da Costa (2013) relata a sua experiência, que ilustra bem o pavor vivido aquando a altura dos exames: «Não me lembro durante quantos dias duravam essas provas - primeiro escritas e depois orais -, mas lembro-me que pareciam estender-se por várias semanas. Tudo naquele enorme casarão frio e imponente era aterrador. Não conhecia os professores nem as colegas que tinham nomes que não eram começados por A como o meu e, ao entrar na sala do exame, sentia um medo imenso. Penso que aquelas provas avaliaram não tanto o que eu sabia, mas a minha capacidade de enfrentar o nervoso e de vencer o sentimento de solidão e de abandono em que me encontrava» (s/p).

contexto, vale a pena destacar o facto de o *Desenho* enquanto conteúdo não poder ser recordado, como no caso de um conteúdo histórico ou geográfico, embora possa haver uma memorização gestual que, fazendo parte de um processo gradativo de aprendizagem, traz compreensão e afugenta medos. Com base num exemplo de enunciado de exame do 2.º grau dos anos 50 (figura 29), verifica-se que o ponto destinado ao *Desenho* é proposto pelo próprio professor, o que por si só poderá desinibir o aluno de qualquer receio. Contudo, esta forma de expor um problema a resolver revela-se irregular, além de que é a única matéria que resulta assim tratada, pois até nos *Lavores* é especificado o exercício a desenvolver.

Esta abordagem feita aos enunciados de *Desenho* nos exames do 2.º grau, executados nestes termos até findarem em 1974, também se revê nas provas de passagem nas três primeiras classes, que passaremos de seguida a desenvolver.

EXAMES DO 2.º GRAU

Ponto n.º 11

DITADO

10 a 12 linhas dum trecho dum livro de leitura adoptado.

CALIGRAFIA

As três primeiras linhas do ditado.

REDACÇÃO

O BRASIL

Diz o que souberes desta nação amiga que já foi colónia de Portugal. Descobrimento. Colonização. Independência, etc.

ARITMÉTICA

PARES

PROBLEMA

Numa propriedade que media 570 ares foi construída uma casa que ocupou três milésimas da mesma.

A quantos m² ficou reduzida a referida propriedade?

OPERAÇÃO

Faz a seguinte operação e tira-lhe a prova pela operação inversa:

54709:0,908

IMPARES

PROBLEMA

A uma quinta com três hectares e meio de superfície tiraram um bocado de 0,02 para edificação de uma casa.

Quanto ficou a medir o terreno da quinta?

OPERAÇÃO

Faz a seguinte operação e tira-lhe a prova pela operação inversa:

83.804:0,705

DESENHO

Faz o desenho que o teu professor te indicar.

PESAGEM ou MEDIÇÃO

Mede a largura da porta.

LAVORES

Faz uma pequena aplicação do ponto de pé de galo.

Figura 29 - Enunciados para exames do 2.º grau, anos 50 do séc. XX (fonte: Santos, P. C., 2008)

Nestas provas intermédias encontramos uma espécie de avaliação interna, cujo resultado final será balanceado pelo exame final externo. Nelas surge um ponto destinado ao *Desenho*, que por norma fazia uma ponte interdisciplinar com as outras áreas do saber, sendo mais comum ilustrar um texto ou uma redacção. Neste sentido, em duas provas de passagem, que datam de 1960 e 1961, verificámos que naquela que data de 1960 (ANEXO 20) e no espaço reservado ao exercício de *Desenho*, encontra-se um regador desenhado, acompanhado da seguinte sentença: *O regador é muito bonito e tem uma aza*. Não sabemos se o desenho partiu da sentença ou vice versa, contudo, é inegável a conjugação de duas áreas distintas: o *Desenho* e a *Língua Portuguesa*. Já na prova que data de 1961 (ANEXO 21), o primeiro ponto que se apresenta é a prova de *Desenho*. Nesta vemos representada uma personagem segurando num objecto com uma mão, enquanto com a outra, de braço erguido, aponta ou tenta tocar num par de pássaros. Junto deles, estão duas árvores, das quais parecem estar a cair folhas, e em plano de fundo um pequeno sol. Por não se fazer acompanhar de qualquer texto, levamos a crer que possa ter havido alguma breve redacção apontada no quadro negro pelo professor, de maneira a que os alunos a ilustrassem, na medida em que o desenho não se relaciona com nenhum outro ponto da prova, e pela interdisciplinaridade estar, por norma, presente no que diz respeito ao *Desenho* (Domingues, 1937, 1938; Frias, 1940; Dias, M. F., 1942; Pestana, 1950; Beato, 1957a; Ministério da Educação e Cultura, 1974).

Quanto a critérios de avaliação, se, como vimos, o enunciado de *Desenho* era elaborado pelo próprio professor, cada um teria os seus critérios com base na sua relação com o *Desenho*.

Ao observarmos as tabelas apresentadas para a classificação das provas realizadas em 1969 para os Exames da 4.^a Classe do Ciclo Elementar do Ensino Básico (Direcção do distrito escolar de Lisboa, 1969), constata-se, por exemplo, que a prova de *Língua Portuguesa* divide-se em dois exercícios: um ditado e uma redacção. Cada um tinha uma cotação de 80 e 120 pontos respectivamente, perfazendo o máximo de 200 pontos, contados minuciosamente através dos erros e faltas cometidos pelo examinando. O mesmo se verifica para a prova escrita de *Aritmética* e *Geometria*. Assim, nestas áreas, os critérios eram claros e a avaliação resultava numa contagem matemática de pontos, que reflectia a imparcialidade, e uniformização das classificações.

Quanto ao *Desenho* e *Trabalhos Manuais*, agora apresentados em conjunto, embora com avaliações distintas, não têm direito a tabela de qualificação. Este facto acaba por se revelar intrigante uma vez que, na tabela da qualificação final (figura 30), verifica-se

condicionalismos se espelham, nomeadamente no ensino secundário, onde o que está em jogo é não tanto a reputação de indivíduos como de instituições.

IV.4. A avaliação entre o pós 25 de Abril 1974 e o final do séc. XX

Se na segunda metade do século XX, tal como afirma Nóvoa (2005), houve a necessidade de se prestar mais atenção ao ensino, em detrimento do exame, essa necessidade não se fez sentir nem na legislação, nem nos relatos de professores que exerceram antes do 25 de Abril (Martins, E. C., 2014).

Mil novecentos e setenta e quatro será a data de grandes mudanças nacionais, nas quais a educação terá particular destaque. Será preciso esperar doze anos para, com a aprovação da Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), vermos plasmados os ideais políticos em vigor na educação. A democracia é a palavra de ordem pela qual essa Lei de Bases se rege, pois se está implícita no 1.º princípio geral onde «Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República» (p. 3068), já no 2.º se encontra explícita: «É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares» (p. 3068). Na questão que toca à avaliação das expressões artísticas, ou democracia avaliativa, como lhe poderíamos chamar, ainda em 1974 os exames do ensino primário serão abolidos, dando assim primazia à criança e à sua educação. Deixa também de haver classificação dos trabalhos a *EV*:

Os desenhos nunca deverão ser corrigidos nem classificados. Uma palavra de crítica a um desenho, uma chamada de atenção para a forma "mal feita" pode ter como resultado a rejeição futura.

Entenda-se o desenho, sublinha-se, como uma forma de expressão extremamente útil, a que a criança deverá ter acesso, para a qual deve ser estimulada, mas nunca reprimida nem diminuída através dela (Ministério da Educação e Cultura, 1974, p. 64)

Neste seguimento, o modo como é abordada a questão avaliativa na área artística e visual vai de encontro ao pensamento interpretado por Magueta (2012) com base em Beltrán, segundo a qual «as expressões artísticas [são] um meio de expressão do Ser, [no qual] valoriza-se o desenvolvimento global e harmonioso das crianças e não a sua

qualidade enquanto valor de comparação com o outro ou quantidade de produção» (p. 87). Assim, «os padrões de avaliação clássicos e correntes das disciplinas e das aulas» (Beltrán, 2000, citada em Magueta, 2012, p. 87) não deveriam ter lugar nas expressões artísticas.

Em 1989, «define-se o conceito de avaliação numa óptica formativa e favorecedora da confiança própria e reforçam-se as estruturas de apoio educativo com a intenção de equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades» (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, pp. 3638-3639). A Expressão Plástica perde visibilidade na questão avaliativa, mas ganha como veículo equilibrador em si, abarcando portanto todas as outras áreas curriculares: «a tendência natural para uma procura de equilíbrio, de enriquecimento de estruturas percebidas, conduzem ao desenvolvimento de capacidades, segundo o processo orgânico pessoal» (Ministério da Educação e Ciência, 1980, p. 155).

Dando continuidade à seriedade com que vinha sendo encarada (Cabral, A., 1945; Coelho, L. D., 1943a; Fialho, 1940; Telles, 1875), em 1992 (Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho) e com base na Lei 46/86, a avaliação no ensino básico torna-se numa exigência subsequente dos princípios e dos objectivos definidos para este nível de ensino, ou seja, adequando-se perfeitamente aos conteúdos da *EP*, vemos a avaliação recair sobre os seguintes princípios do sistema educativo: «a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» (Lei 46/86, de 14 de Outubro, p. 3068); assim, contribui «para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico» (p. 3068). Como objectivos orientadores para a avaliação da *EP* para o ensino básico, destacamos os seguintes: «proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios» (p. 3069).

Quatro são as modalidades de avaliação que visam à contribuição do sucesso educativo dos alunos do ensino básico: a avaliação formativa, a avaliação sumativa, a avaliação aferida, e a avaliação especializada (Ministério da Educação, 1992). Cada uma articula-se com os ciclos de estudos ao considerar o ritmo de desenvolvimento pessoal dos

alunos, assim como o seu desempenho escolar. Segundo o Despacho Normativo 98A/92, de 20 de Junho, no ensino básico a avaliação deve permitir o seguinte:

- a) Estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo;
- b) Adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem (p. 2908-(3))

Após termos observado, desde o início do século XX, que as provas finais condicionavam frequentemente o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo com vista a um momento avaliativo, constringendo tanto o aluno como o professor, até à I.^a Republica, e durante, o resultado destes exames não deixaria de reflectir o sucesso das aprendizagens feitas pelos alunos (Carneiro e Afonso, 2008). Os exames de instrução primária em cada grau e até ao encerramento do período do liberalismo pelo Estado Novo, não sofreram alterações quanto à sua elaboração, ou quaisquer trâmites legais que tivessem de seguir para serem realizados. Com a Direcção Geral da Instrução Primária a ficar desobrigada da elaboração dos exames, facto que não se verifica na Monarquia com Portaria do Diário do Governo n.º 101, de 28 de Abril, de 1837, incumbem-se os professores da tarefa. Este procedimento levou-nos a crer na possibilidade de este poder estar relacionado com a instabilidade do Governo republicano. Durante o Estado Novo, o exame final tinha tal preponderância, que orientava o trabalho do professor ao longo do ano lectivo, ao ponto de o obrigar a adoptar medidas que levassem os seus alunos a obter resultados positivos, numa intrincada rede de relações entre aluno, professor e examinador. Fica por esclarecer até que ponto interferiam estas esferas umas nas outras.

Considerações finais

Na nossa investigação, sobre a Expressão Plástica no Ensino Básico português, verificámos a evolução da disciplina desde as reformas pombalinas até ao final do século XX, com base em fontes variadas e em bibliografia pertinente, colmatando assim uma lacuna historiográfica, pois os estudos até hoje sobre esta disciplina incidiram, na sua maioria, no Ensino Liceal. Verificámos, ainda, que o paralelismo entre a legislação e a sua aplicação em contexto lectivo influenciou aspectos formais e didácticos na concepção e leccionação da disciplina.

Começámos por uma abordagem semântica da Expressão Plástica nas Artes e na Educação, salientando a relevância da alfabetização estética tanto nos alunos como nos próprios professores. Aferimos que a *EP* molda o ser humano assim que este possa registar um gesto, mesmo que não intencionalmente, pois a criança lida com o mundo que a rodeia de uma forma lúdica. As crianças fazem o que as satisfaz, dá prazer e alegria (Coletto, 2010), - neste sentido, brincar e desenhar são actividades que as envolvem por completo, que valorizam os seus desejos e as suas vontades. É, na nossa opinião, nesta valorização que a alfabetização estética se dá, revelando em si a relação simbiótica, e inseparável, desta com a *EP*. Porque a educação estética trata de afinar uma sensibilidade embutida em cada ser para com o objecto de observação, tal alteridade não trata apenas de ampliar sentidos e processos: na medida em que estes não são estáticos, é do estímulo de uma mutação sensível e constante do sentimento estético que surge não só o pensamento crítico, mas também a compreensão do outro.

Toda a percepção do que apreendemos, ou construímos plasticamente, pode traduzir-se numa informação sensorial, e artística, pela qual revela-se-nos o mundo exterior, sendo que desta forma estética e experiência se coadjuvam com vista a uma sensibilidade infundável. Assim, entendemos que a alfabetização estética, deve ser apresentada à criança pelo professor/educador através de experiências plásticas, e não através de informação. Foi verificado (Magueta, 2012; Martins, Picosque & Guerra, 1998, citados em Coletto, 2010) que as actividades plásticas são, em contexto escolar, substituídas pela coloração de desenhos policopiados sendo ainda concedido à criança um espaço reduzido em livros escolares, para ilustrar um texto de matérias em estudo. A *EP* ganha assim um carácter auxiliar na educação, desviando-se do seu propósito de alicerce na construção de um espírito crítico. Ou seja, a criança que é desviada da própria expressão, e levada a pensar que colorir e ilustrar a matéria das outras áreas do conhecimento é *EP* (Araújo, 2012).

Os professores, ao formarem esteticamente indivíduos, (re)formam-se nas suas próprias abordagens didáticas. Daí ser essencial para estes profissionais, cuja formação de base permitiu a conquista da consciência do ser, uma formação contínua para que o Homem permaneça vivo, estimulado, produtivo no espaço histórico, de forma a desenvolver-se com saber e responsabilidade. Carecer de formação na área artística para a prática da *EP* é não saber o que é, e o que ela representa para a formação de um indivíduo. O professor, através da *EP*, alfabetiza esteticamente os seus alunos, abrindo-lhes a porta para o discernimento de si e do mundo que as rodeia.

A *EP* é a fundação de toda a estrutura artística é com ela que o ser humano é introduzido, progressivamente, a todas as outras áreas, entre as quais se destacam as *AP* e as *AV*. *EP*, alfabetização estética, e professor, constituem uma triangulação que encerra um ponto central: o aluno. À semelhança do que sucede na geometria, se estas forças estiverem equilibradas, criam-se condições de maior resistência a forças exteriores, evitando deformações. Perceber o lugar da *EP* nas práticas pedagógicas, no *EA*, e na história da educação, revela-se fulcral para todo o educador saber distinguir a pluralidade semântica de um conceito.

Com o rastreamento histórico, desde o séc. XVIII aos finais do séc. XX, pudemos verificar como se processou a evolução da disciplina, bem como constatar que a realidade do país não permitiu por várias vezes implantar as reformas educativas, tendo havido discrepâncias entre teoria pedagógica e prática, e até retrocessos.

Ao longo do século XVIII, foi com carácter científico, e imprescindível à articulação dos saberes entre si, que a escolarização do *Desenho* se instalou na institucionalização da escola pública, cimentando assim o seu lugar no currículo, que se irá formalizar ainda durante a Monarquia constitucional. Neste seguimento, desde as reformas pombalinas até ao início do séc. XX podemos concluir que o *Desenho* expandiu-se: não tanto em si como disciplina, mas como ideia que os pensadores, e reformadores, tinham dele, ao considerá-lo inicialmente como uma ferramenta para o desenvolvimento do cidadão. Verificou-se a importância dessa ferramenta na medida em que serviu de ligação entre as várias disciplinas. A sua utilidade, com vista à formação de operários qualificados numa indústria crescente, fez-lhe valer o seu lugar no currículo do EPP. Estava aberto o caminho para o *Desenho* começar a ser visto como um fim em si mesmo, perspectiva essa que será desenvolvida nos anos que se seguiram à implantação da I.^a República.

A década de dez, que teve como objectivo alfabetizar, para lograr instruir o cidadão, e desse modo o educar, revelou ter muita energia no espírito, mas pouca força nos braços, para erigir a obra que se propunha. Tão pouco ajudou a realidade da sociedade

portuguesa, empobrecida e carente de trabalhadores mais esforçados do que esclarecidos, assim como o contexto internacional. No entanto, é notável como o *Desenho* se desligaria das outras disciplinas para eventualmente se tornar numa disciplina autónoma; também resulta admirável como o movimento da Escola Nova se debruçava sobre uma pedagogia experimental tão avançada para a época (e que hoje nos soa actualíssima). Com uma ditadura que viria a romper com as liberdades fundamentais, tornando-se nacionalista, autoritária, repressiva e antiliberal, avizinharam-se dias difíceis para o *Desenho*.

A ditadura militar, como fase do desmantelamento do liberalismo, não deu nem mais nem menos estabilidade ao *Desenho*, e mudanças programáticas, como aquelas que sucederam com a disciplina, mantiveram-se. Assim, o *Desenho* começou nesta fase inserido num conjunto disciplinar extenso (*Desenho, geometria e trabalhos manuais*), entrando no Estado Novo como *Desenho livre*. Todos os aspectos desta última nomenclatura tornam-na irónica, não só pela situação política do país, mas também pelo percurso que espera o *Desenho* durante a ditadura.

Foi durante o Estado Novo que mais se verificou a discrepância entre as perspectivas oficiais, onde o *Desenho* adquire um perfil fantasmagórico, e as perspectivas reais, onde é assumido como disciplina autónoma. No entanto, apesar de ser considerado, de uma forma geral, uma bengala didáctica para auxiliar¹⁸⁴ o professor na leccionação das outras áreas do saber (Capela, 1936; Figueiredo, 1952; DL 42994/60, de 28 de Maio; Leão, 1934), foi ainda considerado, de uma forma particular, um promotor da escrita e da palavra (Escaraméia, 1949; Pestana, 1950; Sousa, 1950). Mas numa fase em que não era uma disciplina do currículo nacional, o *Desenho* também foi apontado como um agente de ligação entre as várias disciplinas (Bensaúde, 1935a; Capela, 1936; Domingues, 1940; Tamagnini, 1934), um veículo essencial para a expressão pessoal da criança (Almeida, 1958; Bensaúde, 1935; Frias, 1940, 1955a; Reis, 1946; Tomás, 1948), e para o seu desenvolvimento global (Abreu, 1960, citado em Gonçalves, 1960; Bensaúde, 1936, 1936b; Capela, 1936; Cizek, s/d, citado em Abreu, 1960). Apesar de ausente da legislação, o lugar do Desenho na educação durante o Estado Novo, até à sua metamorfose em Expressão Plástica, é inquestionável. A sua presença na vida escolar, e a importância que muitos pedagogos lhe atribuíram, revela ainda o papel fundamental dos professores que contornaram a legislação (leccionando uma disciplina

¹⁸⁴ O Desenho como auxílio às disciplinas decretadas é frequentemente referido como tal - directa ou indirectamente - nos artigos sobre Desenho ao longo dos números da Escola Portuguesa (1941; 1947; 1948; 1950; Bensaúde, 1951; 1952) chegando mesmo a ser referido, como a «gata borralheira das nossas escolas» (Carvalho, 1941, p. 279). Este papel assumido pelo Desenho irá prevalecer no pós 25 de Abril, como se pode verificar nos programas de 1974-1975: «O desenho estará também associado à aprendizagem das diferentes matérias programadas» (Ministério da Educação e Cultura, 1974, p. 88).

que não constava do currículo) para poderem trabalhar uma área imprescindível ao desenvolvimento pleno dos seus alunos.

Numa análise à evolução da denominação da disciplina em estudo, distinguiram-se quatro fases: o *Desenho linear* da Monarquia constitucional; o carácter pedagógico do *Desenho* da 1.^a República Portuguesa; o *Desenho* a servir de complemento da escrita, e das outras disciplinas, no Estado Novo; e a expansão do *Desenho* através das práticas de *Expressão Plástica* no pós 25 de Abril. Em todas as fases (Andrade, 1943; Barreiros, 1943; Castro, 1818, citado em Trinchão, 2008; Capela, 1936; Dias, 1942; Frias, 1940; Morais, 1958; Pestana, 1950; Sousa, V. G., 1950), o *Desenho* foi sempre usado como ferramenta de apoio às outras disciplinas, o que revela o desígnio idiossincrático daquele ao longo do tempo.

Quanto aos *TM*, estes surgem em 1844 no currículo. Ao longo da Monarquia constitucional, a escola assumiu a tarefa missionária de iniciar a juventude nas actividades industriais e profissionais: com os *TM* para os meninos, e os *Lavores* para preparar as meninas para o seu papel social de perfeita doméstica. Contudo, o abandono dos *TM* na distribuição curricular revelou um desinteresse pedagógico que se manteve até à 1.^a República. Ainda assim, a segunda metade do século XIX caracterizou-se por uma crescente preocupação relativamente à organização didáctico-pedagógica do ensino primário, demonstrando afinco na definição dos seus objectivos, perante uma iminente globalização: a democratização do ensino e do propósito político da escola ganhava terreno por todo o ocidente, não sendo excepção Portugal.

Durante o período politicamente conturbado da I.^a República, uma das grandes finalidades dos *TM* foi a transformação do pensamento em acção, através do desenvolvimento de trabalho criativo, inventivo e construtivo, com vista à concretização de ideias pessoais. Uma das metodologias aplicadas para tal foi a fixação de uma escala ascendente de dificuldades, combinada com as energias e interesses dos alunos, conforme o ano de escolaridade: um currículo respeitador das crianças, onde os *TM* veiculavam o pensamento crítico de cada indivíduo. No período de transição da 1.^a República para o Estado Novo, apesar de terem sido reduzidos os conteúdos do programa de *TM*, os tópicos a abordar em sala de aula mantiveram-se. Com isto, ao contrário do *Desenho*, que some dos programas, os *TM* aparecem-nos como a âncora da plasticidade no EPP ao longo do período correspondente ao Estado Novo.

Com o DL 27279/36, de 24 de Novembro, o ensino primário cristalizou ao longo dos anos de regime. Deste ciclo de ensino constam as seguintes disciplinas: *Língua portuguesa* (leitura, redacção e feitos pátrios); *Aritmética e sistema métrico*; *Moral*;

Educação física; e *Canto coral*. Verificamos que os *TM* não estão presentes. Curiosamente, o Decreto-Lei refere a presença activa da Mocidade Portuguesa e da OMEN, cujos objectivos fomentavam o embelezamento da vida em meio rural, e ainda o desenvolvimento do gosto nas crianças pelos *TM* e os domésticos, e também pela cultura física (Rosas & Brito, 1996), entre outros. Isto leva-nos a considerar que, a partir desta data, os *TM* podem ter seguido um caminho paralelo ao escolar, que poderá ser objecto de investigação, exclusivamente no sentido de apurar a relação da OMEN e dos *TM* desenvolvidos no feminino.

Verificámos, ao analisar o ensino do *Desenho*, que este assumia frequentemente a função de auxiliar as outras disciplinas, facto que, até ao período do Estado Novo, ainda não se havia revelado explicitamente nos *TM*. Mas com o Decreto 27603/37, de 29 de Março, os *TM* passam a destinar-se «ao desenvolvimento da destreza manual e do sentido estético, e a subsidiar o das outras disciplinas» (p. 289). Na ausência de um *Desenho* que auxilie no programa, são os *TM* que garantem o cumprimento dessa missão – pelo que se dá a entender que o currículo careceria de uma disciplina de forro plástico que lograsse articular os saberes entre si.

Apesar da ideologia política vigente, constatámos que houve professores que privilegiavam o desenvolvimento pleno da criança, como foi, por exemplo, o caso da professora Maria Emília Leitão Pinheiro (1950) que, era de opinião, acerca de trabalhos femininos e de trabalhos de remendo, de que as professoras não se deviam preocupar em ensinar um ofício, mas sim em orientar trabalhos pequenos, e de curta duração, sem ter em conta julgamentos de observações externas - como as das mães - e até dando liberdade às alunas de levarem para a aula de labores femininos, o que mais lhes agradasse fazer. Facto que faz sombra ao actual Perfil do Aluno para o Século XXI, cuja referência visa, segundo Martins, G., (2017), «criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia» (p.6).

Brotando da terra, em *Noções de agricultura* (Lei da Reforma da instrução primária, de 16 de Agosto de 1870) os *TM*, assim como os *Labores femininos*, mantiveram-se fiéis a si mesmos ao longo de mais de um século, cumprindo o seu carácter especializado; combinado com o carácter enciclopédico (Custódio, 1934), focou-se sempre o desenvolvimento da habilidade do aluno, mantendo abertas as direcções especializadas de áreas de trabalho.

Com a intenção de problematizar a avaliação da *Expressão Plástica*, demos seguimento a uma análise das metodologias usadas, tendo constatado que as provas finais muitas vezes constrangeram tanto o aluno como o professor, na medida em que este acabava por condicionar o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo com vista a esse momento avaliativo.

Até à I.^a Republica, e durante, o resultado destes exames não deixaria de reflectir o sucesso das aprendizagens feitas pelos alunos (Carneiro e Afonso, 2008). Em 1911, os exames ajustam-se aos novos graus do ensino primário, agora três: elementar (com a duração de três anos), complementar (com a duração de dois anos) e superior (com a duração de três anos). Desta forma verificam-se exames de instrução primária em cada um dos graus, até ao encerramento do período do liberalismo pelo Estado Novo, não se verificaram alterações quanto à elaboração de exames, ou quaisquer trâmites legais que aqueles tivessem de seguir para se realizarem. Com o Governo a decretar a sua primeira reforma do Ensino Primário (Decreto 9223/11, de 29 de Março), a escola primária era o ciclo de estudos e a instituição mais acertada para implantar a política republicana nos portugueses. Contudo, a inovação da sua política educativa ficou aquém, e até com uma pitada de retrocesso, ao percebermos que a proposta de exame respeitante ao *Desenho* (Portaria 8149/22, do 18 de Maio) era praticamente idêntica a uma outra quarenta anos anterior (Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, 28 de Julho, de 1880). O facto de a Direcção Geral da Instrução Primária ter ficado desobrigada da elaboração dos exames, o que não se verificou na Monarquia com a Portaria do Diário do Governo n.º 101, de 28 de Abril, de 1837, tendo-se incumbido os professores da tarefa, levou-nos a crer na possibilidade deste procedimento poder estar relacionado com a instabilidade do Governo republicano - que mais tarde viria a dar lugar ao regime ditatorial do Estado Novo.

Durante o Estado Novo a avaliação dos alunos do ensino primário era realizada em duas alturas: aquando da passagem entre classes, e a do exame final. Este tinha tal preponderância que orientava o trabalho do professor ao longo do ano lectivo, ao ponto de o obrigar a adoptar medidas que levassem os seus alunos a obter resultados positivos, numa intrincada rede de relações entre aluno, professor e examinador. Até que ponto interferiam estas esferas umas nas outras, condicionando-se reciprocamente, fica por esclarecer. Tão pouco convém esquecer que mesmo nos dias de hoje tais condicionalismos se espelham, nomeadamente no ensino secundário, onde o que está em jogo é não tanto a reputação de indivíduos como de instituições.

A Expressão Plástica, embora com designações oscilantes, nunca deixou de fazer parte do currículo primário, por vezes com mais destaque, por outras relegada para segundo plano. Os desenvolvimentos e retrocessos na pedagogia reflectiram-se precisamente nesta disciplina, pelo que resulta num excelente barómetro para aferir a iminência de tempestades políticas e ideológicas no Ensino. A história desta disciplina, a par das alterações quanto à sua denominação, testemunha uma profunda evolução, e particularmente a mudança ao longo do tempo da denominação *Desenho* para *Artes Plásticas*, passando pela *Expressão Plástica*, significa uma alteração radical do objecto de ensino (Pélissier, 1991). A avaliação por exame da disciplina de *Desenho* foi sempre algo obscura e difícil de apurar na medida em que eram os próprios professores a elaborarem os documentos avaliativos, não havendo assim uma uniformização dos mesmos. Passou-se da aprendizagem do *Desenho* enquanto técnica ao serviço das outras disciplinas, e da aprendizagem dos *TM* como técnica de desenvolvimento das habilidades, a uma prática da *EP* de carácter exploratório, com a qual a criança pode finalmente ser ela própria.

Referências

- Abreu, A. R. (1960). *Em defesa do desenho expressivo da criança*. Porto: Livraria Divulgação.
- Abreu, J. M. (1888). *Compêndio de desenho linear*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Adão, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Albert, É. (2015). *A história da disciplina de Artes Visuais no curso primário do colégio Farroupilha/RS: Uma análise dos cadernos de alunos de 1948 a 1955*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialidade: História da Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a 3 de Março de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/23147>
- Amaral, A. (1939, 23 de Novembro). Gostam os escolares do ensino que recebem? *Escola Portuguesa*, 265, 110-111.
- Andueza, M., Barbero, A. M., Caeiro, M., Silva, A., García, J., González, A., Muñoz, A., Torres, A. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales*. La Rioja: Unir. Obtido em: https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/09/Manual_DIDACTICA_PLASTICA_.pdf
- Albuquerque, L. S. M. (1823). *Ideas sobre o estabelecimento da instrução publica*. Paris: A. Borée.
- Alcoforado, D. (2014). Para uma caracterização da noção de arte. *Filosofia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 22(1), 189-196.
- Almeida, A. J. (2011). A escola primária ao serviço do estado novo em Portugal. *Cadernos de História da Educação*, 10(1), 13-31.
- Almeida, B. B. (1958, 17 de Maio). A exposição dos desenhos infantis «Lisboa vista pelas crianças». *Escola Portuguesa*, 1195, 515-516.
- Almeida, L.; Leite, C.; Fernandes, P. (2009). Do governo das escolas de instrução primária ao governo das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: um olhar a partir da legislação. *Actas do X Congresso da SPCE (CdRom): 6_Cmcs_AT2_Organização e Administração Educação: Regulação*. Bragança: SPCE e ESE/IPB, 2009, mesa nº 21, comunicação nº 261. Obtido a 21 de Setembro de 2019, em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26310/2/86486.pdf>
- Andrade, A. C. (1943). *Relatório de estágio*. Coimbra (Não publicado).
- Araújo, M. J. (2012). *Não deixar a vida de fora da escola*. Obtido a 13 de Setembro de 2019, em <http://www.barometro.com.pt/2012/10/05/nao-deixar-a-vida-fora-da-escola/>

- Artigas, V. (1968). Arte e arquitetura - O desenho. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, 0(3), 23. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i3p23-32>
- Azevedo, Á. (1966). A influência dos ideais pedagógicos de Rousseau em Portugal. *Cale: Revista da Faculdade de Letras do Porto*, pp. 281-292. Obtido a 20 de Abril de 2019, em: <https://ler.letras.up.pt/site/geral.aspx?id=3&tit=Pesquisa>
- Bahia, S. (2009). Constrangimentos à Expressão Artística. *Revista Ibero-Americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, (0), 137-148.
- Bahia, S. (2010). Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola”. *Revista Lusófona de Educação*, (16), pp. 47-58. Obtido a 3 de Junho de 2019, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2698/1/Sara%20Bahia_invisibilidades_opdf.pdf
- Barajas, K. B., (2007). La evaluación de la educación artística en la escuela primaria. *DIDAC*, (50), pp. 36-40. Obtido a 1 de Outubro de 2019, em https://www.researchgate.net/publication/27681848_La_evaluacion_de_la_educacion_artistica_en_la_escuela primaria los procesos de comunicacion y creacion de sentido_KB_Barcenas_Barajas
- Barbosa, A. M. The politics of international art education. Prefácio. Em: Eça, T.; Mason, R. *Interdisciplinary Dialogues in Art Education*. UK: Intellect Books, 2008, 9.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, L. C. (2008). Educação em revista: uma contribuição para a história da educação libertária (Lisboa, 1913). *V Congresso Brasileiro de História da Educação*. Obtido a 5 de Setembro de 2019, em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/867.pdf>
- Barreiros, M. L. (1943). Relatório de estágio. Coimbra. (Não publicado)
- Barreto, A. (2002). *Mudança social em Portugal, 1960/2000*. Obtido a 5 de Abril de 2019, em <http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2002/WP6-2002.pdf>
- Barreto, M. (1941, 27 de Fevereiro). O desenho do natural. *Escola Portuguesa*, 331, 381-382.
- Beato, A. G. (1957a, 10 Junho). O desenho e a criança. *Escola Portuguesa*, 1150, 551-552.
- Beato, A. G. (1957b, 2 Julho). Uma lição de desenho. *Escola Portuguesa*, 1153, 592-593.
- Beltrán, L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística: e pela asa do sonho eu me crio... Em: Vários. *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bensaúde, R. (1934, 8 de Novembro). O ensino do desenho. *Escola Portuguesa*, 5, 62-64.
- Bensaúde, R. (1935a, 17 de Janeiro). Quem quer ouvir um conto? *Escola Portuguesa*, 15, s/p.
- Bensaúde, R. (1935b, 4 de Julho). 1ª página do jornal. *Escola Portuguesa*, 39, s/p.

- Bensaúde, R. (1936a, 29 de Outubro). Cursos de aperfeiçoamento de desenho em 1935-1936. *Escola Portuguesa*, 106, 30-32.
- Bensaúde, R. (1936b, 3 de Dezembro). Identidade do problema do ensino da língua e do desenho. *Escola Portuguesa*, 111, 67-68.
- Bertoletti, A. (2009, Abril). A arte na infância. Obtido a 21 de Maio de 2018, em http://wwweducacionalcombr2.cdn.educacional.com.br/revista/0609/pdf/sala_de_aula_4.pdf
- Biography. (s/d). Obtido a 3 de Outubro de 2019, em <https://americanantiquarian.org/prang/bio>
- Bondía, J. L. (2001). Notas para uma lógica da transmissão. *Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas*, São Paulo. Obtido a 27 de Setembro de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Bonilla, J. C. (2011). La expresión plástica: un recurso didáctico para crear, apreciar y expresar contenidos del currículo escolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 6(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v6i3.9232>
- Borges, H. S. (1943, 28 de Outubro). Perguntas e respostas nos exames do 2.º grau. *Escola Portuguesa*, 470, 47-48.
- Bravo, M. M. (2010). *Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular*. (Dissertação de mestrado em estudos da criança). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Obtido a 10 de Setembro de 2019, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13764>
- Brito, J. A. (1948, 17 de Junho). Trabalhos manuais I. *Escola Portuguesa*, 712, 470-471.
- Brito, J. A. (1949a, 17 de Março). Trabalhos manuais II (O Envelope). *Escola Portuguesa*, 751, 340.
- Brito, J. A. (1949b, 7 de Abril). Trabalhos manuais III (O Balão). *Escola Portuguesa*, 754, 385.
- Brito, J. A. (1949c, 19 de Maio). Trabalhos manuais - O Copo. *Escola Portuguesa*, 760, 456.
- Brito, J. A. (1949d, 9 de Junho). O chapéu e o barco. *Escola Portuguesa*, 763, 500.
- Brito, J. A. (1949e, 7 de Julho). Trabalhos manuais - Chapéus variados (dobragem). *Escola Portuguesa*, 767, 553-554.
- Brito, J. A. (1949f, 27 de Outubro). Trabalhos manuais - A mesa, o moinho e o berço. *Escola Portuguesa*, 783, 48-49.
- Brito, J. A. (1950a, 19 de Janeiro). Lavores. *Escola Portuguesa*, 795, 227-228.
- Brito, J. A. (1950b, 2 de Fevereiro). Trabalhos manuais - As cangalhas. *Escola Portuguesa*, 796, 250-252.
- Brito, J. A. (1951, 25 de Janeiro). O desenho e a escola primária. *Escola Portuguesa*, 844, 281-282.

- Brito, J. A. (1955a, 2 de Outubro). Livros na escola primária. *Escola Portuguesa*, 1069, 8.
- Brito, J. A. (1955b, 25 de Outubro). Livros. *Escola Portuguesa*, 1072, 79.
- Brito, J. A. (1955c, 25 de Novembro). Livros. *Escola Portuguesa*, 1076, 175-176.
- Brito, J. A. (1956a, 17 de Janeiro). Livros. *Escola Portuguesa*, 1083, 358.
- Brito, J. A. (1956b, 17 de Junho). Livros. *Escola Portuguesa*, 1103, 704.
- Brito, J. A. (1956c, 2 de Outubro). Livros. *Escola Portuguesa*, 1117, 8-9.
- Brito, J. A. (1957, 17 de Março). Livros. *Escola Portuguesa*, 1139, 386-387.
- Brito, M. C. (2014). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da alienação à imersão no real.* (Tese de doutoramento em Belas Artes na Especialidade de Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido 5 de Fevereiro de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/15801>
- Cabeleira, H. (2010). A invenção do artista nos jornais manuscritos da Casa Pia de Lisboa (1893-1929). *Educação, Sociedade e Culturas*, (30), 2010, 113-129. Obtido a 11 de Janeiro de 2019, em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/n30a09.pdf>
- Cabeleira, H. (2017). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Revista Matéria-Prima*, 5(3), 132-141. Obtido a 11 de Janeiro de 2019, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30613/2/ULFBA_MP_v5_iss3_p132-141.pdf
- Cabral, A. (1945, 12 de Julho). Valor moral do exame. *Escola Portuguesa*, 559, 644-645.
- Cabral, A. (1949, 21 de Julho). Estética. *Escola Portuguesa*, 769, 574-575.
- Cabral, S. C. (2016). *Educação não formal e ensino artístico no estado novo - Entre paradigmas.* (Tese de mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a 17 de Março de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/27922>
- Campos, A. M. (2011). Novos rumos da educação no estado novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II guerra mundial no sistema de ensino português. *Encontro APHES*, Coimbra. Obtido a 27 de Setembro de 2019, em http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_4b/ana_campos_paper.pdf
- Candeias, A. (2003). *A primeira república portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico.* In: E. C. Martins (ed.), *Atas do V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação Pedagógica*, 161-192. Obtido a 20 de Agosto de 2019, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15055.pdf>
- Capela, F. R. (1936). *Conferência.* Texto não publicado.

- Capra, C. L.; Frota, A. L. R. (2005) Artes visuais: da exposição à sala de aula. *Educação & Realidade*, 30(2), 303-307. Obtido a 5 de Março de 2019, em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12477>
- Cardoso, A. L. (2006). *Estratégias e práticas de educação artística. História de um projecto de artes integradas numa escola do 1º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado em Educação Artística). Universidade do Algarve, Faro. Obtido 15 de Fevereiro, em <http://hdl.handle.net/10400.1/557>
- Cardoso, C. (2010). *O diário gráfico no desenvolvimento da expressão gráfico-plástica*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Obtido a 29 de Janeiro de 2019, em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4314/1/Relat%C3%B3rioEst%C3%A1gio_%20Di%C3%A1rioGr%C3%A1fico_%20CarlaCardoso.pdf
- Cardoso, L. (1944, 5 de Outubro). A preparação final dos exames. *Escola Portuguesa*, 519, 6.
- Carriso, L. W. (1935, 17 de Janeiro). A escola primária e a investigação da flora portuguesa. *Escola Portuguesa*, 15, 248-254.
- Carriso, Luís Wittnich (1886-1937). (s. d.). Obtido a 3 de Outubro de 2019, em https://www.uc.pt/org/historia_ciencia_na_uc/autores/CARRISSOLuiswittnich
- Carta de lei de 2 de Maio de 1878 (Estabelece os princípios da instrução primária).
- Carvalho, F. (1941, 23 de Janeiro). O ensino do desenho. *Escola Portuguesa*, 326, 279.
- Castanheira, B. (1943). *Relatório de estágio*. (Sem publicação)
- Castro, L. (1982). "Trabalhos manuais" e política de educação. Evolução da Terminologia no Ensino Preparatório e Unificado. *Análise Psicológica*, 4(2), 497-506.
- Chantraine, P. (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Charlot, F. (2001). Graphisme et peinture. Um langage plástico. *Le sociographe*, 6(6628), 53-62.
- Civit, L., Colell, S. (2004). EducArt. Intervención educativa y expresión plástica. *Educación Social*, 28, 99-120.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne-Genève: Payot.
- Coelho, D. J. (2014). *O contributo de Cruz de Carvalho para a história do design em Portugal*. (Dissertação de mestrado em Design de Equipamento, Especialização em Design Urbano e de Interiores). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido em <http://hdl.handle.net/10451/15286>
- Coelho, F. A. (1882). *O trabalho manual na escola primária*. Lisboa: Imprensa Democrática.
- Coelho, J. M. (2015). O ensino primário no estado novo português. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, 8 (22), 20-37.

- Coelho, L. D. (1943a, 15 de Abril). Compreender primeiro, decorar depois. *Escola Portuguesa*, 442, 504-505.
- Coelho, L. D. (1943b, 17 de Junho). Exames. Ao elaborar das propostas. *Escola Portuguesa*, 451, 657-658.
- Coelho, L. D. (1946, 6 de Junho). Exame passagem de classes. *Escola Portuguesa*, 606, 536-537.
- Coletto, D. C. (2010). A Importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, 3(1), 137-152. Obtido a 5 de Abril de 2019, em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34?>
- Coimbra, J. Á. A. (2000). *Considerações sobre interdisciplinaridade*. In: Philipps, A.; Tucci, C. E. M.; Hogan, D. J.; Navegantes, R. (Orgs.). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus.
- Cordeiro, J. (1987). O dicionário de artes e ofícios de Gregório José de Seixas. *Cadernos de Arqueologia*, 2(4), 203-206.
- Correia, L. F. (1944). *Relatório de estágio*. Coimbra. (Não publicado)
- Correia, L. G. (2010). Centenário da república: o ensino primário na primeira república - O homem vale, sobretudo, pela educação que possui. Seara Nova, 1713. Obtido 17 de Maio de 2019, em <http://www.searanova.publ.pt/pt/1713/dossier/163/Centen%C3%A1rio-da-Rep%C3%BAblica-O-ensino-prim%C3%A1rio-na-primeira-rep%C3%BAblica---O-homem-vale-sobretudo-pela-educa%C3%A7%C3%A3o-que-possui.htm>
- Correia, R. (2013). *A arte e expressão plástica em crianças com síndrome de asperger*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido a 21 de Fevereiro de 2019, em <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3919/1/Tese.pdf>
- Costa, A. (2014). Da ditadura política à ditadura financeira. *Portugal antes e depois do 25 de abril*. Colóquio realizado em Almada. Obtido a 15 de Maio de 2019, em http://www.aofa.pt/artigos/Antonio_Costa_Mota_Coloquio_Portugal_Antes_e_Depois_do_25_de_Abril.pdf
- Costa, A. M. (2013, 20 de Março). O meu exame de admissão aos liceus. *Público*. Obtido a 3 de Setembro de 2019, em <https://www.publico.pt/2013/03/20/sociedade/opiniao/o-meu-exame-de-admissao-ao-liceu-1588432#gs.uiEUVNpt>
- Costa, M. (2005). *Percursos de cientificidade em educação: uma abordagem aos textos normativos*. (Tese de Doutoramento em Ciências de Educação). UTAD: Vila Real.
- Costa, M. I. (1956a, 2 de Março). O ensino das artes plásticas na escola primária. *Escola Portuguesa*, 1089, 465-468.
- Costa, M. I. (1956b, 10 de Março). O ensino das artes plásticas nas escolas primárias inglesas. *Escola Portuguesa*, 1090, 485-487.
- Costa, M. I. (1956c, 17 de Março). O ensino das artes plásticas nas escolas primárias suíças. *Escola Portuguesa*, 1091, 501-503.

- Coutinho, P. R. (1953, 2 de Novembro). Ainda os exames. *Escola Portuguesa*, 977, 67.
- Cunha, S. R. (2007). Como vai a arte na educação infantil? *Revista de Educação Presente*, 56, 4-12.
- Custódio, J. A. (1934, 27 de Dezembro). Trabalhos manuais educativos. *Escola Portuguesa*, 12, 212-213
- Custódio, J. A. (1935, 3 de Janeiro). Trabalhos manuais educativos. *Escola Portuguesa*, 13, 216-218.
- Decreto de 7 de Setembro de 1835 (Regulamento geral da instrução primária).
- Decreto de 15 de Novembro de 1836 (Aprova o plano da instrução primária).
- Decreto de 20 de Setembro de 1844 (Instrução primária).
- Decreto de 10 de Novembro de 1845 (É delegado ao Conselho Superior de Instrução Pública o dever de assegurar uma biblioteca que reunisse um conjunto de livros adequados à leitura e aprimoramento da instrução, da educação, e ainda o ensino público nas diversas áreas do conhecimento).
- Decreto de 16 de Agosto de 1870 (Reforma da instrução primária).
- Decreto de 28 de Julho de 1880 (Regula a obrigatoriedade do ensino primário).
- Decreto de 28 de Julho de 1881 (Estabeleceu, quanto ao Desenho, as provas escritas de desenho dos exames finais do ensino primário elementar e complementar; os programas de desenho das Escola Normais; e os respectivos exames de admissão).
- Decreto-Lei do 22 de Dezembro de 1894 (Reafirma os princípios da instrução primária).
- Decreto de 18 de Junho de 1896 (Regulamento Geral do Ensino Primário; Ensino Elementar; Ensino Complementar e Normal; Administração Escolar).
- Decreto-Lei de 18 de Março 1897 (Reforça o princípio da composição do ensino primário em elementar (1.º grau e 2.º grau) e complementar, sendo o 1.º grau obrigatório para todas as crianças dos seis aos doze anos de idade; gratuidade do ensino nas escolas oficiais de instrução primária).
- Decreto 8/01, de 24 de Dezembro (O ensino primário é dividido em 1.º grau e em 2.º grau e são definidas as suas matérias; é dispensado o ensino da doutrina cristã àqueles alunos cujos pais pertençam a uma religião diferente; O 1.º grau é obrigatório para ambos os sexos desde os seis aos doze anos).
- Decreto 4/02, de 19 de Setembro (O ensino primário do 1.º grau é obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos domiciliadas no Continente do Reino ou Ilhas Adjacentes, desde os seis aos doze anos; são isentas dessa obrigação as crianças que residam a mais de 2 km de distância de escola gratuita pública ou particular).
- Decreto 9223/11, de 29 de Março (São estabelecidas duas categorias de ensino: infantil e primário. No ensino infantil nenhuma criança se poderá matricular, antes dos

quatro anos de idade, nesta categoria de ensino que tem a duração de três anos. O ensino primário abrange três graus: elementar, complementar e superior).

Decreto 5787-A/19, de 10 de Maio (aprova e mandando pôr em execução o regulamento das escolas primárias superiores).

Decreto 6203/19, de 7 de Novembro (Aprova os programas do ensino primário geral, do ensino primário superior, do ensino normal primário e do exame de admissão às Escolas Normais Primárias).

Decreto 7311/21, de 15 de Fevereiro (Aprova os programas do ensino primário geral anexos ao mesmo decreto).

Decreto 10767/25, de 15 de Maio (Organiza e regulamenta os serviços jurisdicionais e tutelares de menores normais e anormais).

Decreto 13619/27, de 17 de Maio (Promulga várias disposições sobre ensino primário geral).

Decreto 14417/27, de 12 de Outubro (Aprova os programas do ensino primário elementar).

Decreto 16077/27, de 26 de Outubro (Aprova os programas para o ensino primário elementar e as instruções para execução dos referidos programas).

Decreto 14899/28, de 16 de Janeiro (Regula a forma como devem transitar, de uma classe para outra, os alunos do ensino primário elementar; estabelece as normas para a realização dos exames do mesmo ensino criados pelo artigo 8.º do decreto n.º 1379).

Decreto 16077/28, de 26 de Outubro (Aprova os programas para o ensino primário elementar e as instruções para execução dos referidos programas).

Decreto 16730/29, de 13 de Abril (Aprova os novos programas para o ensino primário elementar).

Decreto 16977/29, de 18 de Junho (Estabelece as normas que devem regular as provas de passagem de classe e as dos exames de ensino primário elementar no ano lectivo de 1928-1929).

Decreto 18140/30, de 28 de Março (Estabelece dois graus no ensino primário elementar, devendo caber a cada um deles a competente prova de exame).

Decreto-Lei 27279/36, de 24 de Novembro (Estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário).

Decreto 27603/37, de 29 de Março de 1937 (Aprova os programas do ensino primário elementar).

Decreto 1969/38, de 20 de Maio (Promulga as bases da reforma do ensino primário).

Decreto-Lei 42994/60, de 28 de Maio (Actualiza os programas do ensino primário a adoptar a partir do próximo ano lectivo - Declara obrigatória a frequência da 4.ª classe para todos os menores com a idade escolar prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38968).

- Decreto-Lei 45810/64, de 9 de Julho (Amplia o período de escolaridade obrigatória).
- Decreto-Lei 48546/68, de 27 de Agosto (Substitui a redacção dos artigos 3.º, 7.º e 8.º do Decreto-Lei n.º 45810, que amplia o período de escolaridade obrigatória - Introduz algumas alterações nas normas por que se rege o ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) constantes dos Decretos-Lei 45810/64, e 47211/66).
- Decreto 48572/68, de 9 de Setembro (Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário).
- Decreto-Lei 408/71, de 27 de Setembro (Promulga a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional).
- Decreto-Lei 5/73, de 25 de Julho (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).
- Decreto-Lei 179/74, de 30 de Abril (Cria no Ministério da Educação Nacional, no âmbito dos órgãos e serviços centrais, o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis).
- Decreto-Lei 286/89, de 28 de Agosto. *Diário da República n.º 198/1989, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. (Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei 344/90, de 2 de Novembro. *Diário da República n.º 253/90, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação. (Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar).
- Decreto-Lei 6/2001 (Aprova a reorganização curricular do ensino básico).
- Delport, M. F. (1984). «Trabajo-Trabajar(se)»: Étude Lexico-Syntaxique. *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 9(1), p. 99-162. <https://doi.org/10.3406/cehm.1984.943>
- Despacho 241/78, de 8 de Agosto (Propõe novos programas a título experimental).
- Despacho Normativo 98A/92, de 20 de Junho (Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico).
- Deveza, D. C. (1943). *Relatório de estágio*. Escola n.º 68, rua Augusto Rosa, n.º 24. (Não publicado)
- Dewey, J. (2010 [1934]). *L'art comme expérience*. Folio essais.
- Dias, M. A. (2009). *Para uma genealogia da educação artística - história das disciplinas de desenho, trabalhos manuais, canto coral e educação pelo teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Especialidade em Expressão e Educação Dramática). Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga. Obtido a 5 de Dezembro de 2018, em <http://hdl.handle.net/1822/10546>
- Dias, M. F. (1942). *Relatório de estágio*. (Não publicado).

- Dias, S. M. (2011). *A ilustração portuguesa para a infância no século XX e movimentos artísticos: influências mútuas, convergências estéticas*. (Tese de doutoramento em Estudos da Criança na especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Di Caudo, M. V. (2011). *Expresión grafoplástica infantil*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Domingues, E. (1937, 7 de Outubro). Lições de língua materna. *Escola Portuguesa*, 154, 6-8.
- Domingues, E. (1938, 28 de Julho). Lições de língua materna. *Escola Portuguesa*, 196, 510-512.
- Domingues, E. (1940, 6 de Junho). A arte na escola. *Escola Portuguesa*, 293, 545-546.
- Domingos, F. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600. Obtido a 17 de Março de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>
- Duboux, C. (2009). *Le dessin comme langage*. Lousane: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Dunin-Sulgustowska, M. (1911). *L'influence morale du slöyd*. S.I.: s.n.
- Eça, T. T. (2008). Para acabar de vez com a educação artística. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, (1), 1-11. Obtido a 17 de Março de 2019, em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2155>
- Eisner, E. W., Bird, L. B. (1994). *The kind of schools we need: personal essays*. San Diego, CA: Elsevier Science Publishers.
- Escarameia, A. J. (1945, 10 de Maio). Exames. *Escola Portuguesa*, 550, 493-494.
- Escarameia, A. J. (1949, 17 de Março). O desenho na 1.^a classe. *Escola Portuguesa*, 751, 337-338.
- Eskénazi, A. (2008). L'étymologie de travail. *Romania*, 126(503-504), 296-372.
- Faucher, C. (2006). *Discipline des arts plastiques: conceptions de l'art et critères d'évaluation*. In: Actes du Colloque États des Lieux: L'Évaluation en Arts Visuels, p. 56-68. Obtido a 19 de Setembro de 2019, em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30752564/faucher_actes.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469727117&Signature=Cxx1zkEUPWcdpI799DzgTUGvd9c%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDiscipline_des_arts_plastiques_conceptio.pdf
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco & Fayard.
- Feeney, S., Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: aesthetic development in young children. *Young children*, 42(6), 7-15.
- Fernandes, D. M. (1958). *Exame de estado*. Escola do Magistério Primário de Bragança. (Não publicado)

- Ferreira, A. R. (2007). *Educação visual e plástica no ensino básico. Um estudo de educação comparada*. (Dissertação de Mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a 13 de Fevereiro de 2019, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7242/2/ULFBA_tes%20248.pdf.
- Ferreira, J. B. (1999). A construção do ensino básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois. *Educação e Comunicação*, (2), 7-25.
- Fialho, A. (1940, 20 de Junho). Exames. *Escola Portuguesa*, 295.
- Ficha de identidade. (s/d). Obtido a 3 Outubro de 2019, em <http://www.matriznet.dgpc.pt/MatrizNet/Entidades/EntidadesConsultar.aspx?IdReg=40374&EntSep=3#gotoPosition>
- Figueira, M. H. (2004). A educação nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional. *História da Educação*, 8(15), 29-52.
- Figueiredo, S. (1952, 17 de Outubro). A arte na escola portuguesa. *Escola Portuguesa*, 927, 33-34.
- Figueiredo, S. (1953, 25 de Outubro). O desenho - valioso elemento de cultura. *Escola Portuguesa*, 976, 53.
- Filipe, M. B. N. (1958). Exame de estado. Escola do Ministério Primário de Bragança. (Não publicado)
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Frias, A. (1940, 21 de Novembro). Sobre o ensino do desenho na escola primária. *Escola Portuguesa*, 317, 118.
- Frias, A. (1952, 17 de Outubro). Sobre o ensino do desenho na escola primária. *Escola Portuguesa*, 927, 34-35.
- Frias, A. (1955a, 2 de Novembro). Sobre o ensino do desenho na escola primária. *Escola Portuguesa*, 1073, 94.
- Frias, A. (1955b, 17 de Dezembro). Sobre o ensino do desenho na escola primária. *Escola Portuguesa*, 1079, 270-271.
- Frias, A. (1956, 2 de Fevereiro). Sobre o ensino do desenho na escola primária. *Escola Portuguesa*, 1085.
- Gantes, M. (2012). O desenho em aberto. Em Marques, A. P. et al., *Desenhar, saber desenhar*, 124-129. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: the significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente - a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (1997). *Gribouillages et dessins d'enfants*. Pierre Mardaga éditeur.

- Garrett, A. (1829). *Da educação*. Londres: Sustenance e Stretch.
- Gaspar, S. I. (2012). *O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento educativo de alunos com défice cognitivo em contexto inclusivo*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Obtido a 19 de Fevereiro de 2019, em http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/3246/Dissertacao_SaraGaspar2012.pdf?sequence=1
- Gauthier, P. L.; Luginbühl, O. (2012). L'éducation en milieu rural: Perceptions et réalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (59), 35-42. Obtido a 5 de Março de 2019, em <http://ries.revues.org/2226>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4.ª ed). São Paulo: Atlas.
- Glare, P. G. W. (2016). *Oxford latin dictionary. Volume I* (2.º ed). Oxford University Press.
- Gombrich, E. H. (1995). *La historia del arte*. Mexico: Diana.
- Gomes, P. B. (2002). A formação de visualidade, imaginário e estereótipos. *Fundarte*, 2(4), 32-40.
- Gonçalves, E. (1960, 25 de Dezembro). A propósito do livro «em defesa do desenho expressivo da criança». *Escola Portuguesa*, 1242, 8.
- Gonçalves, M. N. (1937, 16 de Dezembro). Sôbre o ensino da moral - virtudes a adquirir. *Escola Portuguesa*, 164.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252. Obtido a 21 de Outubro de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>
- Graça, S. (1960, 25 de Janeiro). A 1.ª classe - a maior dificuldade do ensino. *Escola Portuguesa*, 1231, 11.
- Gravel, M. (2014). *Les arts visuels*. Editions fin du tunnel.
- Guimarães, M. D. (2016). *Entre manuais pedagógicos e o parecer de Rui Barbosa: como ensinar desenho no curso primário? XIV Seminário Temático: Saberes elementares matemáticos do ensino primário (1890-1970): sobre o que tratam os Manuais Escolares?* Brasil: Natal.
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Hadji, C. (1997a). *Pratiques innovatrices, évaluation et éthique*. In: Actes du 17ième colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Hull, 1-6.
- Hadji, C. (1997b). Évaluation et éthique. Pour une évaluation "valuative". *Pédagogie collégiale*, 11(1), 14-17.
- Harrington, A. (1987). *Medicine, mind, and the double brain*. New Jersey: Princeton University Press.

- Henriques, H. M. (2009). *José Manuel Landeiro - educador, historiador e etnógrafo*. Penamacor: Município de Penamacor.
- Herculano, A. (1841). *A instrução pública. Opúsculos, tomo VIII*. Lisboa: Viúva Bertrand.
- Hernández, F. (2002). El área de "didáctica de la expresión plástica": entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, (328), 111-136. Obtido a 21 de Março de 2019, em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=271787>
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Houaiss, A. (2003). *Dicionário houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Iavelberg, R. (2008). *O desenho cultivado da criança - prática e formação de educador* (2.^a ed.). Porto Alegre: Zouk.
- Iavelberg, R. (2016). *Espaços da mediação: a arte e suas histórias na educação*. São Paulo: MAC USP.
- Igreja, M. (2004). *Educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e história – 2º e 3º ciclos do ensino básico da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga. Obtido a 5 de Junho de 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/951>.
- Janson, H. (1998). *História da arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jaehn, L; Ferreira, M. S. (2012). Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 256-272.
- João José de Sousa Telles. (s/d). Obtido a 3 de Outubro de 2019, em <https://www.elephante.pt/viewer?id=356&FileID=364>
- Kellog, R. (1985). *Analisis de la expresion plastica del preescolar*. Espanha: CINCEL.
- Kowalski, I. (2000a). Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico. Em: Vários. *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kowalski, I. (2000b). A avaliação na área de expressão dramática no 1º ciclo. *Educação & Comunicação*. (3), 70-79.
- Kripka, R., Scheller, M., Bonotto, D. (2015). *Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa*. In: Atas – Investigação Qualitativa na Educação, 243-247. Obtido a 15 de Setembro de 2019, em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>
- Krüsi, H. (1875). *Pestalozzi: his life, work, and influence*. Cincinnati, New York: Wilson, Hinkle & co.

- Laginha, A. (2009). Duas décadas de Madalena Perdigão (1923-1989). *Revista da Dança*. Obtido a 13 de Junho de 2019, em <http://www.revistadadanca.com/?p=1454>
- Lachapelle, R. (1981). Mais qu'est-ce donc que les arts visuels? *Liaison*, (17), 14–16.
- Lagoutte, D. (2009). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris: Hachette education.
- Lagoutte, D. (2015). *Pratiquer les arts visuels à l'école*. Hachette-Education.
- Lakatos, E. M., Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Lameira, R., Cardoso, A. P., Pereira, J. (2012). Perceção dos professores sobre o lugar e a presença da expressão plástica na escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 49-67. Obtido a 20 de Junho de 2019, em <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1736/1113>
- Landeiro, J. M. (1940a, 24 de Outubro). Os trabalhos manuais na escola primária: sua importância, os seus contras e meios de os vencer. Material e instrumentos. Meios de os adquirir. *Escola Portuguesa*, 313, 52-53.
- Landeiro, J. M. (1940b, 5 de Dezembro). Os trabalhos manuais na escola primária: os diferentes géneros de trabalhos manuais mais usados na escola primária - os cadernos dos trabalhos manuais. *Escola Portuguesa*, 319, 156-157.
- Landeiro, J. M. (1941, 6 de Março). Os trabalhos manuais na escola primária. Os que temos feito na nossa escola. *Escola Portuguesa*, 332, 400-401.
- Landeiro, J. M. (1944, 12 de Outubro). Os trabalhos manuais na escola primária. *Escola Portuguesa*, 520, 25.
- Lapa, M. L. F. (1944). *Relatório de estágio*. (Não publicado)
- Laven, R. (2016). Franz Čížek and the Viennese Juvenile Art. In: Aranha, C.S.G.; Iavelberg, R. (Orgs.). *Espaços da mediação: a arte e suas histórias na educação*. São Paulo: MAC USP, 181-202.
- Leal, A. (1952, 10 de Março). A criteriosa interpretação dos programas. *Escola Portuguesa*, 898, 349-350.
- Leal, M. (2009). *A imaginação cega: mecanismos de indeterminação na prática artística contemporânea*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto.
- Leão, F. C. (1934, 18 de Outubro). O primeiro dever da escola. *Escola Portuguesa*, 2, 1-3.
- Lebeaume, J. (1995). La transformation des travaux d'aiguille en leçons de couture ou la constitution d'un réseau de pratiques scolaires cohérentes. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, (14), 103-136.
- Lei de 20 de Setembro de 1844. *Colecção oficial da legislação portuguesa: ano de 1844-1845*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1845. (Reforma geral do ensino)

- Lei n.º 1941/36, de 11 de Abril (Estabelece as bases da organização deste Ministério, que passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional).
- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases para o Sistema Educativo (LBSE)).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liberty-Tadd, J. (1899). *New methods in education*. New York: Orange Judd Company.
- Lowenfeld, V. (1939). *The nature of creative activity: experimental and comparative studies of visual and non-visual sources of drawing, painting, and sculpture by means of the artistic products of weak sighted and blind subjects and of the art of different epochs and cultures*. Harcourt, Brace and Company.
- Luke. (2013, janvier 7). BBC planet earth - birds of paradise mating dance [Ficheiro video]. YouTube. Obtido a 17 de Novembro de 2019, em <https://www.youtube.com/watch?v=W7QZnwKqopo>
- Luquet, G.-H. (1979 [1929]). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Machado, C. C. (1944). *Relatório de estágio*. Escola elementar n.º 16. (Não publicado).
- Machado, R. B.; Flores, C. R. (2013). O corpo despido pelas práticas de desenhar: dos usos à disciplinarização do desenho. *Bolema*, 27(45), 255-279.
- Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da história cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo*, 1, 5-14. Obtido em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Magalhães, M. M. (1960a). O ensino do desenho. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(2), 383-400.
- Magalhães, M. M. (1960b, 25 de Novembro). O desenho livre, desenho de ilustração e de imaginação. *Escola Portuguesa*, 1241, 10-11.
- Magalhães, M. M. (1960c). O ensino de desenho. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 1(2), 383-400.
- Magalhães, M. M. (1960d, 25 de Dezembro), A técnica na expressão artística infantil. *Escola Portuguesa*, 1242, 14-15.
- Magalhães, M. M. (1962). O ensino dos trabalhos manuais educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3(1), 87-101.
- Magueta, L. G. (2012). *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão plástica no 1º ciclo do ensino básico com base na metodologia de referencialização*. (Tese de Doutoramento em Educação na Área de Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a 10 de Março de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/6598>

- Malo, S. E. (2008). *Expresión plástica I. Guía didáctica*. Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Marc, V., Marc, O. (1992). *Premiers dessins d'enfants: les tracés de la mémoire*. Paris, France: Nathan.
- Marques, A. S. (2012). Educação artística: um cruzamento essencial e exequível. Obtido a 19 de Fevereiro de 2019, em <http://hdl.handle.net/10400.21/1899>
- Martinho, A. M. (2006). A criação do ensino industrial em Portugal. *Máthesis*, (15), 53-81. Obtido a 13 de Maio de 2019, em: http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mat15/Mathesis15_53.pdf
- Martin, P. (1924). *La première année de travail manuel (cours moyens): tissages, découpage du papier et du carton; travail du fil de fer; noeuds et tresses; modelage*. (12^a Ed.). Paris: Armand Colin.
- Martins, C. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. (Tese de Doutoramento em Educação na Área de Especialização em História da Educação). Instituto da Educação, Lisboa. Obtido 10 de Fevereiro de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/5733>
- Martins, E. C. (2004). Os caminhos da historiografia educativa portuguesa: da história à educação. *História da Educação*, (16), 25-43.
- Martins, E. C. (2009). O sistema escolar português. Obtido a 3 de Setembro de 2019, em <https://scholar.google.pt/citations?user=VBWHYyoAAAAJ&hl=pt-PT&oi=sra>
- Martins, E. C. (2014). *As narrações dos professores na memória educativa portuguesa durante o estado novo e depois de 1974 (Histórias de vida de professores aposentados)*. In: XXI Jornades d'Història de l'educació, p. 113-126. Obtido a 3 de Setembro de 2019, em [file:///C:/Users/MSI/Downloads/As%20narra%C3%A7%C3%B5es%20dos%20professores%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/MSI/Downloads/As%20narra%C3%A7%C3%B5es%20dos%20professores%20(4).pdf)
- Martins, G. O. Prefácio. Em: Martins, G. O. (Coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017, 6.
- Martins, J. M. (2008, 23 de Março). 1906 - *Classificações mensais da instrução primária*. [Fotografia]. Obtido em <http://arepublicano.blogspot.com/2008/03/instruo-primria-4-classe-classificaes.html>
- Mateus, C. (1940a, 11 de Julho). Os trabalhos manuais educativos na escola primária. *Escola Portuguesa*, 298, 622-623.
- Mateus, C. (1940b, 10 de Outubro). Os trabalhos manuais educativos na escola primária. *Escola Portuguesa*, 311, 19-21.
- Mateus, C. (1940c, 17 de Outubro). Os trabalhos manuais educativos na escola primária. *Escola Portuguesa*, 312, 42-43.

- Mateus, C. (1940d, 31 de Outubro). Os trabalhos manuais educativos na escola primária. *Escola Portuguesa*, 314, p. 69.
- Mateus, C. (1940e, 28 de Novembro). Os trabalhos manuais educativos na escola primária. *Escola Portuguesa*, 318, 140-141.
- Mateus, C. (1941a, 6 de Março). Trabalhos manuais educativos - a sua influência na psicologia infantil. *Escola Portuguesa*, 332, 399-400.
- Mateus, C. (1941b, 13 de Março). Os trabalhos manuais na escola primária - labores femininos. *Escola Portuguesa*, 333, 419.
- Mateus, C. (1941c, 8 de Maio). As lições de coisas e os trabalhos manuais. *Escola Portuguesa*, 341, 574-575.
- Mateus, C. (1941d, 22 de Maio). As lições de coisas e os trabalhos manuais. *Escola Portuguesa*, 343, 613-614.
- Mateus, C. (1944a, 16 de Novembro). Os bordados portugueses regionais na escola primária. *Escola Portuguesa*, 525, 102-103.
- Mateus, C. (1944b, 21 de Dezembro). Os bordados portugueses regionais na escola primária. *Escola Portuguesa*, 530, 189-190.
- Mateus, C. (1945a, 25 de Janeiro). Os bordados portugueses regionais na escola primária. *Escola Portuguesa*, 535, 273-274.
- Mateus, C. (1945b, 8 de Fevereiro). Os bordados portugueses regionais na escola primária. *Escola Portuguesa*, 537, 308-309.
- Mateus, C. (1956a, 2 de Outubro). O valor da imagem. *Escola Portuguesa*, 1117, 7.
- Mateus, C. (1956b, 17 de Outubro). O valor da imagem. *Escola Portuguesa*, 1119, 39-40.
- Mateus, C. (1957a, 17 de Janeiro). O valor da imagem. *Escola Portuguesa*, 1131, 257.
- Mateus, C. (1957b, 2 de Fevereiro). O valor da imagem. *Escola Portuguesa*, 1133, 290.
- Mateus, C. (1957c, 17 de Março). O valor da imagem. *Escola Portuguesa*, 1139, 385.
- Mateus, M. J. (1943, 14 de Outubro). Trabalhos manuais na escola - caixas. *Escola Portuguesa*, 468, 23-24.
- McWilliam, N.; Méneux, C.; Ramos, J.; Fraixe, C.; Thibault, E.; Tillier, B.; Vaisse, P. (Eds.). (2014). Gaston Quénieux, *le dessin et son enseignement*, 1906. In *L'art social de la révolution à la grande guerre: anthologie de textes sources*. Publications de l'Institut national d'histoire de l'art. doi:10.4000/books.inha.6014
- Mendes, D.; Seidl-de-Moura, M. (2009) O sorriso humano: aspectos universais, inatos e os determinantes culturais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 109-120. Obtido a 8 de Fevereiro de 2019, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100011
- Mendonça, J. D. (1947, 11 de Dezembro). Exames. *Escola Portuguesa*, 685, 139-140.

- Mendonça, J. D. (1949, 28 de Julho). A caligrafia através da escola primária. *Escola Portuguesa*, 770, 586-589.
- Mendonça, A. (2006). Evolução da política educativa em Portugal. Obtido a 17 de Setembro de 2019, em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/politicaeducativaalicemendonca.pdf>
- Mèredieu, F. de. (1990). *Le dessin d'enfant*. Blusson.
- Miguel, J. A. (2009). *A necessidade de clarificação das estratégias de ensino e aprendizagem do desenho*. (Dissertação de Mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a 19 de Janeiro de 2019, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/635/1/22728_ULFBA_TES332.pdf
- Ministério da Educação (1941). O livro da 1.^a classe.
- Ministério da Educação (1988). *Organização curricular e programas. Ensino básico - 1.^o ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e da Cultura. (1974). *Programas para o ano lectivo 1974-1975 do ensino primário*. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- Ministério da Educação e da Cultura. (1978). *Programa do ensino primário*. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação e Ciência (1980). *Programas do ensino primário 1980*. Secretaria de Estado da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1990). *Reforma educativa - Programa do 1.^o ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.^o ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Miranda, M. N. (1943). *Relatório de estágio*. Coimbra. (Não publicado)
- Mirgalet, C. (1997) Comment le goût esthétique vient aux enfants. *Tréma*, (11), 69-76. <https://doi.org/10.4000/trema.1945>
- Mónica, M. F. (1973). Notas para análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. *Revista de Análise Social*, 10(39), 478-493. Obtido a 25 de Junho de 2019, em <https://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223893193S7zFS6ak5Ee77TD7.pdf>
- Morais, A. B. (1958). *Exame de estado*. Escola do Magistério de Bragança. (Não publicado)
- Morel, M. (2011). *Vivre la créativité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques*. Éditions Peisaj-Collection Cogito.
- Morgado, J. (2016, 29 de Março). Educação pré-escolar é bem mais que a preparação para a escola. *Público*. Obtido a 21 de Novembro de 2018, em

<https://www.publico.pt/2016/03/29/sociedade/opiniao/educacao-preescolar-e-bem-mais-que-a-preparacao-para-a-escola-1727429>

- Morlie, J., 2011. Tripalium: une étymologie écran. (archive). [Blog] Mediapart. Obtido a 5 de Maio de 2019, em <https://blogs.mediapart.fr/jean-luce-morlie/blog/280911/tripalium-une-etymologie-ecran-archive>
- Morris, D. (2018). *O macaco criativo*. Porto: Arte e Ciência.
- Nóvoa, A. (2005). Evidentemente. Histórias da educação. Obtido a 5 de Março de 2019, em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>
- Oliveira, A. I. G. (2009). *O lugar e o não lugar da expressão plástica / artes plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância*. (Tese de Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga. Obtido 10 de Maio de 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/11049>
- Oliveira, B. S. (1943). *Relatório dos trabalhos escolares*. Escola n. 68A-3ª zona (Não publicado).
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber(e)Educar*, (12), 61-78.
- Ornelas, M. (2009). Motivar e ensinar através da experimentação. Obtido a 15 de Março de 2019, em <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2009/06/motivar-ensinar-experimentar.pdf>
- Ovide Decroly. (s/d). Obtido a 3 de Outubro de 2019, em https://www.pedagogia.com.br/biografia/ovide_decroly.php
- Paixão, (1934, 25 de Outubro). Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário - Instruções para a execução dos serviços docentes. *Escola Portuguesa*, 3, 41-42.
- Palma, H. (2008). A matemática na escola primária: um olhar sobre o ensino da matemática nas escolas portuguesas desde o final do século XIX até à década de 70 do século XX. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido 21 de Junho de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/766>.
- Pélissier, G. (1991). *Arts plastiques et culture métisse. Connaissance des enseignements des arts plastiques en méditerranée - étude des incidences sur l'éducation artistique de l'émergence d'une culture métisse dans l'art du XXe siècle*. Séminaire interacadémique et international - Nîmes, 23, 24 et 25 janvier 1991
- Penim, L. (2011). *Narrativa apanhada em pleno voo. A história do ensino do desenho*. III colóquio internacional sobre desenho: educação, cultura e interatividade. Obtido a 5 de Setembro de 2019, em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7170/1/Hist%C3%B3ria%20do%20ensino%20do%20desenho%20Revista%20Cor%20das%20Letras%202011.pdf>
- Peralta, C. H. (1998) *A arte do grafismo infantil e a construção simbólica*. (Manuscrito não publicado).

- Pereira, A. J. (1935). *O desenho infantil e o ensino do desenho na escola primária*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Pereira, A. J. (1944, 16 de Março). Como decorreram os exames do 2.º grau deste ano no concelho de Macedo de Cavaleiros e da maneira com estão sendo orientados no distrito escolar de Bragança. *Escola Portuguesa*, 490, 382-383.
- Pereira, C., Marcelino, A., e Antunes, R. (s/d). *Caderno de palavras e de caligrafia. 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico português*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. (2014). A escola portuguesa ao serviço do estado novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo. *Da Investigação às práticas*, 1(4), 59-81.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pestana, M. I. (1950, 25 de Abril). Redacção gráfica. *Escola Portuguesa*, 808, 422.
- Pimenta, P. S. (2006). *A escola portuguesa. Do "plano dos centenários" à construção da rede escolar no distrito de Vila Real*. (Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização História da Educação e Pedagogia). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pinheiro, M. E. P. (1950, 25 de Julho). O ensino dos labores femininos (Palestra proferida pela professora D. Maria Emília Leitão Pinheiro na sessão do curso de aperfeiçoamento realizado em Esposende, no dia 17 de Junho). *Escola Portuguesa*, 820, 621-622.
- Pintassilgo, J. (s/d). O ensino primário. Obtido a 22 de Junho de 2019, em <https://core.ac.uk/download/pdf/12427953.pdf>
- Pintassilgo, J. (2007). A revista de educação geral e técnica no contexto do Portugal republicano. Debate sobre a educação moral e cívica. In A. R. Schelbauer & J. C. S. Araújo (Org.). *História da Educação pela imprensa*. 129-154. Campinas: Alínea Editora.
- Pintassilgo, J. (2010a, 31 de Agosto). Analfabetismo e educação popular. *Público*. Obtido a 10 de Julho de 2019, em <https://url.gratis/jAoaw>
- Pintassilgo, J. (2010b). O ensino primário. Obtido a 17 de Maio de 2019, em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8353/1/O%20Ensino%20Prim%c3%a1rio.pdf>
- Pintassilgo, J.; Costa, R (2007). A construção histórica do tempo Escolar em Portugal (do final do século XIX às primeiras décadas do século XX). In: J. Gómez Fernández, G. Espigado Tocino, & M. Beas Miranda (Eds.). *La escuela y sus escenarios*. 105-130. El Puerto de Santa Maria: Concejería de Cultura del Ayuntamiento.
- Pintassilgo, J. (2017). Anarquismo e educação nova em Portugal: o contributo de Adolfo Lima. *Revista Espaço Acadêmico*, 17(196), 01-13. Obtido em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/39311>
- Pires, A. V. (1949, 21 de Abril). Plano de uma lição de desenho. *Escola Portuguesa*, 756, 406-408.

- Pires, A. V. (1950, 2 de Julho). Os exames do ensino primário. *Escola Portuguesa*, 817, 563-565.
- Pires, A. V. (1952, 10 de Abril). Interpretação dos programas e finalidade da escola primária. *Escola Portuguesa*, 902, 414-415.
- Pires, A. V. (1953, 17 de Janeiro). À volta do ensino de desenho. *Escola Portuguesa*, 939, 264-265.
- Platão. (1998). *O banquete*. Lisboa: Edições 70.
- Plínio, o velho. (2004). *Historia natural*. São Paulo: Ed. 34.
- Portaria 101, de 28 de Abril de 1837 (Portaria sobre o Exame de varias cadeiras do Ensino Primário e Secundário, e Clássicos sobre que versam os ditos exames).
- Portaria de 20 de Julho de 1866 (Regulamenta sobre a construção e equipamentos de escolas do ensino primário).
- Portaria 23485/68, de 16 de Julho (Aprova os programas do ciclo elementar do ensino primário).
- Portaria 572/79, de 31 de Outubro (Aprova os programas do ensino primário).
- Prata (1937, 21 de Janeiro). Relações entre a geometria e os trabalhos manuais. *Escola Portuguesa*, 118, 110-113.
- Prazeres, S. (2013). *Prática de ensino supervisionada: desenho A, 11º ano e educação visual, 9º ano: arte-mãe, uma enteléquia arquetípica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã. Obtido a 1 de Março de 2019, em <http://hdl.handle.net/10400.6/1587>
- Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrónico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2ª Ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Queiroz, J. P., Bila, M. S. (2014). Como motivar a exploração artística no pré-escolar? *Matéria-Prima*, 2(3), 112-122.
- Quintiliano (1920). *Institutio oratoria (livro X)*. Loeb Classical Library.
- Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa: EDIÇÕES 70.
- Rebêlo, A. C. (1943). *Relatório de estágio*. Escola Primária n.º 69. (Não publicado)
- Reforma de 6 de Novembro de 1836 (Extingue 498 concelhos em Portugal Continental de forma a permitir a criação de circunscrições municipais maiores com vista a possibilitar que estes novos concelhos tivessem mais meios financeiros).
- Reis, A. M. (1946, 30 de Maio). Terá o professor moderno grande necessidade de saber desenhar?. *Escola Portuguesa*, 605, 571-572.
- Reis, A. M. (1947, 24 de Julho). Esquemas de lições. *Escola Portuguesa*, 665, 549-550.

- Reis, A. M. (1950, 26 de Janeiro). Importância do desenho. *Escola Portuguesa*, 796, 248-249.
- Repositório Digital da História da Educação. (s. d.). Ministros da Educação de 1962 a 2009. Obtido a 27 Março de 2019, em <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/quatro-decadas-de-educacao-1962-2009/ministros-da-educacao-de-1962-a-2009/>
- Ribeiro, A. M. (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de educação visual*. (Dissertação de Mestrado em Educação, na área de Tecnologia Educativa). Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga. Obtido a 3 de Maio de 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/3961>
- Ribeiro, C. P.; Araújo, F. M. (2017). *A história da educação em Vila Nova de Gaia*. Porto: CITCEM.
- Ricardo, M.; Tavares, M. (2006). Calvet de Magalhães e o direito à educação. *Revista Lusófona de Educação*, (8), 167-181. Obtido a 19 de Junho de 2019, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200011&lng=pt&tlng=pt.
- Ricci, C. (1887). *L'arte dei bambini*. Bologna: N. Zanichelli.
- Robinson, K. [TedTalksPortugues]. (2008, 13 de Novembro). Escolas matam a criatividade? [Ficheiro vídeo]. YouTube. Obtido a 25 de Janeiro de 2019, em <https://www.youtube.com/watch?v=yFi1mKnvs2w>
- Rodrigues, A. S.; Martinho, A.; Amado, J. (2011). A República – revolução na Educação? In: Peixinho, A. T. & Santos, C. A. (Eds), *1910 - 2010 Comunicação e Educação Republicanas*, 327-350. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, E. (2010). A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: Costa, C.; Melo, J.; Fafiano, L. (Orgs.). *Fontes e métodos em História da Educação*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010, 311-326.
- Rodrigues, J. P. (2018, 4 de Abril). Kerschensteiner e a sua escola do trabalho. Obtido a 3 de Outubro de 2019, em <https://pgl.gal/kerschensteiner-escola-do-trabalho/>
- Rosas, F; Brito, J. M. (1996). *Dicionário de história do estado novo, vol II*. Bertrand Editora.
- Rouma, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Paris: F. Alcan & Lisbonne.
- Ruskin, J. (1971[1857]). *The elements of drawing*. New York, Dover.
- Sampaio, J. S. (1976). *O ensino primário: 1911-1969 - contribuição monográfica, Vol. II*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Sampaio, J. S. (1978). Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal. *Análise Psicológica*, 2(1), 9-22.
- Santini, J. B.; Vasconcellos, S. T. (2013). Educação infantil, ensino de arte e educação estética: espaços-lugares de experiências e aprendizados. In: *Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte (191-203)*. Curitiba: ArtEmbap. Obtido a 5 de Janeiro de

- 2019, em
http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/IX_Forum_de_Pesquisa_e_m_Arte/Anais/017_Jacyara_Batista_e_Sonia_Tramujas.pdf
- Santo, A. E. (1954, 17 de Agosto). Uma lição simples de trabalhos manuais e desenho. *Escola Portuguesa*, 1015, 783-784.
- Santos, E. A. (1943). Relatório de estágio. Porto: Escola n.º 118, Ramalde. (Não publicado).
- Santos, J. B. (1955, 2 de Junho). Castigos, exames e programas. *Escola Portuguesa*, 1053, 664-665.
- Santos, P. C. (2008). *Exames nacionais no ensino primário (1948-1974)*. (Dissertação de Mestrado em Ensino da Matemática). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Obtido a 18 de Setembro de 2019 em https://run.unl.pt/bitstream/10362/1934/1/Santos_2008.pdf
- Silva, H. D. (2012). Reformas administrativas em Portugal desde o Século XIX. *Jurismat*, (1), 65-97.
- Silva, M. (1982). Crescimento Económico e Pobreza em Portugal (1950-74). *Análise Social*, 18(72-73-74), 1077-1086.
- Silva, S. (2011). *A ilustração portuguesa para a infância no século XX e movimentos artísticos: influências mútuas, convergências estéticas*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga. Obtido a 5 de Janeiro de 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/19682>
- Silva, V. B. (2018). *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construção da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: Editora Unesp Digital.
- Simões, E. (2007). Representações sociais da escola rural de meados do século XX em Portugal. *Análise Psicológica*, 2(25), 211-228. Obtido a 20 de Janeiro de 2019, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v25n2/v25n2a04.pdf>
- Soares, E. M. (2003). Ricardo Bensaúde. *Arte teoria*, (4), 213-229.
- Soeiro, R. B. (1951, 25 de Junho). As crianças perante os exames. *Escola Portuguesa*, 864, 610-612.
- Soeiro, R. B. (1952, 2 de Outubro). O livro único e os seus críticos. *Escola Portuguesa*, 925, 2-4.
- Sousa, A. G. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. (Tese de Mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a 13 de Novembro de 2018, em <http://hdl.handle.net/10451/640>
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – 3º Volume. Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – 1º Volume. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, V. G. (1950, 2 de Dezembro). O desenho infantil como expressão da linguagem. *Escola Portuguesa*, 837, 137-138.
- Sousa, V. G. (1951, 10 de Janeiro). O desenho infantil como expressão da linguagem (Continuação). *Escola Portuguesa*, 842, 238-239.
- Stephano, H. (2008). *Thesaurus graecae lingua*. Napoli: La scuola di Pitagora editrice.
- Subtil, M. J. D. (2011) Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista Histedbr On-Line*, 11(41), 241-254. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639849>
- Subes, J. (1957). Sensibilité esthétique enfantine et influence du milieu. *Enfance*, 10(1), 43-65.
- Sueur, V. (1993). *Essai de délimitation du champ sémantique de l'art à travers l'étude de quelques langages documentaires*. (Tese de Doutorado em ciências da informação e das bibliotecas). Obtido a 20 de Dezembro de 2018, em <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/62798-essai-de-delimitation-du-champ-semantique-de-l-art-a-travers-l-etude-de-quelques-langages-documentairesmemoire-d-etude.pdf>
- Sully, J. (1896). *Studies of childhood*. Routledge/Theommes Press.
- s/a. (1938, 14 de Abril). A lição de Salazar. *Escola Portuguesa*, 181.
- s/a. (1951a, 2 de Junho). Interpretação dos programas e finalidade da escola primária. *Escola Portuguesa*, 861, 562-565.
- s/a. (1951b, 2 de Dezembro). Interpretação dos programas e finalidade da escola primária. *Escola Portuguesa*, 885, 139-141.
- s/a. (1951c, 17 de Dezembro). Interpretação dos programas e finalidade da escola primária. *Escola Portuguesa*, 887, 170-172.
- Tamagnini, E. (1934, 15 de Novembro). Alocução. *Escola Portuguesa*, 6.
- Teixeira, A. B. (2007). *Portugal como enigma*. https://doi.org/10.14195/2183-8925_28_13
- Teixeira, É. M. (2014). *Arte e educação: o percurso de Madalena Perdigão e a sua relevância no panorama cultural português*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação – Área de Especialização em Comunicação e Artes). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Obtido em <http://hdl.handle.net/10362/14576>
- Telles, J. J. (1875). *Os exames de instrução primaria e secundaria*. Lisboa: Ferreira, Lisboa & C.^a.
- Tomás, D. (1948, 12 de Fevereiro). O desenho. *Escola Portuguesa*, 694, 246-248.
- Trinchão, G. M. C. (2008). *O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade da Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo. Obtido a 10 de Dezembro de 2018, em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2081>

- Tristão, F. J. (1954, 10 de Outubro). Simplificação dos programas. *Escola Portuguesa*, 1022, 26.
- Tucídides. (2013). *História da guerra do peloponeso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (2012). Un monde urbain. Obtido a 1 de Outubro de 2018, em <https://www.unicef.org/french/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Un-Monde-Urbain.pdf>
- Vasconcelos, A. F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. Aveiro: UA Editora.
- Vila da Praia (Francisco Borja de Garção Stockler, barão da). [Blog]. Retrieved 10 April 2019, from <http://www.arqnet.pt/dicionario/vilapri1b.html>.
- Vilela, J. (2017). *Investigação - o processo de construção de conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, B.; Wilson, M. (1982). *Teaching children to draw: a guide for teacher and parents*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Wintsch, J. (1935, 17 de Janeiro). A escola primária e a investigação da flora portuguesa. *Escola Portuguesa*, 15, 248-254.
- Xavier, L. N. (2014). Docência, pesquisa e construção democrática: as contribuições de Rui Grácio e Rogério Fernandes. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14-2(35), 77-101. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i2.548>
- Zanella, A. V., Ross, S.Z., Reis, A. C., e Franca, K. B. (2002). *Criar, imaginar e (re/de) formar: reflexões sobre atividade criadora e formação de professores(as)*. IV Seminário de Pesquisa em Educação da região sul (AnPed Sul), Florianópolis 2002.
- Zanella, A. V., Cabral, M. G., Ros, S. Z., Urnau, L. C., Titon, A. P., Werner, F. W., Sander, L., e Maheirie, K. (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: reflexões sobre a formação de professores(as). *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(0-6). Obtido a 10 de Julho de 2019, em

ANEXOS

ANEXO 1

Critérios de avaliação da Expressão e Educação Plástica, do ano lectivo de 2013-2014.

Domínios	Parâmetros	Instrumentos
Agrupamento Escolas Moita		
Conhecimentos e Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina; • Organização espaço-temporal; • Coordenação óculo-manual; • Manipulação/exploração de materiais; • Domínio de técnicas; • Criatividade; • Concretização de projectos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação directa (40%); -Trabalhos de grupo individuais e ou a pares (40%).
Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Relacionamento; • Comportamento adequado e cumprimento de regras; • Autonomia; • Responsabilidade; • Cooperação; • Interesse e participação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação directa (10%); -Greijas de observação e registo (10%).
Agrupamento de escolas Dr. Correia Mateus		
Expressão Artística	<ul style="list-style-type: none"> • Formas, cores e técnicas (10%); • Domínio de materiais e meios de expressão (10%). <p>(A restante percentagem está distribuída pelas outras expressões)</p>	
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Comportamento; • Respeito pelos outros; • Trabalho autónomo; • Atenção nas aulas; • Participação de forma adequada; • Espírito de iniciativa; • Respeito pelas normas, regras e decisões; • Realização das tarefas propostas; • Apresentação material necessário; • Realização dos trabalhos de casa; • Organização do caderno (20%). 	
Agrupamento de escolas da Quinta do Conde		
Cognitivo e das Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das diferentes formas de expressão; • Desenvolvimento sequencial das ideias na organização do trabalho; • Aplicação de conhecimentos; • Domínio de instrumentos, de materiais e de processos/técnicas em situações concretas; • Criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhos práticos realizados em sala de aula - processo e produto final (65%). -Ficha de autoavaliação (5%).
Atitudes/Valores	<p>Participação/Cooperação (8%):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse; • Empenho; • Intervenções oportunas; • Espírito de entreajuda; • Colaboração nas actividades propostas. <p>Responsabilidade (6%):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material necessário • Organização dos trabalhos <p>Cumprimento de normas (8%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento do regulamento da escola; • Respeito pelos outros. • Cumprimento das regras de utilização da sala <p>Autonomia/Iniciativa (8%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia na realização de tarefas; • Espírito de iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Registos de aula /ficha individual do aluno relativos à execução do trabalho e atitudes; -Pasta de trabalhos; -Ficha de autoavaliação.

(Fontes cruzadas: http://joomla.esmoita.com/attachments/112_criteriosgeraisavaliacao_2013_2014.pdf;
http://agcorreiamateus.ceems.pt/images/AEE_2014_AE-DrCorreiaMateus_Relatorio_final.pdf;
[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/SETUBAL_Sesimbra_AEE_AE_Quinta_Conde_2016_2017_R\(Homologado\).pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/SETUBAL_Sesimbra_AEE_AE_Quinta_Conde_2016_2017_R(Homologado).pdf))

Critérios de avaliação da Expressão e Educação Plástica, do ano lectivo de 2014-2015.

Domínios	Parâmetros	Instrumentos
Agrupamento de Escolas de S. Pedro do Sul		
Conhecimentos e Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de diferentes formas de expressão plástica (10%); • Domínio de técnicas de pintura, recorte, colagem e dobragem (15%). 	25% de 70% do total das Expressões. -Produções dos alunos; -Fichas formativas e sumativas; -Participação oral; -Observação direta do grau de envolvimento do aluno nas áreas curriculares; -Registos / Grelhas de avaliação.
Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e interação na aula (20%); • Cooperação com os outros (20%); • Sentido de responsabilidade (20%); • Autonomia (20%); • Respeito pelas regras estabelecidas (20%). 	30%
Escola Básica Secundaria Mouzinho da Silveira		
Modelagem, escultura e construções.	<ul style="list-style-type: none"> • Revela destreza manual na manipulação de materiais moldáveis; • Constrói formas a partir da sua imaginação, • Executa construções a partir de representação do plano (a partir da 3.ª classe). 	
Desenho e Pintura.	<ul style="list-style-type: none"> • Exterioriza espontaneamente imagens que constrói interiormente; • Ilustra visualmente temas e situações; • Cria formas a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais; • Domina técnicas simples de pintura. 	-Observação e apreciação directa dos trabalhos realizados; -Grelha de registos de observação; -Grelha de avaliação; -Ficha de auto-avaliação.
Recorte, colagem, e dobragem	<ul style="list-style-type: none"> • Domina técnicas simples como recorte, colagem e dobragem. 	80%
Impressão	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza com criatividade diferentes técnicas de impressão. 	
Tecelagem e costura	<ul style="list-style-type: none"> • Domina técnicas simples de tecelagem e costura (a partir da 3.ª classe). 	
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Participação; • Autonomia; • Comportamento; • Responsabilidade. 	-Registos de observação; -Caderno diário; -Dossier do aluno; -Manuais; -Trabalhos de casa. 20%.
Agrupamento Escolas Moita		
Cognitivo e das Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina; • Organização espaço-temporal, • Coordenação óculo-manual; • Manipulação/exploração de materiais; • Domínio de técnicas; • Criatividade; • Concretização de projectos. 	-Observação directa (40%); -Trabalhos de grupo individuais e ou a pares (40%).
Atitudes/Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Relacionamento; • Comportamento adequado e cumprimento de regras; • Autonomia; • Responsabilidade; • Cooperação; • Interesse e participação. 	-Observação directa (10%); -Grelhas de observação e registo (10%).

(Fontes cruzadas: <https://docplayer.com.br/8857378-Agrupamento-de-escolas-de-s-pedro-do-sul-escola-sede-escola-secundaria-de-sao-pedro-do-sul-criterios-de-avaliacao-1o-ciclo-do-ensino-basico.html>;
http://ebims-m.ccems.pt/file.php/1/2014-2015/Criterios_Avaliacao_Especificos_DepExpre1oCiclo_14_15_1_.pdf;
http://joomla.esmoita.com/attachments/112_CriteriosGeraisAvaliacao.pdf)

Critérios de avaliação da Expressão e Educação Plástica, do ano lectivo de 2015-2016.

Dominios	Parâmetros	Instrumentos
Agrupamento de Escolas de S. Pedro do Sul		
Conhecimentos e Capacidades	Compreensão de formas, cor e técnicas (25%); Conhecimento de diversas formas de expressão (25%); Capacidade de produzir e/ou criar trabalhos diversos (25%); Domínio de técnicas simples de pintura, recorte,... (25%)	70%
Pessoal e Social (atitudes e valores) (comum a todas as áreas)	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e interacção na aula (30%); • Relacionamento com os colegas e com o docente (20%); • Respeito pelas regras estabelecidas (30%); • Assiduidade e pontualidade (20%). 	30%
Colégio S. João de Brito		
Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelagem/construções (15%); • Desenho de expressão livre (30%); • Actividades gráficas sugeridas (desenho, pintura, ...) (30%); • Recorte/colagem/dobragem (25%). 	
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-regulação do comportamento; • Motivação e empenho; • Autonomia; • Autoavaliação dos conhecimentos; • Relação com os pares e com os educadores. 	

(Fontes cruzadas: <https://docplayer.com.br/14009203-Agrupamento-de-escolas-de-sao-pedro-do-sul-escola-sede-escola-secundaria-de-s-pedro-do-sul-plano-de-organizacao-2015-2016.html>;
<http://aealvalade.edu.pt/index.php/agrupamento/escolas/ebsjb/ebsjb-sobre>)

Critérios de avaliação da Expressão e Educação Plástica, do ano lectivo de 2017-2018.

Dominios	Parâmetros	Instrumentos
Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche Eng.º Luís Santos Costa		
Conhecimentos e Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> Criatividade (40%) Domínio das Técnicas (60%). 	100%
Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e utilizar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica; Possuir destrezas manipulativas; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; (Re) criar imagens que interiorizou ou momentos que experienciou; Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitectura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. 	100%
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato		
Aprendizagens específicas	<ul style="list-style-type: none"> Domínio progressivo de técnicas (40%); Realização das tarefas propostas (45%). 	Grelhas de registo de observação (85%).
Aprendizagens de Carácter Transversal	<ul style="list-style-type: none"> Educação para a Cidadania; Compreensão e Expressão da Língua Portuguesa; Tecnologias de Informação e Comunicação. 	Observação directa (15%).
Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira (Faro)		
Cognitivo e das Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> Produzir e ou criar trabalhos plásticos diversos; Recrutar técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem. 	20%
Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> Assiduidade (2,5%); Hábitos de trabalho (2,5%); Interesse e empenho (2,5%); Organização e método (2,5%); Autonomia (2,5%); Comportamento (2,5%); Cooperação (2,5%); Participação/Comunicação (2,5%). 	20%

(Fontes cruzadas: <https://docplayer.com.br/84603548-Eb1-com-pre-escolar-e-creche-eng-luis-santos-costa-projeto-educativo.html>; <http://www.agrupamentopedroeaneslobato.pt/>; <http://agrtc.pt/site/images/2018/criterios-de-avaliacao20172018.pdf>)

Critérios de avaliação da Expressão e Educação Plástica, do ano lectivo de 2018-2019.

Dominios	Parâmetros	Instrumentos
Agrupamento de Escolas António Nobre (Porto)		
Conhecimentos e Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> Descoberta e organização progressiva de volumes; Descoberta e organização progressiva de superfícies; Exploração de técnicas de expressão. 	80% em conjunto com as outras expressões
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> Interesse e empenho; Relação interpessoal; Comportamento; Responsabilidade; Organização e hábitos de trabalho. 	20%.

(Fonte: <http://www.aefhp.pt/files/documentos-orientadores/18-19/CriteriosDeAvaliacao-18-19-AEFHP.pdf>)

ANEXO 2

Relatório de estágio de Aurora Cunha de Andrade

Relatório
da
Estagiária:
Aurora Cunha de Andrade
Março - 5-1943
Coimbra

~ Desenho ~

No desenho, preocupei-me com o ensinar a observar e não deixar que a alma fantasiasse ou falseasse a cor, proporção e outros do objecto, aproveitando esta circunstância para criar nelas o hábito da verdade.

4) Desenho:

Se repararmos bem, é este muito praticado dentro da escola.

A criança desenha quando escreve, desenha quando faz qualquer número, e, ainda quando, tacteando, contorna determinados objectos.

O desenho não aparece aqui, com verdadeira autonomia, mas sim, como complemento da escrita; daí, o chamar-se-lhe desenho linguagem-gráfica.

É o desenvolvimento do gosto estético, de grande consideração: além de ser de grande utilidade, exerce acção educativa, tanto na vida dos sentidos, como nas faculdades intelectuais.

Para se obter resultados proveitosos, devem as crianças desenharem muito, e, simultaneamente, ser-lhes dada uma certa liberdade. Poras vezes, para que as alunas fizessem o desenho daquilo que gostavam, e, desenvolvessem a sua imaginação reprodutora e creadora, deixava-as desenharem, o que quisessem; outras, mandava-lhes fazer desenho à vista.

Para as entusiasmar, achava graça aos seus desenhos e às cores com que os pintavam.

Nas correções que lhes fazia, predominavam as observações acerca da limpeza e da comparação.

Relatório
dos
Trabalhos escolares con-
forme o estabelecido no
§ 1º, do artº 1º do Decre-
to-lei nº 32.641 publica-
do no Diário do Gover-
no nº 18, 1ª série de
23 de Janeiro de 1943

Escola nº 68 H - 3ª zona

Branca da Silva Oliveira

Distribuição da atividade docente em cada disciplina:

- a) Língua Materna
 - Leitura
 - Gramática
 - Ortografia
 - Caligrafia
 - Redação
- b) História e Geometria
- c) Desenho
- d) História
- e) Geografia
- f) Ciências Naturais
- g) Trabalhos Manuais
- h) Canto Coral
- i) Educação Física
- j) Educação Moral e Cívica

c) O desenho é, a meu ver, uma disciplina auxiliar de todas as outras. Antes de principiar o desenho, explicar de que material se constitui o objeto que se vai fazer de modelo, qual a sua cor e utilidade, etc.

Esboçar no quadro o objeto a desenhar, sobre o qual se tem a facilidade de apagar antes que as alunas comecem a trabalhar, para as obrigar a fazer a cópia do natural.

Procurar orientar, sem corrigir, o trabalho das alunas, comparando-o com a realidade, deixando que as crianças mudassem em que tivessem cometido. Durante o desenho fiscalizar a posição do corpo da maneira como empregar o lápis e a borracha.

f) Para o ensino desta disciplina servia-me de quadros referentes ao assunto da lição e recorria também, ao desenho como disciplina de apoio.

Principiava por fazer uma exposição do assunto a tratar.

Promovia sempre, tornar a lição abstrata para que as alunas se mostrassem interessadas, o que as faz fixar mais facilmente.

Servia-me dos quadros representativos, para que mais facilmente compreendessem e fixassem o que lhes ensinava. Exposta a lição, fazia perguntas à classe, a que, em geral, respondiam razoavelmente.

g) Os trabalhos manuais têm um lugar importante na escola primária como facto de educação geral, cujo fim tende a contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças.

Têm este exercício o mesmo valor funcional dos outros ramos de ensino.

Principiava as lições pela distribuição de material necessário.

Depois de algumas explicações sobre a utilidade do material empregado, dava início à execução do trabalho.

No mesmo tempo que ia executando o trabalho, requeria de fase em fase as passagens por que ia passando o novo modelo que paralelamente ia executando.

No decorrer do exercício dava a conhecer às crianças tudo que advinha de utilidade.

Durante o trabalho promovia despertar-lhes a necessidade de um grande assio, paciência, cuidado, método e insistência sobre a parte prática e utilidade do trabalho.

Relatório de estágio de Elisa Augusta Lopes dos Santos

Trabalhos manuais

- I - distribuí pelas crianças pequenos quadrados de papel de várias cores
- II - conversei com elas sobre as diversas aplicações do papel, suas cores etc
- III - dobragem do quadrado até obter um pequeno cairetilho. Também fizemos trabalhos de tã, bordados etc.

Desenho livre

Linda sobre a lição do dia determinei um desenho a fazer. Levei cada criança a desenhá-lo segundo o seu gosto. Fiz-lhes algumas correções mas sem depreciá-las pelo seu trabalho. Obriguei-as a escrever o nome do objecto por baixo do desenho do mesmo

Informação relativa ao estágio de Elisa Augusta Lopes dos Santos, feito na escola n.º 118 - Camaldole - Porto, desde 4 de Fevereiro a 5 de Março de 1943.

DIRECÇÃO DO DISTRITO
ESCOLAR DO PORTO

Relatório de estágio de Ilda Bento Gomes Fraga

Desenho
As crianças mostravam já uma certa firmeza no traçado das figuras, apresentando algumas um curvo pessoal bem acentuado.

O desenho é um dos mais preciosos auxiliares do ensino. Antes de começarem o desenho faziam-lhes notar bem a forma, o tamanho e as características do objeto a desenhar para que não tenham de apagar muitas vezes. Os primeiros riscos devem ser quasi imperceptíveis e à medida que se vão aproximando da forma perfeita do modelo é que se devem avivar, já vigiando cuidadosamente essa fase de preparação corrigindo e aconselhando, não deixando de olhar principalmente por aqueles alunos cuja habilidade é mais deficiente.

11.11.11
Lisboa, 5 de Março de 1943

A estagiária:

Ilda Gomes Bento Fraga

Relatório de estágio de Maria Emília Montinho

O desenho: O desenho é uma das primeiras manifestações reveladas pelo género humano e é também uma das actividades que a criança mais espontaneamente procura. Pelo desenho se objectivam muitos pensamentos e sensações da alma infantil e será até um útil auxiliar duma futura orientação profissional. Como gradual de pensamento e para desenvolver as faculdades intelectuais, além de cultivar, o desenho de imaginação em que a fantasia infantil fica inteiramente em liberdade, para se manifestar, associa-se o desenho aos outros ramos de ensino compatíveis com ele, como a geometria, que lhe fica tão perto; as ciências naturais, podendo ilustrar através do desenho as suas lições; a geografia, fazendo mapas não só geográficos, mas fito-geográficos e zoo-geográficos; a História,

reconstituindo através de cenas representadas pelo desenho as épocas que for estudando. Para isso, dá-se-lhe as necessárias elucidações, facultando-lhe também a consulta de gravuras e estampas. Nessas gravuras devem apenas ser consultadas e não copiadas. Será através da sua memória visual, que o aluno reproduza a imagem apreendida como noção e não apresentada como modelo. Para desenvolver as faculdades de observação e aperfeiçoar o traço, far-se-ão exercícios de desenho com modelos à vista; folhas, flores, vasos de recorte simples etc. e deve haver o cuidado de graduar estes exercícios partindo do mais simples para o mais complicado.

Moral: Todo o tempo de permanência na escola deve ser para o aluno uma lição de moral. Nas aulas,

Desenho à 2ª classe (cópia do natural)

Objecto da lição - desenho de um objecto simples, conhecido das alunas

1º) Breve palestra às crianças para lhes despertar interesse

2º) Apresentação do objecto a desenhar.

3º) Explicação sobre:

- a) matéria de que o objecto é feito
- b) Utilidade do objecto

4º) Explicação da forma a apresentar o desenho

a) Observações sobre a configuração, o tamanho e a proporcionalidade do desenho, com o modelo a desenhar.

b) Observações da maneira como deve ser traçado o esboço deste, cuidado que devem ter em não caregar com o lápis, não apagar muito com a borracha, etc.

5º) Correção dos desenhos feita pelas alunas, sob a orientação da professora

Coimbra, 11 de Fevereiro de 1943

Maria Leonor Alves Diniz Barreiros

Desenho à 1.ª classe (cópia do natural)

Objecto da lição - desenho de uma zana.

1.º) Apresentação do modelo

2.º) Explicação sobre:
material de que é feito
sua utilidade

3.º) Características mais importantes
do objecto.

4.º) Contorno do desenho com os de-
dos por algumas alunas

5.º) Maneira como devem calcu-
lar o tamanho do desenho, por meio do lápis.

6.º) Observação sobre a forma e
contorno do desenho.

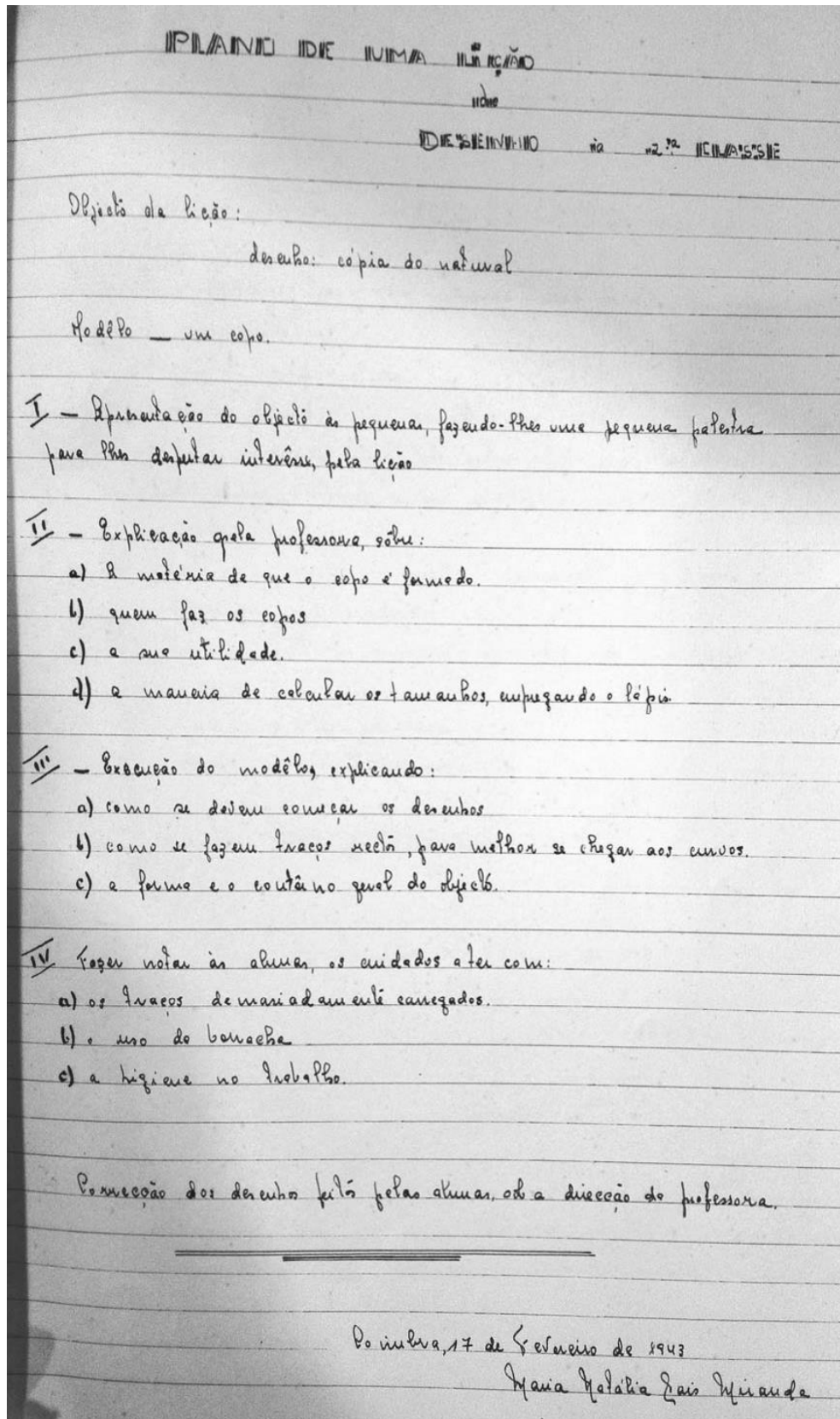
7.º) Cuidados que devem ter com
a limpeza do desenho, uso da borracha, do lá-
pis, etc

8.º) Correção dos desenhos pelas
alunas, sob a orientação da professora

Coimbra, 15 de Fevereiro de 1943

Maria Beatriz Alves Diniz Barceiros

Relatório de estágio de Maria Natália Pais Miranda



Plano de uma lição de Desenho na 4.ª classe

Objecto da lição:

desenho: cópia do natural.

Modelo — uma cântara.

I Apresentação do modelo às crianças, fazendo-lhes uma pequena palestra, para lhes despertar interesse.

II Explicação sobre:

- a) a matéria de que é formado o objecto.
- b) quem fez o mesmo objecto
- c) a utilidade do objecto.
- d) a maneira de observar os detalhes, empregando o lápis.

III

Execução do desenho:

- a) explicação da maneira como se começa.
- b) indicação sobre a forma e contorno geral do objecto.
- c) cuidados a ter com: os traços e o uso da borracha.
- d) a higiene no decorrer do trabalho.
- e) correcção dos desenhos feitos pelas alunas sob a direcção da professora.

Coimbra, 10 de Fevereiro de 1943

Maria Gália Sais Miranda.

Relatório de estágio de Deolinda Carneiro Deveza


Dia 2 de Março de 1943

Materias	Objecto	assunto	Notas tiradas na preparação	observações
			<p>1.º Faço o desenho na lousa 2.º Explico-lhes como se deve fazer para que o desenho fique bem feito. 3.º Todas as alunas copiam o desenho feito na lousa para os seus cadernos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento</u></p> <p>Começo por desenhar na lousa a chávena, e ao mesmo tempo explico-lhes como se deve fazer para desenhar qualquer objecto. Em primeiro lugar traçam as linhas auxiliares. Depois vai-se fazendo o desenho, não carregando com o lápis, para que seja mais fácil apagar qualquer traço feito, ou porque esteja mal, ou porque não seja preciso. Vejo como elas fazem o desenho, corrigindo também qualquer imperfeição.</p>	

Desenho

Chávena - cópia do natural

2.º, 3.º e 4.º classes



Deolinda Carneiro Deveza
da Escola n.º 68, na rua Augusto Rosa, n.º 24

Relatório de estágio de Maria Odete de Almeida

Maria Odete de Almeida
Ponto, 6 de Março de 1943

O desenho era sempre de fácil assimilação, isto é, de linhas quasi directas. Era feito por mim na lousa e explicado e depois feito por elas nos cadernos.
Na 3^a classe as aulas eram dadas com o desenvolvimento próprio para a idade

Relatório de estágio de Maria de Lourdes de Freitas Lapa

O Desenho era a disciplina pela qual a criança mostrava maior entusiasmo.

O Desenho podia ser: Cópia de Natural, Desenho livre e Desenho de memória.

No primeiro eu procedia da seguinte maneira:

Perceção do objecto a desenhá-lo, desenho do mesmo facto por mim no quadro com todo o cuidado e recomendações às crianças para a máxima perfeição possível do desenho. Seguidamente apagava-se aquele do quadro feito e colocava-se o objecto em lugar conveniente

para todas as crianças. Enquanto estas desenhavam eu ia-as auxiliando aperfeiçoando os seus traços por vezes hesitantes.

Finalmente as pequenas coloriam.

O Desenho livre surge de resultados das ideias que dominam as crianças, do seu modo de ser e do seu temperamento. É por conseguinte uma das disciplinas que deve ser cultivada igualmente muito pela criança.

Aqui, as pequenitas agiam sob a sua livre vontade, embora eu lhes desse umas ideias sobre o desenho a executar.

No desenho de memória eu podia, ou recordar à criança qual quer desenho que ela já tivesse feito ou então mostrava-lhe um objecto, que depois de bem fixado era retirado da sua frente.

Maria de Lourdes de Freitas Lapa

Relatório de estágio de Maria Luiza de Oliveira Quelhas

Da dia, as alunas, acompanhadas da Professora, voltavam a rezar, seguindo-se por fim uma outra cantiga diversa. Depois de saírem das classes as professorinhas dirigiam-se à cantina escolar, onde lhes era servida uma tigela de sopa quente com um bocado de fada.

Cassada a primeira semana, principiámos nós também a trabalhar já com 40^l de aula cada uma, pois que, até agora, apenas observávamos e auxiliávamos a Sr.^a Directora em pequenas coisas. Assim estivemos até aos últimos 5 dias.

Destes foram distribuídos pelos minhas duas colegas e por mim, cabendo dois dias completos a cada uma de nós, mas nos seguintes.

De cada lição que dei fiz o respectivo plano, acompanhada.

do, quando possível, dum desenho adequado, servindo este para fazer das atenções das crianças e tornar-lhes o ensino mais concreto.

nas lições de leitura procurava sempre apresentar os pequenos um objecto ou desenho cujo nome principiasse pelo fonema a ensinar. No quadro preto escrevia palavras e frases em que entrasse uma ou mais vezes a nova letra apresentada. As crianças liam-nas primeiro em conjunto, depois individualmente, e nas lições de escrita eram estas mesmas que copiavam para os seus cadernos, enquanto eu as ia observando, corrigindo-lhes as posições, uso de lápis e borrachas, e sobretudo a própria caligrafia com a inclinação e altura das hastes, harmonia das letras, etc.

nas lições de aritmética

ca servia-me de qualquer das coisas faladas na aula anterior, desenhando-as nos quadros pretos quantas as vezes necessárias para mais concreta explicação das diferentes operações aritméticas.

A redacção oral, fazia-a versar quanto possível sobre o tema tratado em leitura.

Nas aulas de desenho, era ainda um dos objectos já falados anteriormente que desenhava nos quadros, à vista das alunas, para estas o desenharem depois nos seus cadernos, ou executavam em papel ou cartão, quando a lição era de trabalhos manuais.

Nas aulas de "moral", colhia assuntos próprios para as suas tenras idades, servindo-me de histórias adequadas, para lhes manter a atenção e fazer compreender, procurando tirar sempre delas

Escreito
7 de Janeiro a 5 de Fevereiro
de 1966

Amélia Louiza de Oliveira
Duchas

Relatório de estágio de Berta Castanheira

Desenho

O desenho tem grande influência em todas as disciplinas; e na escrita, escrever é desenhar.

O melhor desenho é o tirado do natural porque neste a criança vê e aprende a praticar a verdade, a avaliar a distância e a apurar a proporção.

O desenho é feito melhor ou pior conforme a habilidade da criança. Há crianças que gostam muito de desenho; outras aborrecem-no. A estas dando-se-lhes certas regras e incutindo-se-lhes ânimo, acabam por gostar e fazer os desenhos com mais alguma habilidade.

Dei algumas aulas de desenho e tinha sempre uma certa precaução na escolha do modelo.

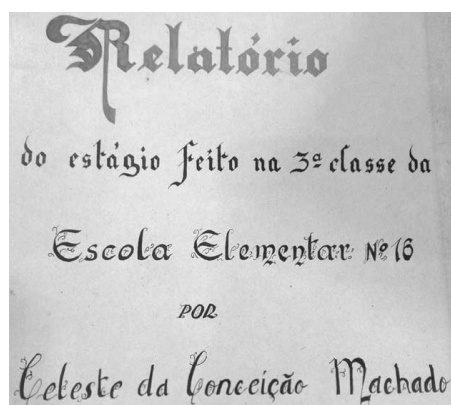
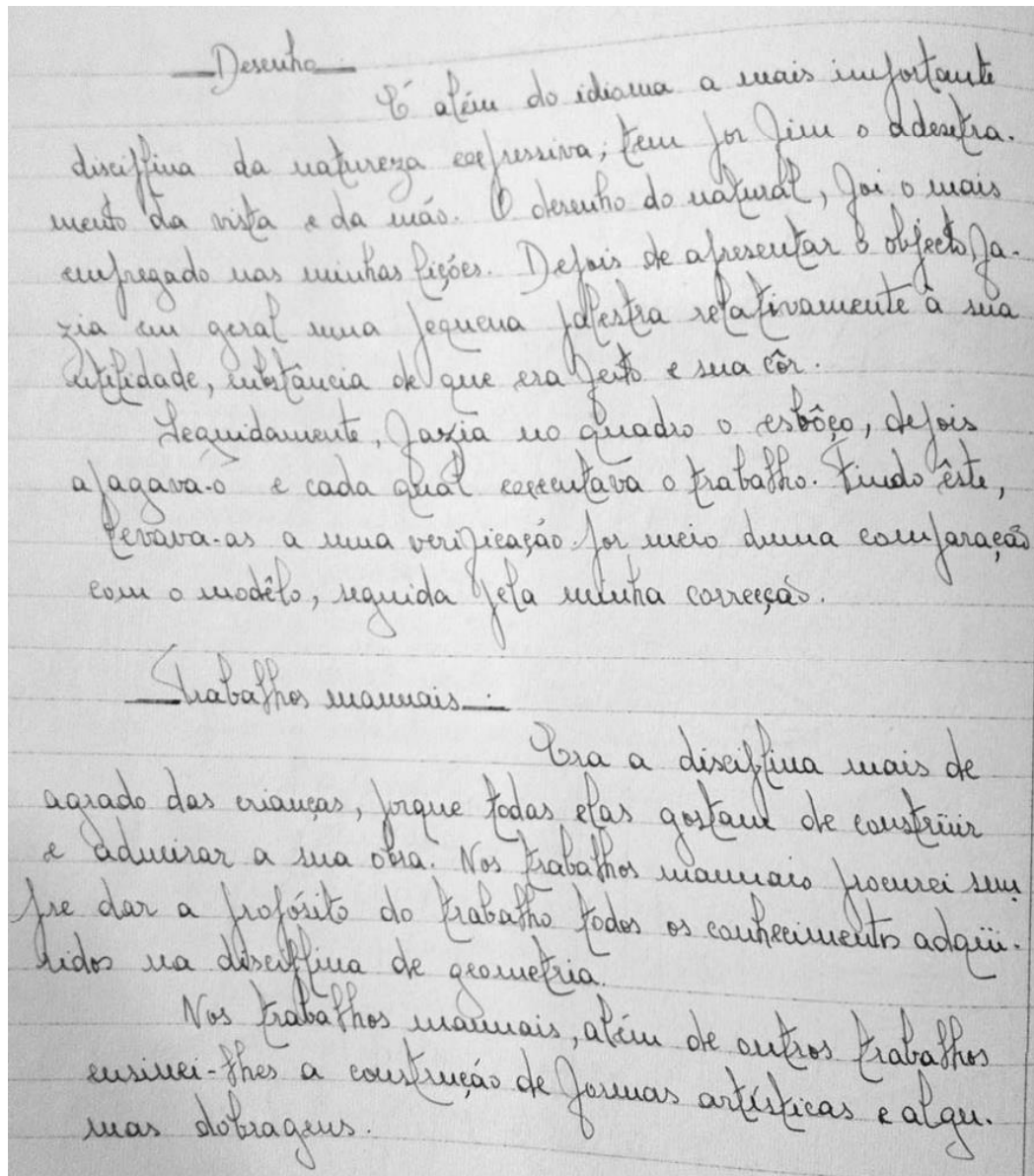
A primeira vista parecia-lhes difícil executar; mas, estudada a sua configuração tamanho e simetria, todas a pouco e pouco iam executando.

Mandava-lhes traçar as linhas de referência e auxiliares do esboço.

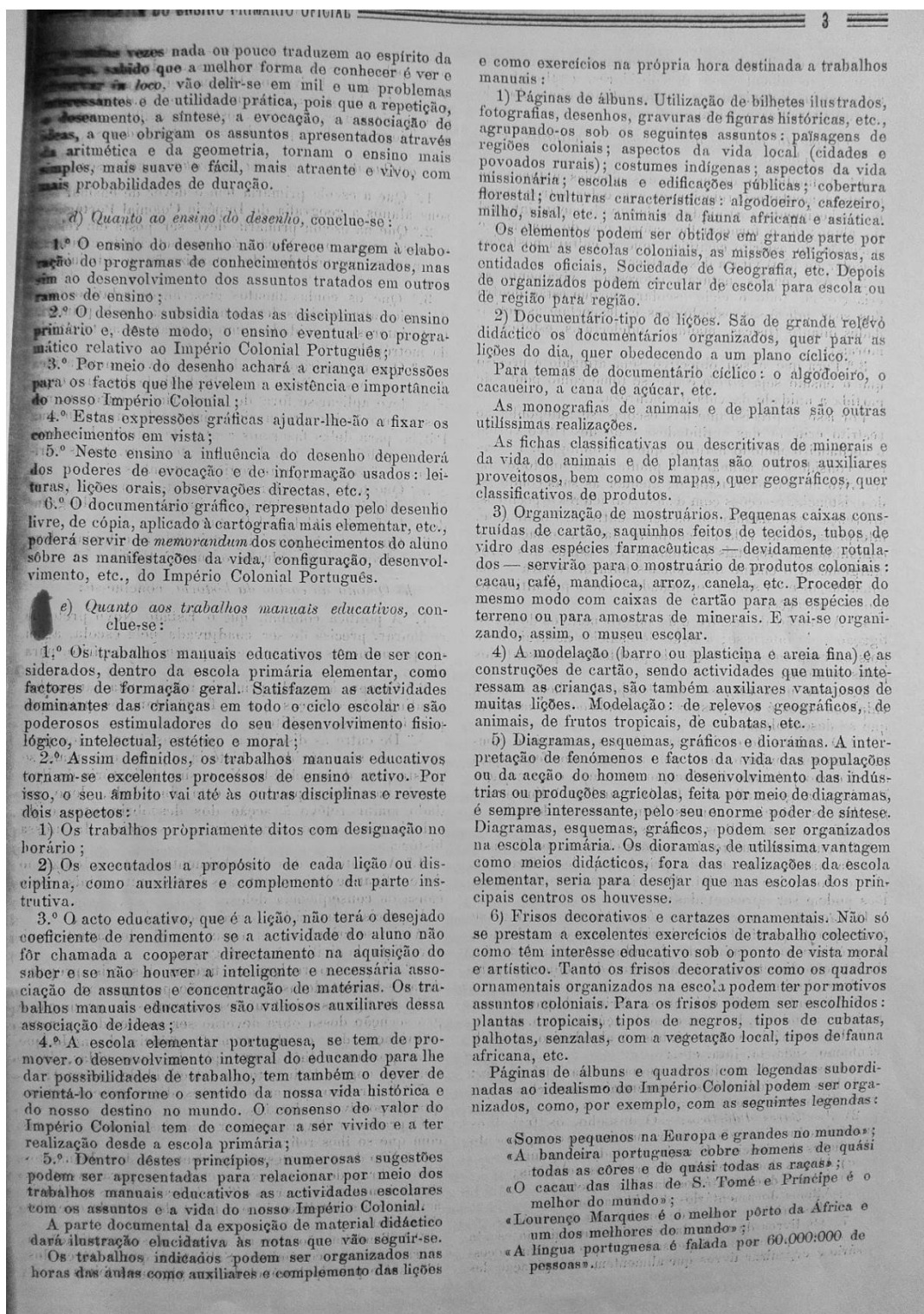
Durante este trabalho vigiava e ajudava aquelas menos habilidosas, para não desanimarem.

Berta Castanheira 1943

Relatório de estágio de Celeste da Conceição Machado



ANEXO 3



Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 2, de 18 de Outubro de 1934.

ANEXO 4

1
E mos Inrs.

É sempre uma tarefa difícil a realização de qualquer conferência, especialmente quando somos forçados a concluir, que o nosso desejo de satisfazer aos requisitos necessários para a mesma, é bem superior aos recursos que possuímos.

Mas muito mais difícil se torna, quando sabemos de antemão, que os assistentes não são pessoas alheias à matéria a tratar e que procurem ouvir o conferente, movidos só pela curiosidade, ou para indifferentes passarem alguns momentos, mas sim todos êles conhecedores e alguns de reconhecido valor.

A pesar-disto, não devo deixar de confessar, que é com um certo prazer que satisfaço ao convite que me foi feito neste sentido, mas ao mesmo tempo manifestei também o meu desgosto, por estar plenamente convicto que o meu trabalho é modesto de mais, não correspondendo, portanto, ao que V. Exc.^{as} esperariam.

Mas, se fôr de todo improficuo, se êle não trouxer para vós qualquer coisa de interessante, permiti ao menos que vos peça, com antece-

dência, mil perdões pelo tempo em que tentei pre-
der-vos o espírito, e ficai convencidos de que
tratei o assunto com todo o carinho, que me foi
possível dispensar-lhe.

Pedindo a todos uma benevolente aten-
ção, iniciarei o meu tema que, como sabeis, su-
bordinei ao título:

"O Desenho e os Trabalhos Manuais
na Escola Primária."

Há já bastante tempo que o desenho ocu-
pa um lugar preponderante nas escolas, devido
às variadas e múltiplas vantagens que lhe
atribuem, as quais têm sido defendidas e apre-
goadas por pedagogistas de alto valor. No en-
tanto, dia a dia se vai reconhecendo melhor, ao
ponto de hoje se insistir, e cada vez mais, na
prática dessa disciplina, que tão benéfica se
torna para o professor, porque lhe diminui o
intenso trabalho a que é forçado todos os dias,
tornando-se benéfico também para o aluno,
porque lhe serve de muito, não só para lhe fa-
cilitar a aprendizagem das várias matérias, mas
também para toda a sua vida futura.

Dadas estas vantagens, que detalhadamente

3

passarei a mencionar, cumpre-me agora afirmar ainda que, sendo o desento de um valor capital, é necessário que nenhum professor admita a falsa concepção de que ele só é apanágio dos que nascem já destinados a isso, ou que ele não é a todos acessível, desgostando-se e pon-do-o de parte, por se julgarem menos aptos a dele se servirem, com o melhor dos resultados.

Não nos repugna conceber que em qualquer ramo, seja ele qual for, tanto em artes, ciências ou letras, aparecem pessoas dotadas de um valor tão grande que, todos nós somos obrigados a admirá-las, reconhecendo-as verdadeiros gênios. Quando isso sucede dentro do desento, chamamos-lhes artistas, porque tendo a facilidade de concepção, sabem também com mestria transportar à execução, o que anteriormente idealizaram. Para se ser um artista, é que podemos dizer seria necessário ter já nascido para isso. Mas, para se ser professor e completamente integrado no seu papel, conhecedor consciente das matérias que para isso é necessário, inclusive no desento, sabendo até o bastante para orientar qualquer futuro artista, que no decorrer da sua vida profissio-

nal lhe surja como aluno, não é preciso ser um predestinado.

Reconheço que nem todas as pessoas reúnem condições bastantes para exercer cargo tão árduo, tão melindroso, tão difícil e ao mesmo tempo tão nobre, como é o de professor, especialmente da Escola Primária. E se assim é difícil, é porque, além dos conhecimentos precisos para transmitir aos alunos, é ainda indispensável que possua a facilidade de descer até à sua mentalidade, para que possa colher os resultados que pretende. Mas mais ainda; não pode deixar de dispor de uma certa dose de paciência, docilidade e brandura, a par de muitos outros requisitos indispensáveis. O professor tem de ser um paradigma constante dos seus alunos, mas de forma que estes se não prejudiquem, imitando-o.

Tem de ter um viver irreprensível, como irreprensível tem de ser a sua moral, sob todos os aspectos.

Encarando bem o seu papel e muito principalmente a responsabilidade, que ele assume, para com a sociedade, devemos concordar que não é tarefa fácil. Dela é ele o seu ferma

mente timoneiro, levando-a para onde é necessário e afastando-a de todos os perigos futuros, com uma cuidada educação, sob todos os seus aspectos. Nestas condições, nem toda a gente poderia ser professor.

Mas nenhum por causa do desento se deve sentir deslocado, porque para com êle obter os bons resultados que precisa e quer, bastará somente dedicar-se, encarando-o e estudando-o como encara e estuda qualquer outra disciplina.

Mas isto não é o que vulgarmente acontece.

Não há ninguém que não sinta a imperiosa necessidade de, quando estudante, perder horas e horas em preparar as lições das variadas matérias que aprende, não regateando para isso o tempo, pelo reconhecer indispensável. Não sucede o mesmo para com o desento, porque têm como cômoda desculpa a afirmação de não terem para êle qualquer tendência, não valendo, portanto, a pena reagir contra essa nenhuma habilidade, porque daí resultaria um esforço nulo.

Poravia, é certo que se vêem na necessidade de perder mais e muito mais tempo com as disciplinas, para as quais se sentem menos aptos e, conseqüentemente, com menos tendência e habi-

lidade.

Porque não fazer o mesmo com esta disciplina?

Ela vos recompensará e bem, de todos os esforços que fizerdes.

Creiam, meus senhores, que se tentardes desenhá-la, ocupando para esse estudo algum do pouco tempo que vos resta disponível, dentro em breve tereis a satisfação de reconhecer, que essa dificuldade de hoje se transformou completamente.

Terá com alegria, que vereis amanhã sair das vossas mãos um pequeno trabalho, que será o verdadeiro testemunho da afirmação que agora me atrevo a fazer-vos.

Quanto aos nossos alunos, não ignoramos que a educação não é mais que a canalização de tendências, tentando, o que se consegue, eliminar as que seriam futuramente prejudiciais e desenvolvendo as que lhes serão benéficas. Essas tendências, embora mais ou menos acentuadas, todas as crianças as possuem, especialmente a do desenho, pois nos mostram a cada momento a sua admiração por qualquer gravura, que detidamente contemplam, tentando, por vezes, imitá-la. Tratemos então de lhe desenvolver essa tendência, não consentindo que ela, por desamparada se apa-

7
que da criança.

Disse já, que o desenho é valioso ao ponto de diminuir o trabalho do professor, e prometi também tentar provar esta minha afirmação, o que passo a fazer.

Tendo o mestre a seu cargo a obrigação de transformar a criança de hoje no homem de amanhã, ou seja, uma verdadeira quantidade de massa plástica, mole, inconsistente, mas amoldável, na melhor das obras primas, num ser capaz de sentir, pensar e agir, num ser que compreenda bem o papel que desempenha nesta vida e se sinta bem formado sob todos os aspectos, tem de pensar com uma sã consciência, acérea da maneira como preparar essa obra prima a sair-lhe das mãos, para que não veja a sociedade de amanhã, revoltar-se contra ele justiceiramente.

Para isso, parece constantemente, de compulsar os seus alunos, auscultar-lhes o seu íntimo, adivinhar-lhes as suas propensões, para lhes fazer a correção devida, não perdendo nunca a menor oportunidade de constatar que, essa ou essas correções estão a ser feitas no momento próprio e com o cuidado que require. E para

mostrar ao professor as tendências dos seus alunos, nada há mais elucidativo que o desento, pois nêle a criança revela-se completamente.

Será um permanente e seguro teste a informar o professor, não só das suas tendências, mas também do aparecimento dos vários interesses, a que a criança está sujeita, podendo assim o ensino ser orientado, de molde a ir ao encontro das suas necessidades. Dáí resulta que a criança passa a sentir-se bem dentro da escola, pois não terá o ambiente sombrio e severo de outros tempos em que era apenas, uma casa destinada a entregar-lhe um saber que, embora futuramente lhe fosse conveniente, o que a criança ainda não podia compreender, seria pesado de momento, pois lhe era transmitido duma maneira imperiosa e torturante para o seu temperamento juvenil, de molde a aborrecê-la, o que a forçava a detestá-la completamente.

Assim, passa a escola a ser um campo de manobras das suas actividades, onde livremente se encontra, sempre entregue a trabalhos que altamente lhe agradam, conseguindo, por intermédio deles, adquirir todo o saber necessário, sem

que o adivinte, sem comprehender que está trabalhando, pois julgará estar em permanente brincadeira, o que lhe é de todo agradável.

Não terá oportunidade de se sentir aborrecido, resultando daí a disciplina, com a qual lucrará o professor e os alunos, pois que esta, como todos sabemos, é completamente indispensável, pois sem ela se torna impossível qualquer aprendizagem.

Al aproveitando essa actividade, que os alunos sentem necessidade de dispender, poderemos, com um pouco de habilidade e cuidado, ministrar os ensinamentos sobre qualquer matéria, a volta desta disciplina. Isso terá como resultado a criança ir ficando, mas sem qualquer esforço, tudo quanto é necessário, pois que terá occasião de empregar as várias memórias de que dispõe, estudando repetidas vezes a sua lição, sem que seja preciso, sequer, aconselhá-la.

O mesmo não aconteceria se o desentusado tivesse a sua interferência, ou a acontecer, fê-lo-ia como obrigação, enquanto que assim, o faz com prazer.

Exemplificando: - Um professor que numa lição de geografia para aquisição de saber temba

o trabalho de, com todo o cuidado, explicar o assunto que pretende transmitir, fazendo-o com a máxima clareza e proficiência, aguardando que na lição imediata, as crianças sejam capazes de lhe devolver esses conhecimentos. Mesmo que lhes tenha recomendado o estudo desse assunto, verá que, embora as crianças sejam aplicadas, não conseguem trazer a lição sabida, como seria seu desejo. Se outro professor, para a mesma lição, se servir do desenho para a ministrar, terá a satisfação de verificar no dia imediato que, o assunto em referência, está inteiramente conhecido pelos seus alunos, embora para esse efeito tivesse dispendido pouco esforço e exigido menos ainda.

Para que isso suceda, surgirão duas perguntas: Como procederá o professor? Qual a razão de tal sucesso?

Embora V. Ex.^{as} já conheçam as respostas, eu vou, no entanto, apresentá-las.

Executando o professor no quadro preto, o contorno do continente que servirá de assunto da lição, vai orientando os seus alunos, de maneira a que nos cadernos apareça um contorno idêntico, embora com as imperfeições próprias, e onde os

alunos coloquem, com lápis de cores, as devidas indicações dos cabos, rios, serras, etc., com os seus respectivos nomes. A execução desse desenho será acompanhada de breves explicações, por parte do professor. Ora, sucede que a criança, vendo surgir das suas próprias mãos um mapazinho, que acha maravilhoso, sentirá uma satisfação máxi-
ma e terá o orgulho de o admirar, requisitando tam-
bém a admiração de todos os seus parentes e co-
nhecidos, embora estes sejam completamente igno-
rantes. E nessa contemplação a que a criança
se dedica repetidas vezes, é forçada a ler as an-
tações feitas no desenho, seguindo todos os seus aci-
dentes sem o menor esforço, tanto mais que já fi-
zou, em parte, quando da sua execução, empregan-
do a memória muscular, visual, exornática, au-
ditiva, ou seja, várias memórias mais que no en-
sino feito de outra maneira.

E, como a par do desenho está ligada a mo-
delação, quanto lucraremos se dela nos servirmos
nos nossos ensinamentos! Que facilidade tere-
mos em tornar presente à criança, o que impos-
sível nos seria sem o auxílio do barro ou da
plastilina! É tão simples ensinar aos alu-
nos o que é um monte, uma serra, um vale,

um rio, uma nascente, uma queda de água, um golfo, etc. com as mãos sujas do barro, como fácil é também aproveitarmos nos este material tão rudimentar, como valioso auxiliar para quasi todas as disciplinas.

A criança assim habituada desde o principio da sua educação, como vêdes, fica apta a sentir mais facilmente a representação de qualquer objecto, assumido ou até mesmo carta geográfica, pois se serviu dessas mesmas representações, nas quais trabalhou também, para adquirir os conhecimentos que vai amontuando.

Devemos, portanto, reconhecer que essa facilidade de interpretação é a prova do seu desenvolvimento intelectual, sendo ao mesmo tempo valiosissimo sob o ponto de vista cívico.

Com muito mais facilidade saberá viver o tempo dos nossos antepassados, aproveitando mais completamente os múltiplos exemplos, que a nossa tão linda História lhe oferece à admiração, sabendo bem interpretar as gravuras que o seu livro lhe apresenta como illustração do respectivo texto.

O desenho tem ainda a propriedade de desenvolver as faculdades estéticas da criança, encami-

travando-a para a admiração do belo, o que está estreitamente ligado à parte moral. E desta maneira, não só se lucra por conduzirmos as novas gerações para nível ético mais elevado, mas também poderemos ver as artes progredirem um pouco mais do que até aqui, vendo-se talvez em cada cidade de amanhã, pelo menos, um admirador das obras de arte, que o nosso lindo Portugal nos oferece à contemplação, a par dos panoramas majestosos que possui, o que os obrigará a amá-lo e a defendê-lo cada vez mais.

O desento, meus venturos, se nos não apresentasse qualquer vantagem mais, já teria, pelas razões expostas, valor bastante para se não desprezar um momento apenas, mas tem mais e muito mais ainda.

No estado de civilização em que nos encontramos, ao mesmo tempo que ela nos oferece todas as comodidades, confortos e bem-estar, também nos força a tentar obter uma melhor preparação para a luta da vida. Todos os conhecimentos e aptidões são poucos para nos tornarmos úteis a nós, o que se reflecte na sociedade, e o desento é mais uma arma e valiosa para essa luta.

Quantas vezes até teremos ocasião até de nos

servir para nossa defesa na adversidade, evitando que nos tornemos nocivos aos outros, com o que a sociedade lucrará.

Desta maneira, como vides, temos de o considerar também como vantajoso, sob o ponto de vista social.

Apas, ele é ainda elemento indispensável de realização. Sem nos servirmos do desentbro para pôr em equação qualquer trabalho que projectamos executar, nada se faria, muitas vezes, por impraticável. O desentbro vem-nos sanar essas dificuldades duma maneira completa, o que a criança é forçada a reconhecer, por notar bem de quando lhe serve para as suas lições de trabalhos manuais.

E assim orientada, ela não sentirá dificuldades na sua vida prática, seja qual for a profissão que escolha.

Quando lhe surgir qualquer trabalho de responsabilidade para executar, ela sabe que através do desentbro o vencerá. Depois de o ter estudado suficientemente e o ter transportado ao papel, tem a certeza que depende apenas de um trabalho material, para o qual está inicialmente adaptada também, graças à Escola Primária, a

qual sempre bem-dirá.

E dizendo inicialmente adaptada para qualquer trabalho material, podem perguntar-me: - Porquê?

Porque os trabalhos manuais têm como principal finalidade, a de adaptar a criança para toda a série de trabalhos materiais, educando-a de maneira a não sentir quaisquer dificuldades, seja para o que for, executando com a maior perfeição possível.

É para isso que êles devem ser orientados de maneira a afastarem-se do profissionalismo, para que sem o auxílio de máquinas ou aparelhos, e oferecendo à criança apenas utensílios muitíssimo simples, ela vá realizando trabalhos variados, que se aproximem, no aspecto ou na técnica daqueles, que vê fabricados de maneira diferente.

E assim, a criança educar-se-á quanto a paciência, perfeição, limpeza e economia de movimentos, cultivando também a sua imaginação e adquirindo hábitos de trabalho, não devendo esquecer ainda uns pequenos segredos técnicos de algumas indústrias, que pouco a pouco se lhe podem ir revelando.

A adaptada na vida prática da criança, que assim foi educada, é muito mais simples do que

a daquela que passando na mesma escola, não teve a felicidade de encontrar o cuidado necessário com estas disciplinas.

Para que não haja essa indiferença, e se possa uniformemente realizar a obra magistral da educação infantil, de maneira que seja bastante completa, é que nos programas das Escolas Primárias se encontram como disciplinas obrigatórias, o Desenho e os Trabalhos manuais.

É conveniente, no entanto, nunca esquecermos que a acção do professor dentro destas disciplinas, especialmente do desenho, não deve limitar-se ao respeito pelo programa e horário, mas sim empregá-lo a todo o momento e a propósito de todos os ensinamentos a transmitir, como imprescindível auxiliar.

Dentro das horas estabelecidas para esse fim, deverá entãõ aproveitar o tempo no ensino e prática propriamente da matéria.

E como fazer esse ensino? Seguirei a mesma ordem respeitada até aqui, começando, portanto, pelo desenho.

Depois de ter despertado o gosto pelo desenho, o que conseguirá facilmente, ilustrando algumas

17

das suas palestras tidas com os alunos, aconselha-los-à a desenhar, sem qualquer modelo ou orientação.

Neste desenho, denominado "livre", deverá o aluno ter absoluta independência, para que vá, embora com todas as imperfeições próprias da sua idade e experiência, ensaiando os seus primeiros traços. Como todas as crianças têm uma certa vontade de se exteriorizar por intermédio do desenho, é com satisfação que elas se entregam a este trabalho.

Perá estas ocasiões o professor, de verificar como nesses traços desordenados encontra já muito de interessante, para a sua vida profissional.

Ele ficará a conhecer bastante mais da psicologia dos seus alunos, do que se tivesse que se dedicar das horas em tentar arrancar esses conhecimentos por meio de conversas, embora bem orientadas.

Perá ainda ocasiões de notar, que nesses arabescos, dos quais alguns custam até a decifrar, existe já bastante poder de imaginação e de observação.

A medida que, as crianças vão praticando

nesta espécie de desenho, vão-se notando, sensivelmente, aperfeiçoamentos não só na correção do traço, mas ainda na maneira como observam.

Será ocasião do professor intervir para lhes entregar uma certa técnica, que lhes facilite a execução das suas obras que, por vezes, reconhecem fracas, mas que de quando em quando as satisfaz plenamente.

E, para isso, procederá com todo o cuidado e critério à escolha dos modelos a empregar.

Estes deverão ser ordenados de maneira a não aparecerem dificuldades de princípio, para que os nossos pequenos estudantes se não possam desgostar por qualquer insucesso.

Deveremos usar objectos de uso comum, de formas singelas e completamente opacos, preferindo-os de madeira, barro ou qualquer material que esteja pintado com uma tinta grosseira e sem brilho. Mais tarde, quando já se notar uma certa facilidade na sua representação, poderemos dificultar a tarefa, apresentando objectos de folha-de-Flandres, sem qualquer pintura, mais tarde ainda aparecerão objectos de louça vidrada, para por último se empregarem objectos

de vidro.

É certo que será entrar rapidamente de mais em dificuldades sérias, mas o nosso fim, n'esse caso, não é procurar uns efeitos completos de reflexão ou transparência, mas apenas levá-los a saberem-se abstrair d'esses efeitos, para conseguirem representar com relativa facilidade e perfeição os seus contornos.

Com esta collecção de modelos, que parece tão simples, está o professor apto a transmitir às crianças as regras básicas do desenho: como se observa, como se proporciona, como se lhe consegue o relevo, etc., conquistando assim o A.B.C. dessa arte.

Na opinião de muitas pessoas categorizadas, que se têm dedicado ao estudo d'este problema, deve começar-se agora por lhes ensinar como se representa qualquer modelo, o que se consegue da seguinte maneira:

Apresentando-lhe um objecto, modela-se no barro um outro de formas iguais, cortando-o verticalmente a meio.

Mostra-se à criança o barro completo e, depois de separar a parte inversa do lado que a criança vê, a qual se pode até inutilizar, encosta-se no quadro p'rieto a outra metade que serve para demons-

traças, circundando-a. Na lousa ficará a representação do modelo, que a criança reconhecerá como exacta, ficando a saber, que a maneira de representar qualquer objecto por intermédio do desenhado, se resume a apresentar-lhe a sua linha de limite.

Podrá dar muito bom resultado mas, quanto a mim, parece-me que este processo só beneficia o professor, prejudicando os alunos.

Técnicamente, sabemos que a demonstração está errada, porque os raios visuais tocando o modelo antes do seu tamanho máximo, apresentam-nos as suas dimensões aparentemente menores, que as verdadeiras.

Outra razão, é que a ilusão de que o objecto estava completo, ou antes, que à vista era igual quando se estava a circundar, como quando este se observava com as duas metades, só a tinha aquelle que estivesse completamente de frente. Os restantes já o viam mutilado, e causar-lhes ia espécie o facto da sua representação ser duma maneira, quando é certo, que o viam muito diferente.

Mas ainda há outro caso a ponderar e muito importante. Sabendo nós que a operação não é verdadeira, não devemos, de forma alguma servir-mos dela, porquanto será conscientemente que damos

essa noção errada, o que nunca é admissível.

Mas então como se deve proceder?

O processo a empregar é bem menos aparatoso.

Ainda não há muito que acabei de afirmar, que quando a criança se exercita no desenho livre, revela já um grande poder de observação. Ora, se ela já observa os assuntos e, portanto, os objectos, os quais representa, porque é uma tendência inata em todas as crianças, nada mais é necessário que aperfeiçoá-la.

Como se representa, já ela o sabe, sem que ninguém lho tenha dito. O que ela precisa é, sem dúvida, observar melhor.

Para isso, pode o professor levá-las a modelar o objecto antes de o desenharem, o que não representa dificuldade nenhuma, e é para elas, trabalho bastante agradável.

Desta maneira, sentir-lhe-ão bem a forma, porque terão occasião de observar de perto, apalpar todos os seus relevos, as suas linhas, etc.

Mas, se não quiser aproveitar o barro como auxiliar, poderá ainda fazer-lhes notar, que aquella forma lhe foi dada com determinado fim, orientando a conversa no sentido de os levar a uma observação perfeita, tanto quanto possível. Nas

correções a fazer, fugirá sempre a colaborar no trabalho do aluno, limitando a sua acção a levá-lo a novas observações.

Notará, entad, que a vista se lhes vai educando, até ao ponto de acusar as proporções com relativa aproximação.

Mais tarde, quando a criança melhor o possa compreender, dar-lhe-á a explicação de, como do lugar, se pode medir o modelo, que serve de assunido para o seu desento, com facilidade e regular exactidão.

Uma dificuldade, que sempre aparece, é a da fidelidade de contornos, pois a criança tem a propensão de fugir do que vê, para desenthar como sabe ser a forma do objecto, fantasiando ainda, por vezes.

Para isso, o professor desenthará na lousa em várias posições, o modelo que vai servir de lição, levando depois os seus alunos a colocá-lo nessas posições desenthadadas.

Eles terão occasião de notar que, sendo o mesmo objecto, se pode desenthar de maneiras diferentes, de acordo com a posição em que estiver para com os olhos, perdendo assim o hábito que pretendíamos lhes desaparecer.

Se assim não fizermos, teremos muitas occasiões de notar, que as crianças passarão a representar o modelo com as suas características principais, mesmo que voltadas, parte de tras, para o lado oposto àquella em que se encontram, como já deixei dito.

No caso de ser, por exemplo, um bote o modelo em questão, como lhes salta à vista, um tubo dum lado e uma asa do outro, mesmo que o professor lhe encubra um destes elementos, apparexam ambos desentoados.

Pelo processo que acabei de expor, é com facilidade que se levam a abandonar essa maneira de execução que, como sabemos, não corresponde com a verdade. E se perdem esse costume, que é próprio em todas as crianças, é porque vão verificando que o professor consegue, rapidamente, apresentar o objecto perfeito na lousa, embora algumas das suas partes componentes não acompanhem essa representação.

Notam ainda que se tivéssemos o escriptulo de as não eliminar, ficaria defeituoso, pois que, quando procedem ao exercício de identificação é, justamente, por essas diferenças, que conseguem collocar o modelo nas várias posições, que os croquis indicam.

No principio da aprendizagem, como a criança tem uma certa predilecção pela cor e esta lhe torna mais fácil a execução do seu trabalho, ajudando a dar-lhe precisão aos movimentos, deve aconselhar-se a coloração mas, à medida que adquire facilidades deve esta ir desaparecendo para dar lugar ao relevo por intermédio da sombra.

Com a coloração, efeitos de luz, revelados por intermédio da sombra, e medida do modelo, conforme já indiquei, terá o professor muitas oportunidades, se o desenvolvimento das crianças lhe for exigindo, de lhes apresentar, embora muito vagamente, noções sobre diferença de planos, perspectiva, efeitos reflexos e perspectiva da cor, etc.

Não são só estas as espécies de desenho que se devem usar na Escola Primária.

Deve cultivar-se também a imaginação da criança e orientá-la devidamente. É preciso habituar os nossos alunos a, desde pequeninos, saberem transmitir os seus pensamentos, revelar a sua alma, a sua personalidade por intermédio do desenho. E para essa finalidade, nada há melhor que o desenho de imaginação, o qual será algumas vezes executado de acôrdo com um tema escolhido, que ilustrará, em

pregando elementos que já conhecem, pelos terem
absentado ou visto, mas que desta vez serão esqueci-
tados de cor. É o denominado desentão de
memória.

Outras vezes será o assunto deste desentão
completamente de livre escolha dos alunos.

Si darás largas à sua fantasia, o que os le-
va à impossibilidade de encontrar os seus desejos,
tendências, predileções, aptidões e poder imagi-
nativo, ou seja, faculdade criadora, que neste
momento pretendemos desenvolver e que é muito
importante.

Nas correções a fazer nesta espécie de desentão
deverá haver o maior escripto em não des-
viar as características apresentadas, para que as
crianças não deixem de vincar e solidificar bem
a sua personalidade. Limitar-se-á, portanto,
a mostrar os vários erros de técnica que pos-
suam, para serem alterados de maneira a que
deixem de aparecer.

Este desentão de imaginação é, por assim
dizer, uma continuação do desentão livre, só com
a diferença seguinte:

No desentão livre a criança revela-se
por intermédios de pequenos assuntos, que na

maior parte dos casos se limita a um objecto ou a um animal apenas, e sem qualquer influencia da escola e até da teorica que, nesse momento descontuce completamente.

No desenho de imaginação revela-se também, mas em assuntos mais completos, porque já adquiriu mais facilidade de expressão.

Elle já começa a ter obrigação de apresentar trabalhos, que pendendo muito mais para o lado da perfeição, os apresente mais perfectos também sob o ponto de vista moral e de educação civica. A escola já se faz sentir com todos os seus efeitos. Na primeira fase eram desenhos que quasi só o seu autor comprehendia completamente, agora são trabalhos que a todos devem agradar, porque já têm forma e técnica.

Estes trabalhos deverão ser arquivados pelo professor, para que a todo o momento possa averiguar se as suas lições estão a ser productivas, como deseja, não só sob o ponto de vista da técnica, mas muito especialmente na parte referente à educação do espirito.

Será então occasião de notar como as suas preleções sobre moral e educação civica influem duma maneira espantosa no seu temperamento

e quando de má terá uma educação pouco cuidada neste sector.

Convenem ainda dizer, que para evitar um grave defeito que todas as crianças possuem, é indispensável que o professor lhes não consinta, a partir de certa data, mas o mais cedo possível, que empreguem o lápis com certa rigidez.

É vulgar notarmos que esta espécie de trabalhos, executados por crianças e até pela maior parte de adultos, que não tenham tido uma preparação especial, são limitados por traços vincados que, muitas vezes, chegam a cortar o papel. Julgam ser necessário tal vincos para nos evidenciar o assunto escolhido, quando é certo que ele se deve notar apenas por diferenças de planos ou de luz, que nos mostram claramente o que pretendemos.

A beleza do desenho consiste, precisamente, em o apresentarmos dumma forma precisa, evidente, com os contornos bem delimitados e com um relevo completo, sem que para isso seja necessário ver-se o traço de limite. É ser-nos-ia prejudicial em extremo, não só à vista, quando estivesse pronto, mas também para o seu acabamento, quando incompleto.

Não é com facilidade que nestas condições se elimina um traço defeituoso, porque se prejudica o papel, quando teimamos em o fazer desaparecer. Mas, mesmo que isso nos não seja preciso, o que se nos torna sempre indispensável é corrigi-lo, no momento em que somberiamos. E, nessas condições, não é fácil, ou antes, não é possível.

Para o evitar, bastará fazê-lo compreender à criança, ensinando-lhe qual a posição que deve adquirir para abandonar tal defeito. E essa posição, sendo a única correcta, é a que nos oferece mais facilidades para o que pretendemos. Limita-se a pegarmos no lápis pela sua extremidade, o que nos oferece uma leveza extraordinária. Além disso favorece-nos a execução de traços mais perfectos, porque é com muita suavidade que o dedo mínimo escoa no papel, visto ser êle o unico que no mesmo se apoia.

E para tudo isto, como já tive occasiões de afirmar, não há necessidade de em cada professor se ver um artista, como devem concordar, mas sim um estudioso, que simplesmente saiba orientar, pois nunca terá occasiões de empregar

conhecimentos dentro deste campo que vão além da superficialidade.

No mesmo tempo, qualquer criança que por sua condições capazes de futuramente merecer o citado nome, será amparada desde início, de maneira suficiente para se desenvolver ao ponto de aliar às suas aptidões, conhecimentos que lhe serão salutares.

Quanto aos "Trabalhos Manuais", torna-se mais simples este ensino porque, embora com um objectivo importantíssimo, êles são presentes à criança de forma a que imagina estar sempre brincando, não só pela feição que êles tomam, mas também pela singeleza de execução.

Devem seriar-se duma maneira crescente de dificuldade e apresentação, como afinal, quasi tudo. Para isso, depois do professor ter verificado quais os interesses da localidade, acerca das necessidades regionais, tratará de os encaminhar para o fim que mais convem. Se lhe for possível até desenvolver mais, este ou aquele género de trabalhos neste ou naquele aluno, de acôrdo com a profissão que seguirá, se acaso já estiver definida, deverá mesmo fazer um

ensino quasi individual, embora, aparentemente, seja o mesmo para todos.

Não representará qualquer embaraço para o professor, quando da execução de trabalhos coletivos, em que tenha de ser distribuído material diferente, com espécies de trabalho diferente também, entregá-los aos vários alunos, de maneira a aproveitá-los o mais possível das suas futuras profissões.

Embora as condições especiais de cada localidade forcem a exigências diferentes, há sempre dividida, uma quantidade de trabalhos, que para todos, sem exceção, são apreciáveis e que, portanto, se devem usar, mesmo porque representam a iniciação de qualquer outro.

São estes: A dobragem, o recorte, a colagem, a picotagem, a tecelagem, entrançados vários, seguidos ainda da confecção de caixas de cartolina e de cartões, algumas das quais se podem forrar com papéis diversos.

Para a execução de todos estes trabalhos, devemos empregar a menor quantidade possível de materiais, aproveitá-los ao máximo e usar o mínimo de utensílios. Daqui resultará o hábito da economia, que é importante, e a fa-

abilidade de nos remediar-mos com o que possuí-mos, suprimindo com a habilidade, a falta do que nos seria preciso.

Para a dobragem deverá o professor apresentar primeiramente, aquelas que lhes representam assuntos variados e conhecidos, como: o barrete, o barco, etc., para passar depois àquelas que lhes servirão de bastante na geometria, desenvolvendo o gosto estético, auxiliadas pelo facto de serem conseguidas com papéis de cores diferentes.

Essa combinação de cor é preferível que seja escolhida pelo aluno, para que a sinta a seu gosto.

Em todos estes exercícios dever-se-á exigir um grande rigor de execução, para que se obtenha o resultado desejado, com uma facilidade maior.

Para se realizar estas dobragens, bastará que o professor as execute diante dos alunos, aconselhando-os a acompanhá-lo, o mesmo sucedendo com a picotagem e o entrançado.

Quanto ao recorte, parte d'ele deverá ser uma seqüência da aula de desenhos. Não será recortado com todo o esculpulo o motivo desenhado, e colado nos cadernos respectivos.

Outras vezes, será esta operação realizada em desenhos fornecidos pelo professor, ou quaisquer gravuras existentes. Será até esta a primeira fase.

Também é conveniente organizar uns frisos decorativos, em que entrem elementos fornecidos por todos, com detalhes e cores diferentes. Nestes frisos coletivos começam as crianças a compreender que, muitas vezes, para a realização dum trabalho, não basta o esforço individual; é muito mais simples aproveitar o pequeno auxílio de vários indivíduos, para o reunir numa grande obra.

Começam vendo na escola uma sociedade em miniatura.

Mas o grande exemplo que acabo de apontar, consegue-se com toda esta disciplina.

Quanto à tecelagem, depois dos alunos terem executado algumas muito simples e indicadas pelo professor, passam a fazê-las de imaginação, para o que devem desenhá-las primeiro.

Depois de no desenho lhes dar o efeito que desejam, é que o transportam à tecelagem. Não é obra a realizar pelos alunos sem a interferência do mestre, o qual lhes ajudará a resolver os pri-

muitos problemas neste assunto.

Continuando estes trabalhos será a continuação dos outros, pois que, se assim se procedesse, seria o inconveniente de aborrecer os alunos.

Muito importante ainda é que, tendo cada um sido a sua parte mais fácil subindo até a mais difícil, succedea que nas primeiras classes variem, por exemplo, a dobragem até aos últimos exercícios, que lhes não seriam nada proveitosos e estavam contra a sua psicologia, para nas classes immediatas voltarem à parte inicial do recorte, ou outro qualquer género.

Deverão, portanto, ser ministrados todos de maneira a que, começando na primeira classe, vão surgindo as partes mais difíceis, à medida que avançaem os seus conhecimentos.

Quando pelos resultados obtidos se verificar, que estes assuntos já são insignificantes ou os não interessa, devemos passar para a construção de saídas de cartolina, como transição para os trabalhos de cartões. Nesta série, podemos orientá-los no sentido de consteuir imensos modelos que, além do resultado desejado, ainda têm a recommendá-los o seu lado útil.

Podem forrar-se muitos d'elles com papeis de

fantasias diversas, o que lhes cultivará também o sentido estético.

Com um pouco de cuidado e uma orientação produtiva, não será impossível ultrapassar-se o que acabo de apontar. E, sendo assim, ainda temos muito que escolher para ensinar. Não haverá grande dificuldade em executar quaisquer pequenos objectos de arame ou madeira, sendo ainda interessante, que da parte destinada à cartouagem se derive para a encadernação, da qual será suficiente uns simples rudimentos.

Todos estes géneros de trabalhos manuais poderão ser aproveitados, para dotar a escola com vários objectos de aplicação didáctica.

Assim, os alunos vêm que do seu esforço, adicionado ao do professor, resultam benefícios de aplicação prática e imediata.

Habituar-se-á, portanto, a reconhecê-lo vantajoso, adquirindo, por esse motivo, amor pelo trabalho.

É conveniente, como disse já, que todos os trabalhos a executar sejam primeiramente desenhados, para que os nossos pequenos estudantes reconheçam o valor do desenho, e obtenham mais facilidades na execução.

Já vêm, meus senhores, que os "Trabalhos Manuais" têm o valor que lhe dá a certeza de com eles se prepararem homens, que serão capazes de provar amanhã, quanto vale a educação bem orientada.

Eles são o bastante para tirar de quaisquer embaracões o nosso povo, que assim se inicia para uma vida, que mais francamente lhes sorrirá.

Dirá de ter a mínima dificuldade de adaptações para qualquer serviço que prefira, pois leva consigo qualidades de trabalho, força de vontade, energia e confiança em si, bastantes para triunfar; sabe que não pode recuar qualquer profissão que exija acabamentos, meticulosidade, arceio, perfeição e economia de materiais, porque a tudo se habituou desde pequeno.

E dessa maneira, teremos nós a certeza que amanhã a nossa classe, que tanto e tanto prezamos, será olhada por todos com o carinho que merece, porque ninguém será capaz de esquecer os altos benefícios, colhidos na Escola Primária.

E nós, meus senhores, teremos a satisfação do dever cumprido, dando todo o nosso es-

forças, o nosso carinho, a nossa vontade em favor da Nação, ajudando a erguê-la o mais alto possível.

Tiremos o prazer de reconhecer, embora com um certo orgulho, que nada mais nos seria possível fazer, para o engrandecimento de Portugal.

É natural que V. Exc.^{as} notassem, com um certo pesar, talvez, que quando falei do desentão, empreguei um termo bastante antipático ao ouvido de nós todos e ao meu também, por não ser português; foi o de "croquis".

Deixaria inemmo, por essa razão, poder substituí-lo por qualquer outro que se adaptasse, e que não tivesse esse tão lamentável defeito, mas, confesso não conhecer nenhum capaz de permitir tal substituição.

É natural também que, para esse efeito, me apontassem, por exemplo, as palavras de-buço, esboço, esquema, ou outro qualquer,

mas, devo declarar - lhes que se o não fiz, alguma razão julguei ter, e essa razão é a seguinte:

Debucó é o termo consagrado a uma espécie, definida já, de desenho, obedecendo a determinados moldes técnicos, o qual tem emprego, em especial, na indústria de lamifícios; estôco é o desenho de contorno aparente de qualquer objecto ou assunto, executado de maneira a não se lhe poder chamar concluído e, portanto, indispensável se torna a sua conclusão; esquema, segundo a definição do próprio dicionário, é a "figura que representa, não a forma dos objectos, mas as suas relações e funções"; croquis, é um apontamento, um desenho executado só a traço enérgico e rápido, no qual não devemos pretender a perfeição de formas ou linhas, mas tão somente a fixação da expressão e movimento.

Embora a nossa língua seja riquíssima de termos, sendo quasi um crime o emprego daqueles que nos não pertencem, neste caso, não vejo solução.

Não ignoramos que os vocabulos debucó, estôco, esquema, croquis, caricatura, etc., também não são portugueses, mas sim castelhanos o primei-

no e italianos os restantes, sendo nós forçados a empregá-los constantemente, por falta de equivalentes.

Ora, entre vocábulos italianos ou castelhanos, que nada dizem daquilo que queremos e um vocábulo francês que tudo define, creio que se deverá optar pelo segundo.

Lisboa - Maio de 1936.

Francisco Rodriguez Lapela

Anexo 5

ENSINO
PRIMÁRIO

CADERNO DE DESENHO

JOSÉ ROMÃO

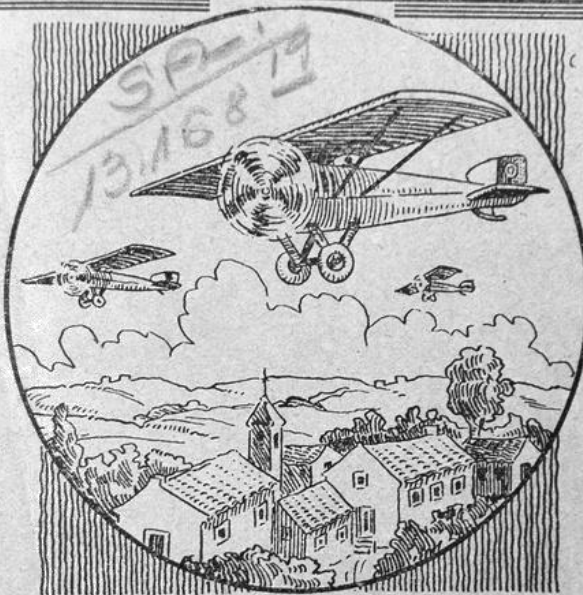
e

J. Diogo Correia

Professores das
Escolas de Lisboa

2.^a

CLASSE



1 ESCUDO

Escola

Nome

EDITORA
LIVRARIA ENCICLOPÉDICA

DE
JOÃO BERNARDO
RUA DA CRUZ DOS POIAIS, 95-LISBOA
TELEFONE 2 8335





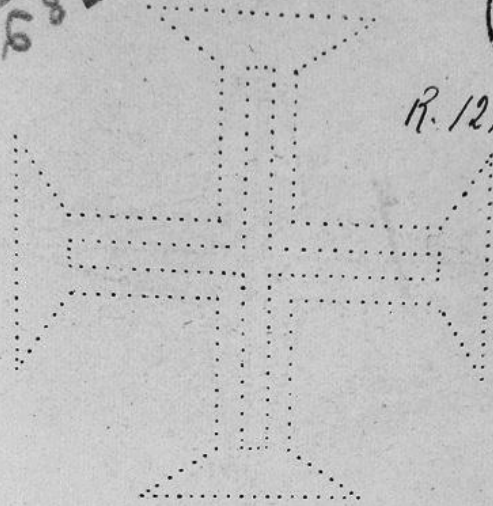
DEP. LEG.
S. P. 1
13.168-19

- 1 -

Para cobrir e colorir



P. 127:775



Desenho livre

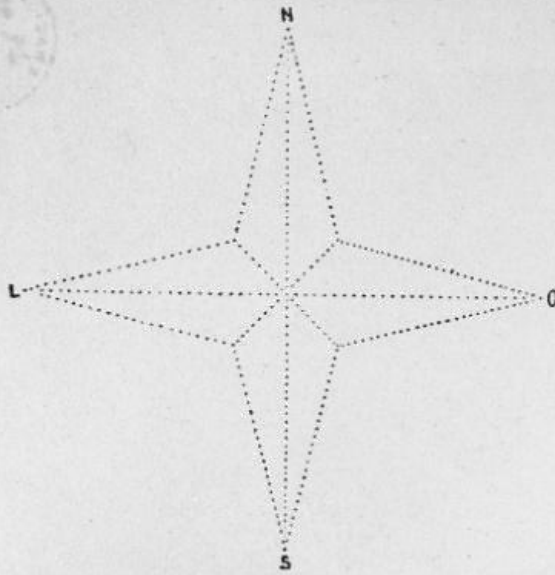


Algumas combinações de cores:
Branco e vermelho dão cor de rosa;
» » verde dão verde cor de ervilha;
» » amarelo dão cor de palha;

Branco, azul e preto dão cinzento;
» amarelo e vermelho dão cor de carne;
Azul, preto e vermelho dão cor de azeitona;
Vermelho e amarelo dão cor de laranja;



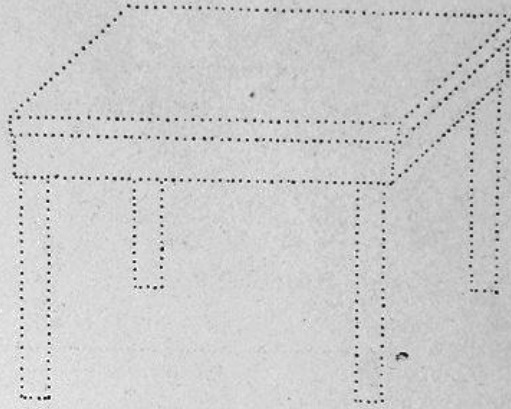
Para cobrir e colorir



Desenho livre



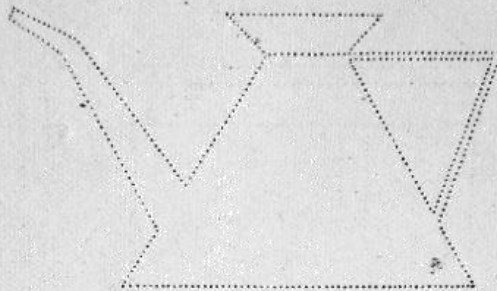
Para cobrir e colorir



Desenho livre



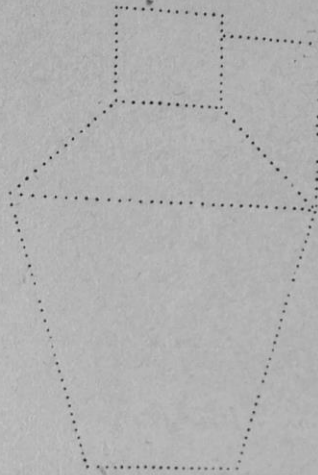
Para cobrir e colorir



Desenho livre



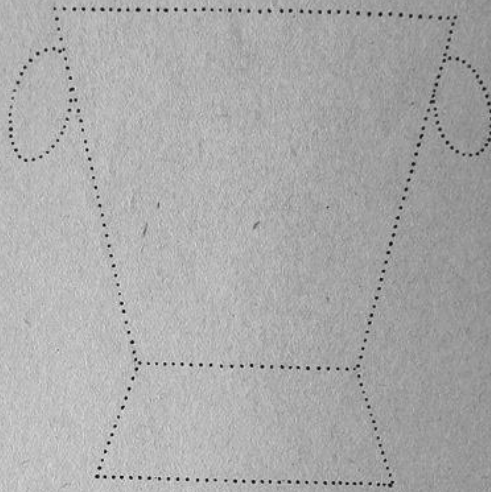
Para cobrir e colorir



Desenho livre



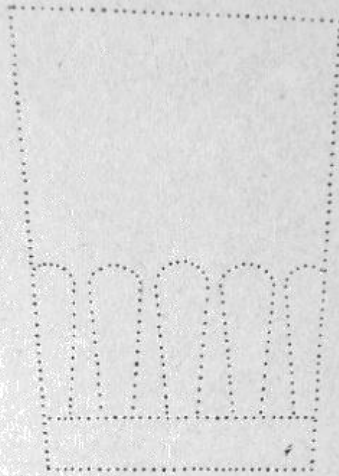
Para cobrir e colorir



Desenho livre



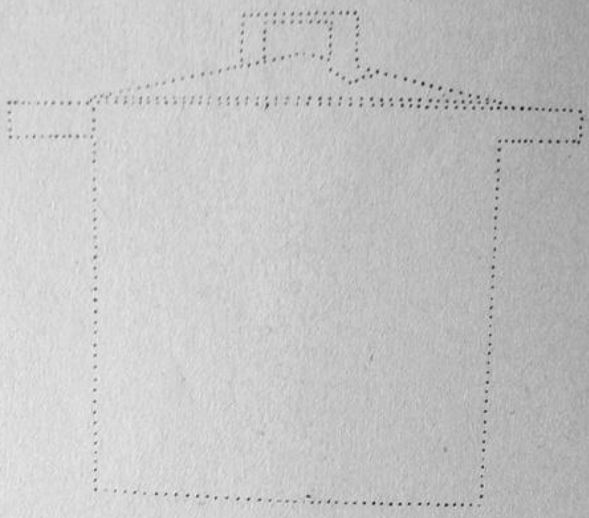
Para cobrir e colorir



Desenho livre



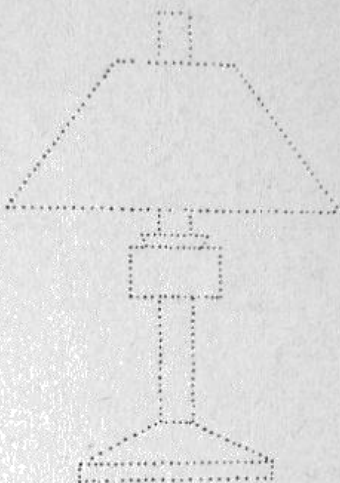
Para cobrir e colorir



Desenho livre



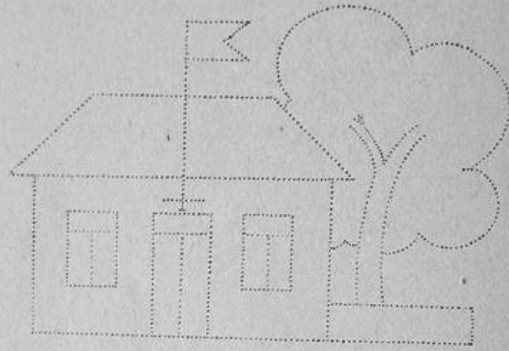
Para cobrir e colorir



Desenho livre



Para cobrir e colorir



Desenho livre



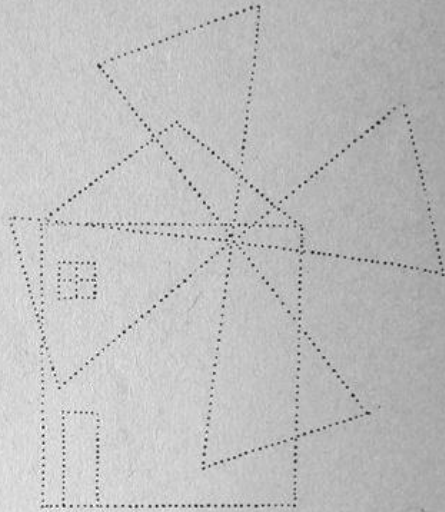
Para cobrir e colorir



Desenho livre



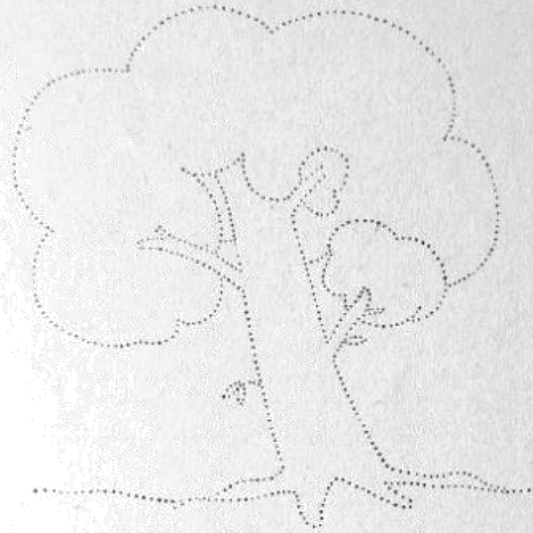
Para cobrir e colorir



Desenho livre



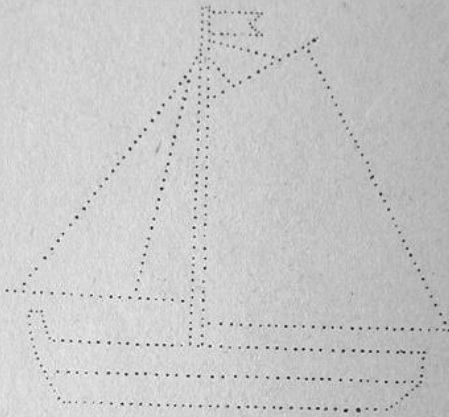
Para cobrir e colorir



Desenho livre



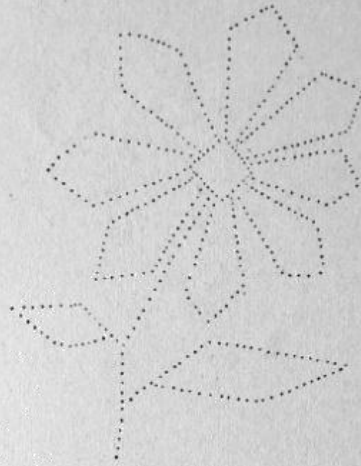
Para cobrir e colorir



Desenho livre



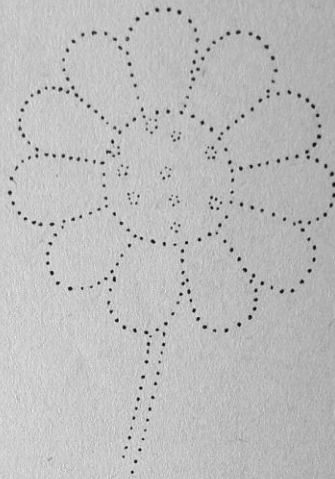
Para cobrir e colorir



Desenho livre



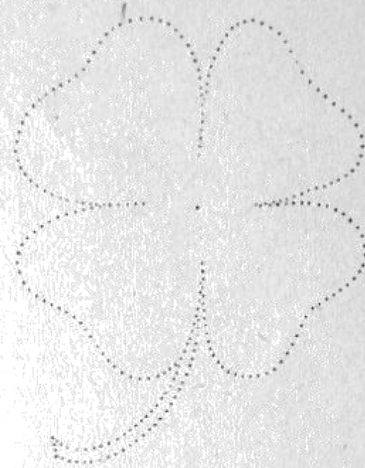
Para cobrir e colorir



Desenho livre



Para cobrir e colorir



Desenho livre



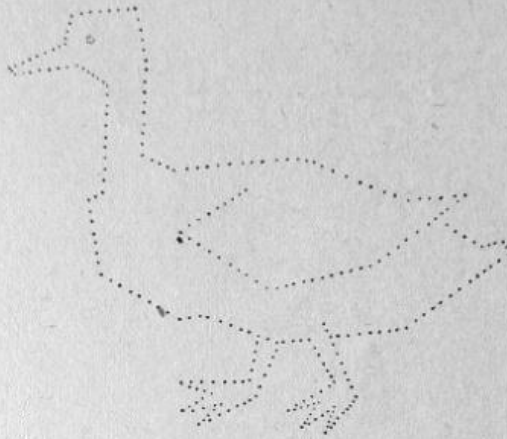
Para cobrir e colorir



Desenho livre



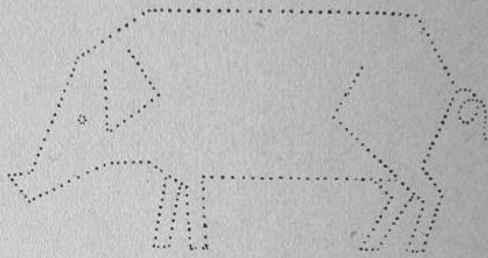
Para cobrir e colorir



Desenho livre



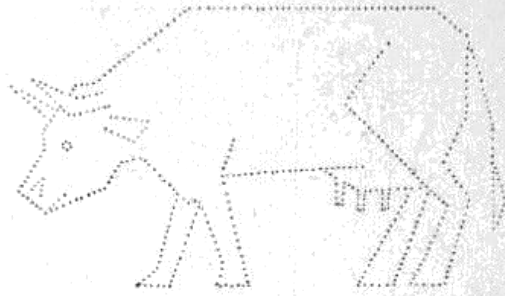
Para cobrir e colorir



Desenho livre



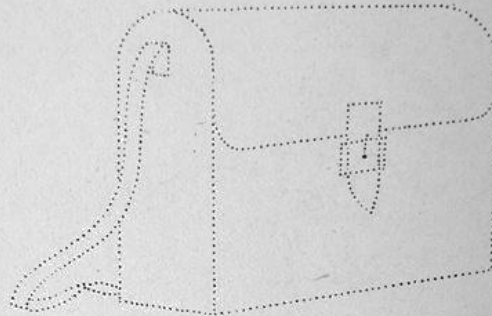
Para cobrir e colorir



Desenho livre



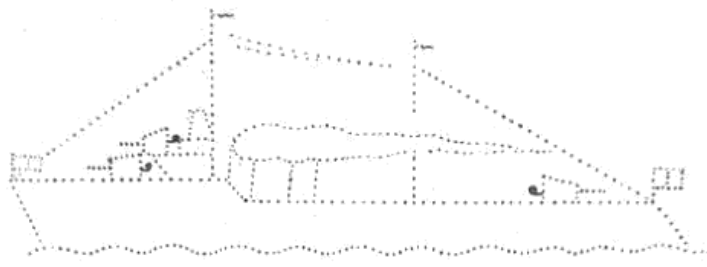
Para cobrir e colorir



Desenho livre



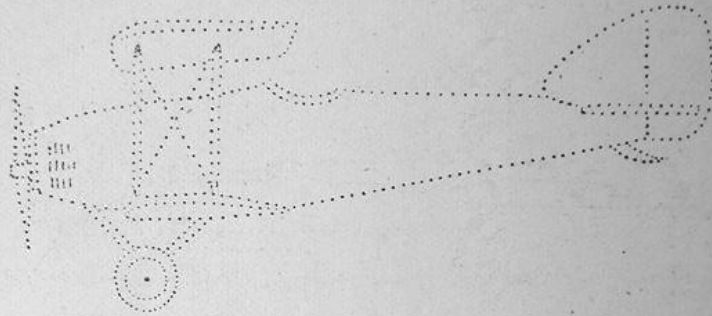
Para cobrir e colorir



Desenho livre



Para cobrir e colorir



Desenho livre



Ensino Primário

José Romão e J. Diogo Correia, professores oficiais das escolas de Lisboa:

Exercícios e Problemas de Aritmética, para a 1. ^a classe, 4. ^a edição (Colecção de 5 cadernos) cada caderno	650
Exercícios e Problemas de Aritmética, para a 2. ^a classe, 5. ^a edição (Colecção de 5 cadernos) cada caderno	650
Exercícios e Problemas de Aritmética, Sistema Métrico e Geometria, para a 3. ^a classe, 6. ^a edição (Colecção de 5 cadernos) cada caderno	660
Exercícios e Problemas de Aritmética, Sistema Métrico e Geometria, para a 4. ^a classe, 6. ^a edição (Colecção de 5 cadernos) cada caderno	660
Auxiliar do Professor (nova tiragem, cuidadosamente revista).	660
Caderno de Desenho (2. ^a edição) para a 1. ^a e 2. ^a classes (2 cadernos) cada.	1300
Caderno de Desenho (2. ^a edição) para a 3. ^a classe, (Colecção de 2 cadernos de 24 pág. e 24 desenhos cada) cada caderno	1800
Caderno de Desenho (2. ^a edição aumentada) para a 4. ^a classe (Colecção de 3 cadernos) cada caderno	1800
Exercícios de Ciências Naturais, para a 4. ^a Classe (2. ^a edição)	1800
» » Geografia, para a 3. ^a Classe (2. ^a edição).	1800
» » » para a 4. ^a » (2. ^a edição).	1800
» » História Pátria, para a 4. ^a classe (2. ^a edição)	1800
» » Redacção, para a 2. ^a classe (2. ^a ed.) (1 caderno)	1800
» » » » 3. ^a » (2. ^a ed.) (2 cader.) cada cader.	1800
» » » » 4. ^a » (2. ^a ed.) (2 cader.) cada cader.	1800

Caderno de problemas de aritmética e geometria, seriados conforme os dos pontos-modelos oficiais dos exames de admissão aos liceus, caderno com 32 págs. 1850

José Romão, J. Diogo Correia e Natália Correia: 2800

A B C Nacional 2800

Provas Escritas para os exames de Instrução Primária Elementar (3.^a classe) cada prova contém pontos de Aritmética, temas de redacção e ditado. Colecção de 8 provas. Cada prova 550

Pontos-modelos para exames de admissão aos liceus (1939). Colecção de 8 cadernos, cada caderno 1850

Leituras para a 2.^a classe, por Clotilde Mateus e J. Diogo Correia, aprovado oficialmente, 1 vol. ilustrado a cores (6.^a edição) cart. 3450

Leituras para a 3.^a classe, de Clotilde Mateus e J. Diogo Correia, aprovado oficialmente. (8.^a edição) cart. 4850

Leituras para a 4.^a classe (4.^a edição) aprovado oficialmente, pelos mesmos autores 6300

Auxiliar do Ensino da Gramática, para a 3.^a classe, por J. Diogo Correia, 2.^a edição — (2 cadernos) cada caderno 1800

Auxiliar do Ensino da Gramática, para a 4.^a classe, por J. Diogo Correia, (colecção de 2 cadernos) cada caderno 1800

O Meu Caderno (escrita direita), por J. Diogo Correia, Colecção de 6 cadernos, com 116 gravuras, em óptimo papel (4.^a edição muito melhorada). Cada caderno de 16 páginas. 850

Exercícios Práticos de Português, por José Romão 1800

Ensino Secundário

Noções de Estilístico, por Fernandes Agudo, 1 vol. cart. 10800

Noções de História da Literatura Portuguesa, do mesmo autor, 1 vol. de 510 pág. cart. 3600

Tradução de Eneida, livro I 5800

Vocabulário Português (abreviado) por José Romão e J. Diogo Correia 5800

Pedidos à Livraria Enciclopédica // Rua da Cruz dos Poiais, 95 - Lisboa // Telef. 2 8335

5192 - 8300 ex. - 11 52 - Officinas Fernandes - R. Cruz dos Poiais, 102 - Lisboa

ANEXO 6

As tuas aldeias são floridas, as tuas cidades laboriosas, as tuas montanhas serviram de guarida aos heróis.

(Mais Adiante, leituras para a 3.ª classe, de Joaquim Tomaz, Chagas Franco e Ricardo Rosa y Alberty — p. 5).

Leitura. — SENTIDO LÓGICO:

- 1.º período: ¿A quem se refere o *te* de *Amo-te*?
 2.º período: ¿A quem se refere *tu*? ¿A quem pertence, quem é que possui a *terra de Portugal*? ¿Quem abençoa a *terra de Portugal*?
 3.º período: Quem é brilhante? *pátria cuja história* = a história da qual *pátria*. Para que a nossa história seja brilhante entre as outras histórias ¿terá de ser mais ou menos brilhante que estas?

SIGNIFICADO de *frases*: terra de meus pais; terra abençoada pela natureza; história brilhante; mãe dos navegadores; aldeias floridas; cidades laboriosas, etc.

De *palavras*: navegadores, esplêndidas, laboriosas, guarida, preferem, poentes mimosos.

RECITATIVO. — Os dois primeiros períodos do trecho.

Escrita. — Cópia dos três primeiros períodos do trecho.

REDAÇÃO. — Descrever a bandeira de Portugal, tendo-a as crianças desdobrada diante de si. O professor explicará o simbolismo da esfera armilar, dos castelos, das quinas, etc.

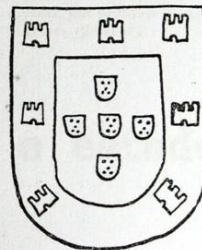
ORTOGRAFIA. — Algumas *palavras cognatas* de: pátria ...; Portugal ...; história ...; brilhante ...; navegadores ...; colonizadores ...; homens ..., etc.

Escrever de memória os dois primeiros períodos do trecho já aprendido para o recitativo.

GRAMÁTICA. — Escreva os adjectivos que qualificam, no trecho, os seguintes substantivos:

- No 1.º período ... Portugal ...
 No 2.º período ... terra ...
 No 3.º período ... história ...
 No 4.º período ... homens e cidades ...

Desenho. — O escudo português:



Fonte: Escola Portuguesa, n.º 155, de 14 de Outubro de 1937, p.14

ESCOLA PORTUGUESA

Descrever a gravura do trecho, dizendo o que está o homem a fazer, o que ele tem na mão, o que está à sua direita, o que se vê ao longe, etc.

GRAMÁTICA. — Fazer uma lista dos substantivos que encontrar nos três primeiros períodos do trecho.

Escrever no feminino os seguintes substantivos: homem, leão, cão, pombo, rei, irmão, frade, conde.

Escrever no plural os seguintes substantivos: homem, barquinho, temporal, ilha, carpinteiro, marceneiro, alegria, cadeira.

Escrever no indicativo presente o verbo *conseguir*; no pretérito perfeito o verbo *alcançar*; no futuro o verbo *arrojar*.

Desenho. — UMA PAISAGEM MARINHA. — O professor esboçará rapidamente no quadro uma paisagem marinha,

49

pedindo aos alunos que todos façam um desenho o mais possível diferente.

Fonte: Escola Portuguesa, n.º 159, de 11 de Novembro de 1937, p.49

3) *Ditado* do primeiro parágrafo do trecho.

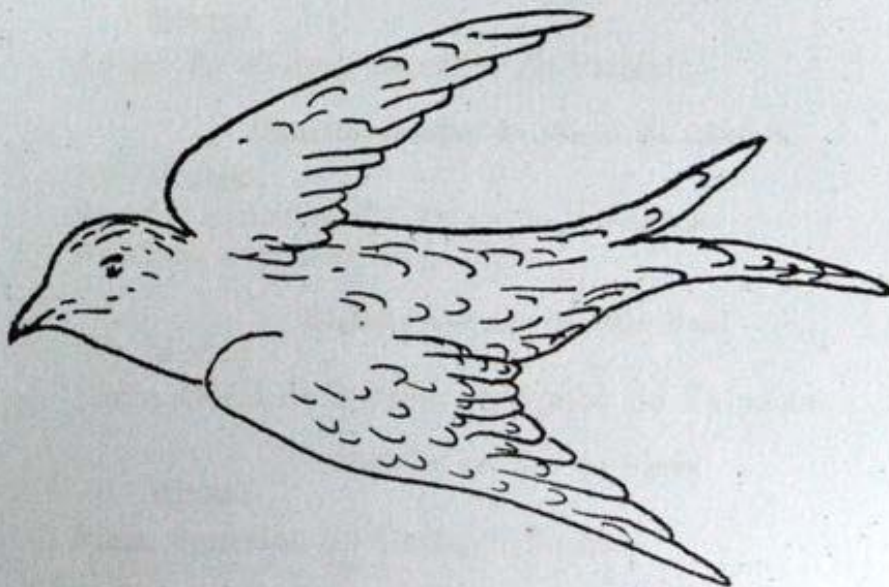
REDACÇÃO. — Diga por que devemos tratar bem as avezinhas, e que espécies de passarinhos conhece.

GRAMÁTICA. — 1) Escrever, tirados do trecho, cinco nomes de cousas e os nomes de animais e pessoas.

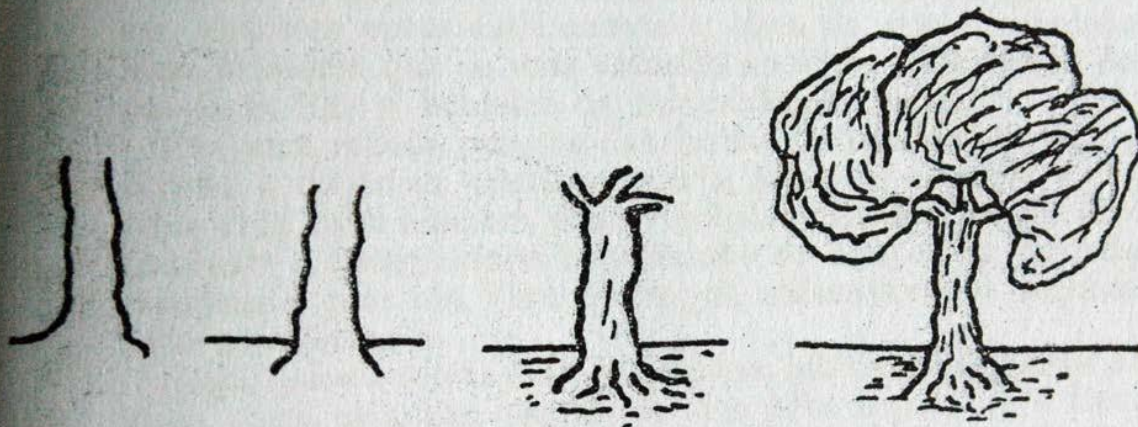
2) Escrever as palavras que encontrar no trecho e atrás das quais possa colocar *o, a, os, as* ou *um, uma, uns, umas*.

3) Formar uma lista dos monossílabos que encontrar no trecho.

Desenho. — O professor esboçará rapidamente no quadro um pássaro, apagando o desenho feito antes de mandar desenhar os alunos. Recomendará que mudem a posição da ave, que façam mesmo um desenho diferente; o professor só desenhou no quadro para animar a classe... e mostrar como é um trabalho fácil.



DESENHO. — Uma árvore.



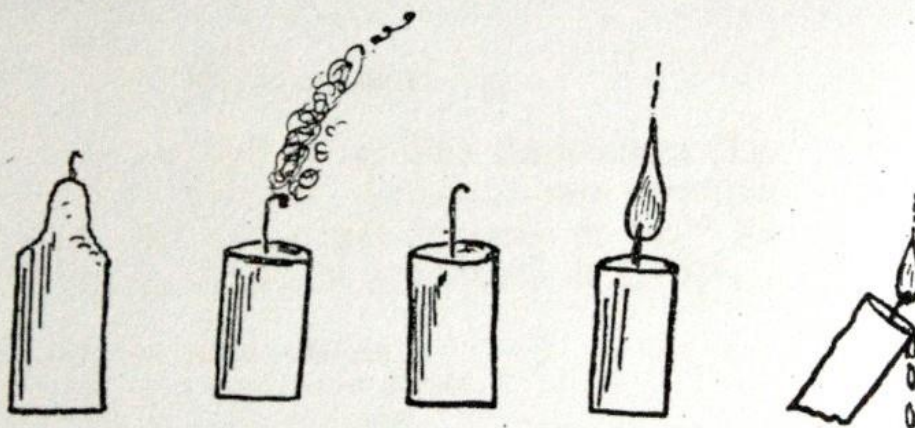
Êste desenho, ràpidamente esboçado no quadro, servirà de sugestão aos outros que as crianças quiserem fazer.

3.^a classe

Trecho. — AS PALÁVRAS QUE DÃO CALOR. — Eduardo
Mel se via no

ANEXO 7

Desenho-linguagem. — Vou desenhar no quadro várias velas; os meninos dir-me-ão depois a diferença existente entre elas.



— ¿Que te parece a primeira vela, José?
— É uma vela *nova*. Ainda não foi *estreada*.
— Sim; ainda não foi acesa vez nenhuma. ¿E que dizes da segunda, Jorge?
— É uma vela que *foi apagada há pouco* e ainda tem o *morrão* a fumegar, etc.
— Bem! Olhem para a vela que está em cima da mesa. Vejam lá se são capazes de a desenhar nos seus cadernos. E se sabem o que é um *castiçal* ou *palmatória*, ponham nêlé a vela...

Fonte: Escola Portuguesa, n.º167, de 27 de Janeiro de 1938, p. 214

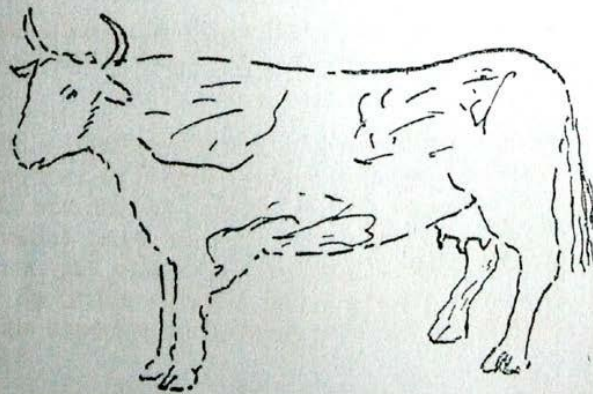
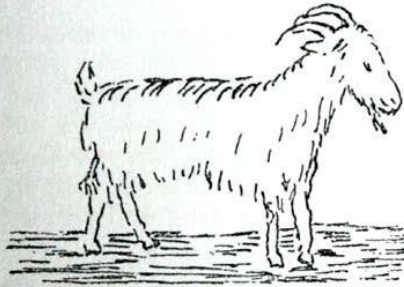
Escrita e leitura. Desenho. — O professor, silaba a silaba, escreve no quadro preto a seguinte frase, que as crianças irão depois compondo no seu lugar:

a vaca viu o bode mau.

O professor pode compô-la como as crianças, tendo para isso previamente preparados os cartões com as sílabas escritas em caracteres bem visíveis.



Composta e lida a frase, será depois copiada no caderno e, por fim, escrita de memória. Será depois pedido às crianças que desenhem livremente nas suas ardósias ou cadernos qualquer objecto, animal ou cena que se relacione com a frase já escrita. Para sugestão, o professor bosquejará rapidamente no quadro desenhos como os seguintes, que apagarão logo que tenham sido observados pelos alunos:



dos dois
onde vão

Interp:
mínia? ¿
Herminí:
¿Que m
tarde à

FRASE
marcada

PALAV
vitrinas
sossegac

ASSOC
amizade,
carro, q

Escrit:
gundo p

2) Es
letras A

CÓPIA

ORTO:
freqüênc
ção; ac
dação, r

2) Di

REDA:
trem as

2) Re
duas pri

GRAM
Escreva
¿Como
mão? ¿

Traba
Herminí

ANEXO 8

O ensino do desenho

Por FERNANDES DE CARVALHO, Adjunto do Director do Distrito Escolar de Vila Real

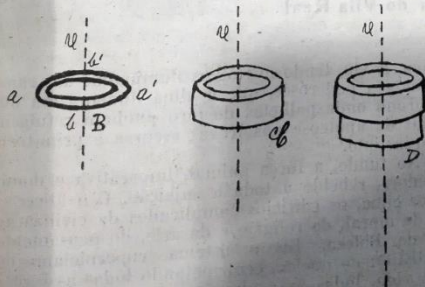
II

Vimos no esboço da lição passada o caminho a percorrer pelo professor e alunos numa aula elementar de desenho, tomada na sua função normativa.

Hoje continuaremos a fazer, nesse sentido, considerações que julgamos úteis para uma grande parte do professorado primário.

Tomaremos hoje para modelo a desenhar uma garrafa das servidas a vinho do Porto. Escolhemos este modelo, porque toda a gente pode acompanhar esta lição com um igual ou muito semelhante, à frente.

A garrafa está colocada diante da classe, sobre uma pequena peanha ou, na falta desta, sobre uma cadeira, para que, no caso presente, os raios visuais das crianças a dominem pela sua parte superior.



Poderíamos tê-la colocado em cima da secretária do professor ou sobre um suporte elevado, mas não é a perspectiva que então se observaria que agora nos interessa.

Como a garrafa é preta, deveremos colocar pela sua parte detrás uma folha de papel branco para bem salientarem os contornos do modelo.

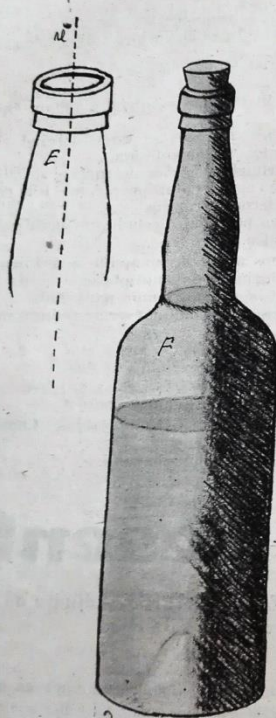
Entre este e a classe deve mediar uma distância aproximada de dois ou três metros, conforme a grandeza do objecto, para que as suas perspectivas fiquem na posse de quem desenha.

Munidos todos os alunos de uma folha de papel branco, sem linhas, de um lápis preto n.º 2 e de uma borracha, o professor começará a sua lição.

Antes disso, porém, o professor, seguindo a orientação que demos na anterior, fará convergir a atenção da classe para a matéria prima de que é feita a garrafa, para a forma cilíndrica, mais prática, para a cor escura que lhe foi dada para melhor conservação do vinho, pois que a luz altera a constituição íntima dos corpos (fazer notar a cor dos frascos reservados à tintura de iodo, a mancha branca que as melancias apresentam na parte que esteve em contacto com a terra e, portanto, privada de luz, a cor sadia dos camponeses, etc.).

Após estas observações, o professor (agente de ensino) trará no meio do quadro e de alto a baixo uma linha recta vertical x e aconselhará os alunos a que façam outro tanto nos seus cadernos. Esta linha auxiliar (eixo de simetria) servirá para «equilibrar» o desenho, para

178



evitar que ele saia «torto», isto é, inclinado para um lado ou para outro.

Em seguida, começa-se por desenhar a boca B da garrafa,

marcando, primeiramente, a simples vista, os pontos simétricos entre si, a e a' , e b e b' ; depois, as partes do gargalo C , D , E ; e, por fim, o corpo da garrafa F , obtendo, assim, o esboço que pretendíamos.

Agora imaginemos-lhe dentro uma certa porção de tinta barata, feita com «azul de Mítile» (3 grammas para um litro de água), olhem-na por transparência, ponhamos-lhe uma rólha para que a tinta se não evapore e, entorne, demos-lhe um certo acabamento e... «vaidade» a criança tem a intuição sincrética de tudo: até do frasco... se preciso).

O professor fez o desenho no quadro e as crianças estavam interessadas por o seu professor, com meia dúzia de traços, representar uma coisa verdadeira, palpável, natural. Querem também desenhar ou, antes, queriam copiar o desenho que está no quadro; mas o professor, depois de lhes recomendar que o confrontem bem com o objecto representado, pega na esponja e zás... apaga-o.

É ocasião agora de a criança se servir do papel, lápis e borracha que tinha sobre a carteira, e representar, por sua vez, a garrafa.

Todas as linhas serão traçadas à mão, sem auxílio de régua ou qualquer outro instrumento: desenho à vista apenas, e do natural, sómente.

E, visto que na escola a luz entra pela esquerda do aluno, a sombra da garrafa projectar-se-á para a direita.

Esta lição, reservada à 3.ª e 4.ª classe, deverá ser dada só uma vez ou outra aos alunos, para os orientar no caminho a seguir, e só quando o professor reconheça que tem necessidade de o fazer, porquanto, de resto, deverá deixá-los em plena liberdade de acção.

E, ao terminar este esboço, estou a lembrar-me de «Sermão do Estatuário» do nosso Padre António Vieira: «Agarra uma pedra dura, bruta, informe... e ficará um homem e até um santo que se poderá pôr num Altar».

O desenho do natural

Pelo professor MANUEL BARRETO

Vamos com prazer, que o desenho na escola primária vai merecendo justo interesse. Trouxe este boletim três artigos bem pensados sobre o desenho. O problema, pela sua importância, admite, no entanto, uma insistência. E o hábito velho classificarem-se os alunos em alunos com jeito e alunos sem jeito. O «jeito», quanto a desenhos, não é mais que uma inclinação nata, uma vocação que supre, nos indivíduos assim dotados, a falta das regras elementares. A acção do professor deverá exercer-se sobre toda a classe em geral, de modo a, sem esquecer especialmente dos que têm jeito, fornecer a todos as regras elementares do desenho. Se uma criança faz um desenho desproporcionado, a quem daremos as culpas? Certamente não é a mão que devemos culpar, como também não culparemos os olhos. Trata-se aqui, essencialmente, dum problema de vontade, no interior. Externamente feita o exercício cuidadoso da vista e um elemento alheio, que ensine a observar. A criança olhou, mas não viu. Não sabendo distinguir as linhas essenciais do modelo, perdeu-se no conjunto de sombras, luz e jogos de perspectiva, e então imaginou. O primeiro cuidado do professor deverá ser, portanto, conseguir nas crianças, a educação da vista. Para Camille Bellanger o desenho não é mais do que a leitura das formas. «Desenhar bem é ver bem». A uma observação errada, é natural que corresponda um desenho errado. Como base para evitar tais erros temos as linhas auxiliares, que a todo o instante hão-de servir de referência à nossa observação. Muitos as desprezam ou mesmo as condemnaram; facto é que autênticos mestres as utilizam no esboço dos seus quadros. E a quem o experimentar o resultado é óbvio. Em quasi todos os modelos se pode imaginar um eixo central e linhas perpendiculares ou paralelas. Nestas linhas auxiliares se marcarão as propor-

ções dos diversos segmentos do modelo. Estas proporções tomam-se segurando o lápis na mão direita, com o braço estendido, olhando o modelo com um dos olhos fechado, e marcando a dimensão no lápis com a unha do dedo polegar. Da figura 1 depreende-se facilmente o processo. E' necessário levar sempre em conta o alcance normal da vista. Assim, por exemplo, se collocarmos um frasco de tinta no extremo duma sala espaçosa, os alunos que desenharem ao fundo, servindo-se deste processo, figurariam um objecto extremamente diminuto. Tal como o livro de leitura, que deverá collocar-se a uma distância de 30 cm., também o objecto a desenhar, conforme o seu tamanho, deverá estar collocado a uma distância determinada. Feitas as linhas auxiliares e marcada nelas a proporção dos segmentos, traça-se, então, a forma geométrica do modelo, ou seja, um contorno poligonal aproximado do seu contorno real. Esta forma é a base do desenho. Com o auxilio dela, ir-se-ão desenhando com grande facilidade as curvas e rectas, de modo a esboçar-se o objecto. Aperfeiçoado o contorno, marcam-se as regiões sombreadas. Para que estas se tornem nítidas, é necessário que o modelo esteja bem iluminado e dum só lado, de modo a produzir-se contraste entre a luz e a sombra. O sombreado, cujos limites fo-

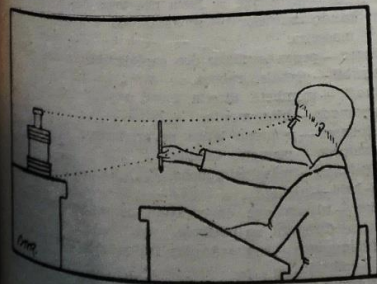


Fig. 1

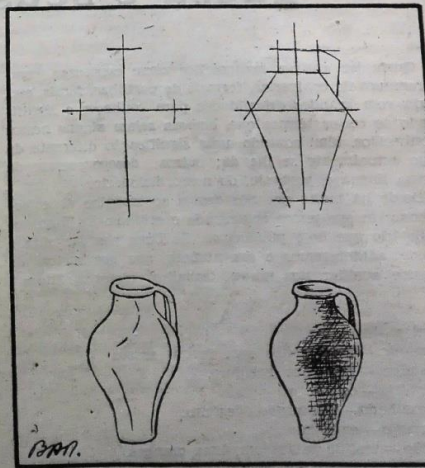


Fig. 2

ram marcados, faz-se riscando ao de leve, como que a modo de assentar o lápis, devendo este estar bem afiado. Para se notar à criança que o sombreado nunca se faz com o bico do lápis. Nos pontos mais «escuras» passa-se às vezes bastante para obter o efeito da graduação. A figura 2 indica a marcha do desenho. Se o objecto for de cor, deve a criança colori-lo. Para isso convém que conheça as cores e o efeito das suas misturas (cores fundamentais e secundárias). A teoria das cores, porém, devem as crianças aprendê-la numa curta lição. E' interessante ver como se entusiasma e se diverte o resultado da surpresa. Com a estrela colorida da figura 3, pode obter-se claramente o conhecimento da combinação das cores. A três delas chamaremos fundamentais: azul, amarela, vermelha. As outras três, secundárias, são: verde (azul e amarela), laranja (amarela e vermelha), violeta (vermelha e azul). E' útil prestar atenção a anomalias, que podem surgir. Há indivíduos que não discriminam as cores, vêem tudo em negro, branco e cinzento — acromatopsia. Outros, daltonismo, apresentam a «cegueira» somente para certas cores, vulgarmente o verde e o vermelho: o vermelho parece-lhes preto e o verde cinzento claro (Ouvillier — Manuel de Philosophie). Se se representar um objecto tal como se vê e não com as suas dimensões exactas, chama-se a isso, desenhar com perspectiva. Para bem desenhar é necessário à criança ter uma noção prática da perspectiva, o que, apesar-das opiniões em contrário, não é difícil na escola primária. Sirvamo-nos de exemplos conhecidos da criança — fila de árvores ou de postes, arruamentos, estrada com arvoredo marginal — fazendo d'elles um esboço no quadro preto. O cubo, o paralelepípedo rectangular, a secretária, serão outros tantos exemplos, e esses existentes na sala da aula. De maneira nenhuma iremos sobrecarregar a memória da criança com as regras da perspectiva, tais que as linhas verticais ficam sempre verti-

ESCOLA PORTUGUESA
cals, mas mais pequenas à medida que se afastam ou maiores à medida que se aproximam; que as paralelas à linha do horizonte são sempre paralelas; que as horizontais paralelas ao ralo visual se vão unir num ponto... Tudo se lhe deve ensinar, praticamente, por veri-

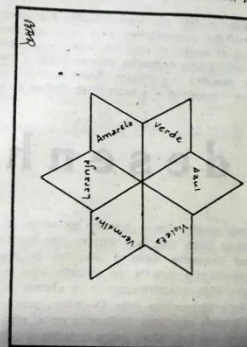


Fig. 3

ficação directa ou exemplificação no quadro. Por fim, diremos que o professor deverá ter sempre em mente que o desenho na escola primária não é arte nem ciência, mas apenas meio da criança representar aquilo que se vê ou imagina (Quênou).
331

Sôbre o ensino de desenho na escola primaria

Por AFONSO DE FRIAS, Director do Distrito Escolar de Viseu

Tambem a lição de desenho, para que resulte inteiramente e proveitosa, deve ser prévia e cuidadosamente preparada.

Não, pois, por isso, o agente de ensino, por mais sabedor e experimentado que seja, limitará a prática, no caso, em qualquer modelo e, depois de o colhar, indolentemente, diante dos alunos, dizer-lhes acasamente: peguem no lápis e caderno e desenhem isto.

Primeiro que tudo, é mister escolher o modelo que mais convenha apresentar, isto é, o que melhor atenda aos fins em vista; depois, estudar o lugar e posição em que esse modelo deva ser colocado e, finalmente, pensar na distribuição a dar aos alunos para que todos venham a trabalhar em condições convenientes.

Ao fazer a escolha do modelo, há que mar da máxima cautela, não vá preferir-se um demasiada-

mente fácil ou complicado, pois, em um ou outro caso, os resultados colhidos serão contraproducentes. Para tanto, deverá a escola dispor de uma



Fig. 2

colecção de modelos (fig. 1 e fig. 2) (objectos de uso comum — alguns dos quais em miniatura — de carácter acentuadamente local e regional), e alguns elementos da flora e da fauna — folhas, flores, frutos e alguns seres animais — colhidos directamente da natureza, no decurso dos «passaios escolares», ou reproduzidos, por modelação, na aula de trabalhos manuais.

Uma vez escolhido o modelo, deve merecer grande cuidado a sua colocação perante a classe, pois torna-se absolutamente necessario que fique bem à vista de todos os alunos. Deverá, para isso, ser colocado em lugar bem iluminado e a distância e altura convenientes, o que somente poderá ser feito depois de o agente de ensino se haver



Fig. 1

Fonte: Escola Portuguesa, n.º 645, de 6 de Março de 1947, p. 303.

certificado, de diversos pontos da sala, se foram conseguidos tais objectivos.

Com vista ao mesmo fim, conveniente será que haja em todos os estabelecimentos de ensino um

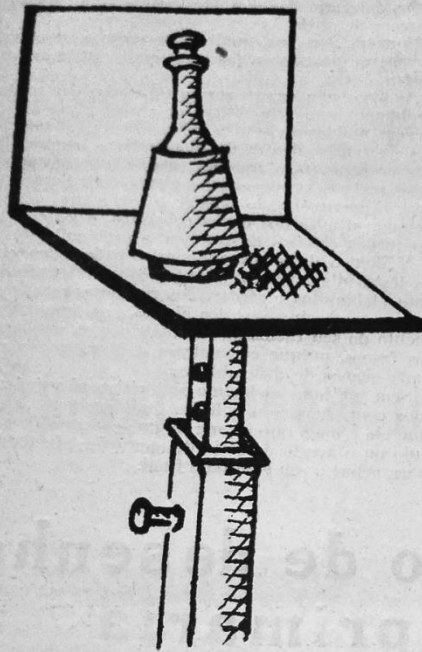


Fig. 3

porta-modelos (Fig. 3), ou seja, um ângulo diedro, em madeira, assente em tripé ou pequeno estrado, construído de forma que possa fixar-se à altura desejada; não o havendo, terá o agente de ensino de utilizar-se, ainda que com menos vantagem, da sua secretária ou cadeira, etc., pondo sob o modelo qualquer caixa ou livro, sempre que se torne necessário colocá-lo a maior altura.

Seguidamente, há que dispor os alunos segundo a sua acuidade visual, estatura e o seu grau de adiantamento, para que venham a trabalhar em condições convenientes, e, por fim, será feita a distribuição dos cadernos ou folhas soltas do papel, onde os alunos devam fazer a representação gráfica do modelo proposto.

Esta deverá ser precedida de uma breve «lição de coisas», durante a qual o agente de ensino se referirá, de forma especial, à proveniência, fabrico, forma e utilidade do modelo, bem como ao seu aspecto gráfico e ao plano a seguir na sua representação, usando sempre de uma linguagem viva e expressiva e fazendo, no quadro preto, os esboços que se tornem necessários para que os alunos melhor venham a observar, compreender e reproduzir o modelo.

Só depois é que tem lugar a execução por parte dos alunos.

No seu decurso, deve o agente de ensino percorrer toda a sala, abeirar-se de todos os alunos, de forma que bem possa colher uma impressão do conjunto sobre a maneira como o exercício está a ser executado e tomar perfeito conhecimento das principais dificuldades que os alunos encontraram e não souberam vencer.

Durante essa necessária digressão, deve o agente de ensino aproveitar todos os ensejos para desfazer erros resultantes da má observação do modelo, aconselhar leveza de traço, o uso moderado da borracha, etc., e, servindo-se, novamente, do quadro preto — depois de terminar uma curta paragem — elucidará a todos, por meio de breves esboços, sobre a melhor forma de os erros e deficiências encontrados serem corrigidos e, de futuro, evitados.

Não deve o agente de ensino retocar os desenhos dos alunos, senão em casos muito excepcionais, porque isso desgosta uns, contribui para que outros se habituem a esperar, de futuro, pela ajuda alheia, e prejudica o gradual e progressivo desenvolvimento de todos.

Concluído o trabalho, procederá o agente de ensino à sua apreciação crítica.

Esta importante operação didáctica — complemento necessário da lição — poderá ser feita individual ou colectivamente.

A primeira, sem dúvida mais proveitosa, por incidir sobre cada um dos trabalhos executados, sómente é possível quando a classe for constituída por um reduzido número de alunos.

Com classes numerosas, ou quando o tempo escassear, fará o agente de ensino a crítica ou correcção colectiva por qualquer das formas seguintes:

a) — Mostrando os erros e deficiências em que incorreu a totalidade ou maioria dos alunos e indicando, oralmente e graficamente, no quadro preto, a maneira de serem corrigidos;

b) — Apresentando à classe alguns desenhos que contenham maiores erros de observação e execução, para efeito de apreciação por sua parte e, até, pelos próprios alunos;

c) — Apontando quaisquer qualidades ou defeitos encontrados em alguns desenhos (bons e maus) e pedindo aos alunos que, depois de observarem melhor o modelo e analisarem o seu desenho, se levantem os que tenham evidenciado as primeiras (qualidades) ou incorrido nos segundos (defeitos).

Feito isto, recolhem-se os trabalhos, escolhendo-se de entre eles o melhor, para que, por algum tempo, seja exposto na sala, a título de prémio, para o seu autor, e de estímulo para os demais alunos.

ANEXO 9

ESCOLA DO MAGISTERIO PRIMARIO DE BRAGANÇA
=====

EXAMES DE ESTADO
=====

m 12/6/1958 Ponto nº 55

PROVA ESCRITA
=====

1º)- Elaboração de um plano de lição a uma só classe:
Disciplina: Língua Materna
Assunto: Desenho de memória

Classe: 3ª
Tempo lectivo: 3'

2º)- Apresentação de um relatório justificativo da orientação seguida na elaboração do plano.

Exame de estado da aluna Amélia Belandina Morais.

III - Apresentação do objecto e lição de coisas sobre o mesmo, tendo em atenção:

- a) a utilidade,
- b) material de que é feito,
- c) forma,
- d) cor,

etc.

IV - Passagem de mão em mão, do objecto, para que os alunos o contornem e observem mais directamente, com o fim de colherem sensações quinestésicas.

V - Recomendações de ordem:

- a) moral - para que, não se deixem influenciar pelo trabalho do colega,
- b) higiénica - para que, mantenham posições correctas, empreguem bem o material e o trabalho seja feito com limpeza,
- c) pedagógica - para que, o trabalho seja feito com cuidado e em.

Execução

I - Os alunos, recordando-se do objecto que viram e das suas propriedades, desenharam-no melhor e o mais correctamente possível. (durante a execução o desenho está oculto).

II - Vigilância cuidada, com o fim de evitar posições defeituosas, mau emprego do material e evitar que os alunos copiem o trabalho do companheiro do lado.

Verificação

- I - As próprias alunas, observando o objecto e comparando-o com os seus desenhos, notarão os seus próprios erros.
- II - Autocorreção dos desenhos, em presença do objecto.
- III - Examinação e correcção dos desenhos, por mim, em de se notem maiores deformações e erros do objecto.
- IV - Escolha do melhor desenho, para estimular os outros alunos e como recompensa natural do aluno, do desenho escolhido.

Saída ordenada, para o almoço.

A aluna,

Amélia Belandina Henriques

Justificação do Plano.

O desenho é uma das disciplinas, mais importantes, a que muitas vezes se não dá importância. É um excelente meio, para desenvolver os alunos mental e moralmente e é um óptimo auxiliar de todas as disciplinas. Não se deve ter só em vista o exame, mas também, interessarmos por preparar alunos, para o futuro, que é muito mais importante. O exame da 3ª classe, não tem desenho, no entanto devemos dá-lo todo ano, como qualquer outra matéria.

Escolhi o 3º tempo lectivo, porque a lição necessita ainda, de bastante atenção da parte dos alunos.

336

1900

ESCOLA

MAIO

1900

MAIO

1900

sobre uma ou outra aluna que apresente maiores dificuldades, individualizando assim o ensino.

A lição é composta de 3 partes fundamentais: preparação, execução e verificação.

Preparação

Flair, na preparação, um histórico, para fazer uma preparação psicológica e pedagógica, que interesse os alunos, que os adapte ao ambiente, tornando-o alegre e agradável, e tornando a lição ocasional. A preparação será cuidada, pois é desta que resultará o bom resultado da lição. Aqui, se mostra o objecto e fazer-lhe uma lição de coisas, para que, ao mesmo tempo, que observam o objecto para desenhá-lo, aprendam as suas qualidades, existindo-lhe desta maneira alguns conhecimentos, que lhe serão úteis noutras disciplinas. O ensino não deve ser género gasta, independente cada uma das disciplinas, mas sim, o mais possível associado global.

Execução

Na execução, os alunos não têm nada mais a fazer, ou não é desenhado do objecto, depois deste resultado. Este desenhado favorece a memória e a atenção, pois os alunos, durante a preparação, têm que estar muito atentos, para as execuções poderem memorizar. Esta espécie de desenhado favorece também a observação, habitando-se os alunos a observarem e repararem repararem mesmo nos pormenores. Enquanto os alunos executam, nada mais têm de fazer, mas atender às dificuldades dos alunos e corrigir-lhes más posições e mau uso do material, ou seja, vigiar.

III Para que o resultado dumha lição seja proveitoso, e' necessario escolher bons métodos e processos. Para dar a minha lição, escolhi o método analítico. activo. O método analítico, partindo do todo para as partes, leva o aluno a descobrir a verdade. Devemos partir do conhecido da criança, para o desconhecido, pois é muito mais fácil ás crianças, compreender e fixar as lições. Activo, porque todas as lições devem ser activas. IV para despertar o interesse da criança, sem actividade não ha interesse, sem interesse não há esforço e o esforço é indispensável a uma lição. O óptimo será com o mínimo esforço obter bons resultados. V O processo ideográfico, visa a compreensão mais rápida e dumha maneira mais fácil, do que apresentamos. A memória visual ajuda a fixar e os alunos interessam-se muito mais da lição, daí, eu empregar gravuras. O processo intuitivo e o comparativo, empregá-los-ei também, porque a criança é toda sentidos, e desta maneira facilitamos. lhe a aprendizagem, partindo do concreto para o abstracto.

A forma e o modo são sempre utilizados os mesmos. A forma expositiva-interrogativa é a que utilizamos em todas as lições. seria impossível das nossas lições, só por meio da exposição, pois torna-se inactiva e os alunos desinteressam-se, mas a expositiva aliada à interrogativa satisfaz de tal maneira, que os resultados obtidos são sempre bons. Aliarei à exposição, que farei da história e da utilidade do desenho, etc, a interrogativa. Os alunos, respondem a perguntas, hábilmente formuladas, de tal maneira, que até os próprios a dar a lição, embora eu depois acrescento o que eles deixaram por dizer. O modo empregado é o simultâneo-individualizado, porque, embora eu me dirija a toda a classe, ao mesmo tempo, tenho o cuidado de inclinar-me

II Verificação

Partindo, de que devem ser os alunos, a observar e a corrigir os seus próprios erros, eles observarão o objecto e eles próprios não de verificar os erros, embora eu talvez necessite de chamar a atenção de alguns alunos, para um defeito ou outro e mandá-los comparar com a realidade ou seja, com o objecto. Depois de eles próprios corrigirem os desenhos, se forem capazes de o fazer, eu re-
III - to - ei novamente, para lhes fazer notar e para lhes corrigir um ou outro erro, mais predominante.
IV No fim de tudo, eu escolherei o melhor desenho, para recompensar o aluno que o fez e para estimular todos os outros a fazerem bem.

Arreunam o material, com disciplina e sem com ordem, para casa.

Anselina Landino Moraes

Escola do Magistério Primário de Bragança

Relatório dos Exames de EstadoNOME DO ALUNO AMÉLIA BELANDINA MORAIS

Representou um bom plano escrito, tendo leves deficiências na fase final. O relatório revela deficiências de redacção, pontuações (excessiva). De resto, está bastante desenvolvido.

Revelou-se carinhosa, serena, clara e senhora do assunto que se propunha ensinar. A lição não era de molde a aluna poder mostrar bem as suas qualidades pedagógicas, mas mesmo assim agradeu e foi activa. Na fase da lição em que devia ocultar o modelo, ocultou, sim, mas colocou-o atrás de outro vaso mais e precisamente igual, o que originou a cópia desse mesmo modelo por algumas alunas.

Atribuo-lhe a qualificação de "Bom"

Bragança, 18 de Junho de 1958

O Relator,

Maria de Lourdes dos Santos Vilaça

Exame de estado da aluna Berta do Espírito Santo Azevedo

ESCOLA DO MAGISTERIO PRIMARIO DE BRAGANÇA
=====

EXAMES DE ESTADO
=====

Em 19/6/1958 Ponto nº 54

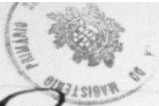
PROVA ESCRITA
=====

1º) - Elaboração de um plano de lição a uma só classe:
Disciplina: Língua Materna
Assunto: Desenho de fantasia

Classe: 1ª
Tempo lectivo: 3º

2º) - Apresentação de um relatório justificativo da orientação seguida na elaboração do plano.

70
10/3



Plano de Lição

Disciplina: Língua Materna
Assunto: Desenho de fantasia
Classe: 1ª
T. lectivo: 3º

Elementos { Método: analítico-ativo
Processo: intuitivo, ideográfico, imagi-
nativo
Didáticos { Modo: simultâneo-individualiza-
do
Forma: Interrogativa-expositiva

Material Didático: gravuras, cadernos indi-
viduais, lápis de cor e
borrachas.

Preparação

I - Adaptação psicológica por meio de uma
conversa interessante a fim de:

a) captar a atenção das crianças;

b) despertar interesse nas mesmas.

↑
II - Dirigir a conversa de maneira a for-
near a maior quantidade possível de
ideias para o desenho a realizar.

III - Pequena lição de coisas acerca de ideias e gravuras sugeridas.

IV - Recomendações de ordem:

a) higiénica - para que as alunas mantenham posições corretas;

b) moral - para que não se deixem influenciar pelo trabalho dos condiscípulos;

c) pedagógica - para que os alunos usem bem o material.

Execução

I - Juízo dos desenhos dando cada criança largas à sua imaginação.

II - Vigilância atenta para:

a) remover qualquer dificuldade;

b) evitar qualquer posição defeituosa.

III - Colaridos, pelas crianças, do desenho efetuado.

Verificação

I - Apreciação dos diferentes tipos de desenhos,

verificando a fantasia da criança

- II - Escolha do melhor desenho para ser mostrado como prêmio do executante e estímulo dos restantes.
- III - Arrumação do material indispensável à realização do trabalho.

Saída ordenada.

Justificação

O Desenho é uma das disciplinas de grande importância pedagógica na escola primária. Não se pretende com o uso do mesmo formar artistas, mas que a criança expresse o seu pensamento e temperamento. A criança deve aprender a desenhar como aprende a escrever - pouco a pouco, tendo sempre inteira liberdade e nunca se lhe impondo maneiras rígidas de o efectuar.

É o Desenho um poderoso auxiliar das diferentes disciplinas e um grande revelador da maneira de ser da criança e do seu meio familiar.

Escolhi o 3º tempo lectivo porque o desenho é de fácil execução e serve para aliviar o espírito mais ou menos fatigado que a criança neste tempo, geralmente, possui.

Servi-me do método analítico activo porque terei a preocupação de partir de

coisas familiares, conhecidas da criança para coisas que lhe são mais desconhecidas. Além disto, hei de ter a preocupação de manter as crianças em actividade, levando-as a intervir na conversa estabelecida com elas, de maneira que sejam elas as elaboradoras dos diferentes conhecimentos e referências que se fazem acerca do assunto e eu, apenas, a orientá-las e estimulá-las.

Já alguém disse que os processos são as alavancas do método. Quanto melhor os processos se escolherem e usarem mais fácil será o ensino, mais duradoura a noção e menor o esforço dispendido. Por isso, costuma dizer-se que o professor se define pelos processos que usa e escolhe. Já Achilles o ensinon dizendo que "o segredo do ensino reside em grande parte, no conhecimento completo e profundo, na boa escolha e bom uso que fazamos dos processos de ensino". Por esta razão, escolhi os processos que me pareceram mais adequados ao espírito infantil e de maior eficiência didáctica. Usou o processo intuitivo porque a criança é essencialmente sensorial, isto é, só compreende aquilo que lhe entra pelos sentidos, aquilo que vê, apalpa e manuseia. Servi-me também do ideopático mostrando grammas para melhor concretizar o assunto e fornecer mais ideias às crianças. Servi-me do comparativo na medida em que hei de levar as crianças a comparar os desenhos delas com o que eu considero melhor. Quanto a modo servi-me do

continuação da anterior e a base da futura. Todos os conhecimentos devem ser devidamente ordenados e relacionados.

A miniclica não tem em si uma verdadeira preparação pedagógica, mas fá-lo na medida do possível, relacionando o assunto com qualquer outro, fazendo oportunas comparações e referências. Fazer ainda neste as 'recomendações' necessárias para assim, poder manter as crianças disciplinadas, em boas posições e que façam bom uso do material.

Execução

Faz-se a fase propriamente dita da miniclica. Se a preparação for boa, a execução também será boa.

Nesta o professor terá o máximo cuidado na maneira como se dispõe as crianças e lhe ministra os ensinamentos. Deve a todo o momento pedir a colaboração das crianças para que elas sejam os verdadeiros agentes de tudo o que se opera.

Durante a execução da miniclica a miniclica será apenas de orientação e estimuladora, visto que se limita a fazer uma vigilância atenta e em silêncio para interior sempre que as crianças reclamem ou para evitar qualquer posição defeituosa que os alunos possam tomar.

Significação

Todos o trabalho necessita de comprovação. A criança não pode de fazer trabalhos que depois não sejam avaliados e apreciados.

Por isso, farei a apreciação dos diferentes desenhos, podendo até, verificar qual um ou outro fase ficou mais para o desenho. Darei ao mesmo tempo palavras de estímulo às crianças para que venham a fazer "mais e melhor". Por último farei a escolha e a evidência do melhor desenho que servirá também de motivo de estímulo.

A Aluna - mestra,
Rute do Espírito Santo Aguiar

Escola do Magistério Primário de Bragança

Relatório dos Exames de EstadoNOME DO ALUNO BERTA DO ESPÍRITO SANTO AZEVEDO

Elabora um plano bom, apenas sendo desnecessário o passo II da Preparação. O relatório está um tanto imperfeito, pois, embora esteja extenso, parece justificar a falta, a não ser os elementos didácticos.

A sua acção docente agrada-me, pois é serena, activa, meiga e clara na exposição. Tem voz agradável e interessa a classe, apresentando gravuras apropriadas da sua própria autoria, visto ter habilidade para o Desenho, o que é de apreciar numa futura educadora.

Atribuo-lhe a qualificação de "Bom".

Bragança, 20 de Junho de 1958

O Relator

Maria de Lourdes do Santos Vila Afonso

Exame de estado da aluna Maria Domicília Moraes de Oliveira

ESCOLA DO MAGISTERIO PRIMARIO DE BRAGANÇA
=====

EXAMES DE ESTADO
=====

Em 30/6/1958 Ponto nº 53

PROVA ESCRITA
=====

1º) - Elaboração de um plano de lição a uma só classe:
Disciplina: Língua Materna
Assunto: Desenho psicológico inspirado nos passarinhos

Classe: 1ª
Tempo lectivo: 3º

2º) - Apresentação de um relatório justificativo da orientação seguida na elaboração do plano.

c) Evitar que se deixem influenciar pelo trabalho das companheiras.

Execução

I
Início dos desenhos dando ageraçõ
as crianças largas à sua imaginação.

II
Vigilância atenta sempre que necessário, tendo por objectivo:
a) Corrigir posições defeituosas.
b) Tirar qualquer dúvida sempre que as crianças me reclamem.
c) Ir observando os desenhos.

Originação

I
Leitura e interpretação dos desenhos a fim de apreciar os tipos psicológicos de cada criança.

II
~~Arrumação do material.~~

Saída ordenada

A aluna mestra

Maria Domitília M. Oliveira

Justificação

O desenho é uma disciplina que, além do seu grande valor pedagógico, apresenta ainda alto valor prático e utilitário. Devemos, portanto, utilizá-la sempre que o professor escobar o exige, pois sabemos que é pelo desenho que a criança exprime as suas ideias, desenvolve o sentimento estético, aperfeiçoa os movimentos de pronacção da mão e, conseqüente-mente, prepara-se para a escrita. Na minha lição de verificação que utilizei o 5.º tempo lectivo para as crianças desenharem, visto neste tempo lectivo o espírito infantil se sentir fôr causado e necessitar de uma disciplina que as vá d'ôr bem.

Empreguei ainda o método analítico-activo. Analítico, porque parti do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido, e activo porque procurei sempre manter a criança em actividade.

Os processos são, como alguém disse, as alavancas do método, e qualquer lição requer sempre bons processos para os resultados poderem ser fructíferos.

Utilizei o processo intuitivo, visto este ter por fim fazer com que as crianças compreendam os novos

Continuação da justificação.

os ensinamentos, tendo estes portanto de serem ministrados de uma maneira clara, e que antes de lhes chegarem à inteligência lhes caiam primeiramente no domínio dos sentidos.

Empreguei ainda, o processo imaginativo, visto durante a educação as crianças das tarefas à sua imaginação, bem como o processo ideográfico, quando mostrei gravuras para motivar a lição e as alunas adquiriram imagens para o trabalho realizado.

O modo que se deve utilizar é o simultâneo-individualizado, pois que é o melhor para uma classe numerosa, e tem por fim expormos o assunto para todos os alunos, mas atendendo às características individuais.

A forma mais ^{boa} recomendável e mais aconselhada pelos bons didactas e pedagogistas é a positiva-interrogativa. Por esta forma falamos do assunto que versa a lição, mas interrogando as crianças a fim de as manter em actividade e verificar se compreendem.

de um o assunto que estamos a
despôr.
Entrando agora na 1.ª fase da
lição - a preparação, procurei do-
rno no 1.º passo adaptar o espí-
rito infantil para a lição a dar.
Devi depois as crianças Bábik
te a pronunciarem sobre o tema
da lição, tendo eu o cuidado de
as encaminhar e de tirar uma
conclusão moral sobre o que se disse.
No 3.º passo mostrei e distri-
bui gravuras para as crianças
adquirirem imagens. Fiz depois
a malha das mesmas e um
breve questionário oral a fim
de indagar se as observaram bem.
Fiz as recomendações higiê-
nicas necessárias à boa execução
do trabalho e entrei na fase
essencial da lição - a execução.
Nesta fase as crianças execu-
taram o trabalho, tendo eu o cons-
tante cuidado de vigiar a classe
sempre que necessário.
Na verificação, ou seja, na última
fase da lição, fiz a leitura e
interpretação dos desenhos com
o objectivo de apreciar os tipos
psicológicos de cada criança.
Seguidamente as crianças arre-
maram o material e saíram.

A aluna mestra
M.ª Domicília Morais Oliveira

Escola do Magistério Primário de Bragança

Relatório dos Exames de EstadoNOME DO ALUNO MARIA DOMICÍLIA MORAIS DE OLIVEIRA

O plano tem boa apresentação, mas apresenta desvios na ortografia de alguns vocábulos. Quanto à orientação didáctica pode considerar-se bom.

O relatório justificativo está bastante explicito, bem ordenado, mas demasiado sucinto.

A lição orienta-se convenientemente de tal modo que sabe entusiasmar a classe e obter bom rendimento. Sabe arranjar material concretizado oportuno e interessante para uma primeira classe.

Propõe-lhe a qualificação de "Bom".

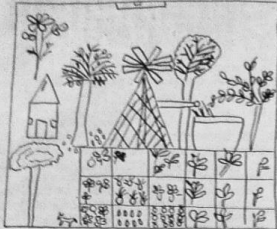
Bragança, 1 de julho de 1958

O Relator,-

Maria de Lourdes dos Santos Vila Afonso

ANEXO 10

DESENHO livre,



O desenho é manifestação eminentemente subjectiva, pois constitui sempre expressão de noções individuais ou de impressões externas, interpretadas por um indivíduo.

Se nos limitássemos, no entanto, a estudar unicamente o *desenho* como pintura de improviso e sem desenho prévio, pintura directa sem desenhar primeiro (pintura com os dedos), etc. as observações seriam pobres.

Interessa somente estudar os desenhos sem nos prendermos com o problema dos ingredientes, distinguindo duas formas de desenho bem diferentes: desenho livre e desenho dirigido.

No desenho livre a criança faz o que quer, desenha o que lhe apetece e aquilo que quiser, mas no desenho dirigido o tema é proposto (exemplo: a família, o Natal, o baptizado, etc.), ou imposto (em geral trata-se de teste).

Qualquer deles pode obedecer apenas a necessidade interna de expressão, isto é, ser expressão pura como o falar, mas não chegam a modalidades de desenho propriamente artísticas, mas sim psicológicas, um espelho da psicologia infantil, constituindo, com a modelação, a base de todo o ensino plástico.

O desenho livre como expressão de personalidade é libérrimo e não tem, nem pode ter, limite de assunto, nem embaços originados num critério lógico.

As criações do desenho livre ou dirigido têm base inegável de realidade, mas o seu influxo é anterior à concepção, envolvendo *criação*, como o desenho à vista, *reprodução*. O desenho livre atrai o íntimo, em último extremo a imaginação, base de toda a arte.

A tendência natural para o desenho pode, no entanto, ser perdida em absoluto o seu valor criador, correspondendo a

sugestões exteriores. Isso ocorre frequentemente com as solicitações da vida e muito mais nas peculiares do ambiente escolar, pois este desenho de tema sugerido pode atrair a imaginação criadora ou reprodutora. Temos assim o desenho de imaginação correspondente a uma concepção pessoal de alguma coisa não vista realmente, mas concebida e criada, por exemplo, como a ilustração de um conto ou de uma leitura, ao passo que noutra aspecto pode obedecer à recordação de alguma coisa vivida pelo aluno. Não se pode, no entanto, esquecer que o desenho livre é também desenho de imaginação; pelo que estas denominações se

«Se uma criança normal não tem possibilidade de exprimir-se, destrói, o que é a forma negativa da criação, como no amor é o ódio» (W. Viola) e, por isso, o desenho entra na escola não como matéria de ensino formal propriamente dita, mas como meio natural de desafogo da agitada vida interior da criança, como meio de livre expressão de intuições, imagens, pensamentos e sentimentos fortemente sentidos e vividos, como manifestação espontânea e externa de toda a vida interior do espírito, como forma natural de escrita ideográfica, amorosamente compreendida, seguida e avaliada na sua origem psicológica, no seu espon-



deverem tomar como esclarecedoras e de valor prático, pois não há razão para separar actualmente os diversos aspectos do *desenho*.

Como afirmou Lombardo-Radice, não se pretende transformar as crianças em artistas, porque os artistas não se fazem, mas a escola primária intervém ao servir-se da arte para os seus fins educativos, não só como actividade artística específica, mas como actividade da criança.

A verdade é que o aluno não considera, primeiro, o desenho senão como meio intuitivo e natural de se exprimir livremente, mas a sua tradução sumária e desajeitada revela já o seu sentimento pessoal. É esse sentimento que a educação tem que cultivar para auxiliar o desenvolvimento normal do indivíduo.

tâneo processo evolutivo, no seu íntimo significado comunicativo, no seu carácter individual. O desenho entra na escola como potente estímulo para a observação mais atenta e mais amorosa da natureza, dos seres e dos fenómenos naturais, dos factos e dos acontecimentos da vida diária, e com o tempo, para animar e reflectir sobre as próprias observações e o domínio de si próprio. Entra como meio de complemento, de união casual e de comentário das várias matérias de estudo para esclarecer, completar e tornar mais intuitivo e concreto todo o ensino.

Entra para despertar e reforçar o espírito de iniciativa e todas as actividades criadoras da personalidade humana, a estender e multiplicar os meios e os poderes naturais da expressão individual, para combater o ócio escolástico, o enfiado, a passividade e para trazer serenidade, alegria e felicidade que acompanham sempre a criança, como o homem, no momento em que sente o desejo de criar, de exprimir, de produzir, de trabalhar.

É evidente que no período maternal o desenho deve afirmar-se não só como brinquedo, como qualquer passatempo, mas também como forma natural de escrita pela imagem, assim como se revelou espontaneamente na infância da humanidade, nos alvares da civilização. No período maternal não se deve antecipar a escrita alfabética que para a criança não tem ainda significado, mas deverá ocupar-se largamente da escrita pela imagem. Já Froebel tinha entrevisto com lúcida intuição: «Vi só duas espécies de escrita: uma escrita por meio de *imagens* e uma escrita por meio de *letras*. Esta é o efeito de uma vida exterior, e aquela de uma vida interior.»

Na escola primária propriamente dita, o desenho continuará a sua função espiritual e didáctica, em íntima correspondência e fusão com as línguas falada e escrita, como meio de estímulo, de com-



Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 1241, de 25 de Novembro de 1960, p. 10.

Desenho de ilustração e de imaginação

plimento de ideias, pensamentos e sentimentos, como potente meio de observação do mundo envolvente e de união, de liame espiritual, de esclarecimento e de aprofundamento cognoscitivo de todas as matérias de estudo, como elemento pacificador do espírito, apto a descobrir a verdadeira atitude e capacidade do aluno, a reforçá-la, a dar-lhe mais poder, a promover um mais elevado grau de educação estética, de habilitação espiritual e humana.

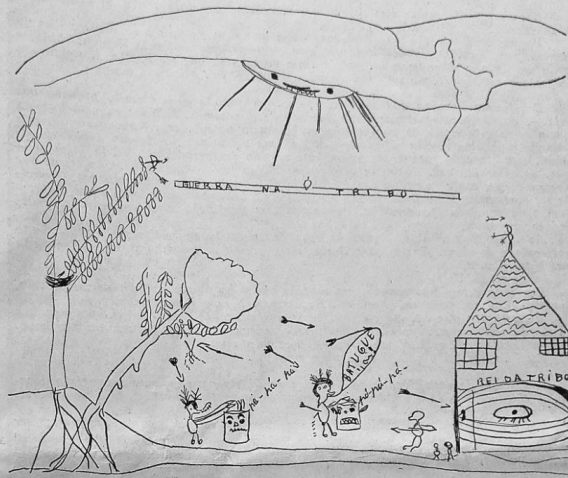
Para assegurar essas finalidades torna-se necessário que o professor tenha em vista que cada aluno possui em si mesmo a sua própria lei, devendo ele revelar a sua própria técnica; não sujeitar nenhum aluno de modo rígido ao ensino de uma técnica estrita (a tendência geral do ensino do desenho tradicional), não impor aos alunos as ideias e os meios de expressão dos adultos, mas oferecer-lhes sim larga escolha de material que poderá servir-lhes para se exprimirem e criarem; deixar amadurecer o seu modo de exprimir com esse material segundo a lei do seu desenvolvimento, não a apresando artificialmente ou modificando-a para satisfazer as concepções dos adultos; não louvar a habilidade em detrimento do espírito criador; não ridicularizar os esforços dos alunos, mas fazendo crítica com simpatia, etc. — são algumas



Criar e manter o interesse O que é aconselhável

Dar à criança inspiração, entusiasiná-la com certas ideias.

Não entregar à criança uma folha de papel em branco dizendo-lhe que desenha "qualquer coisa". É necessário que a criança tenha qualquer coisa sobre que desenhar — deve motivar-se-lhe o interesse. Não adiar a actividade com palestras desnecessárias. As crianças gostam de estar activas. Evitar imitações à experiência criadora com limita-



Dar-lhe inspiração com visitas aos jardins, herdades, fábricas, feiras, estações de caminho de ferro, quartel de bombeiros, vida agrícola, acontecimentos, histórias, etc. Utilizar fotografias, filmes, gravações, etc.

Fazer que a criança comece a trabalhar logo que se lhe tenha estimulado o interesse.

Empregar diferentes assuntos para estimular actividades criadoras.

Planear e usar temas unitários.

Criar, provocar conversas e debates para estimular o raciocínio, a expressão e o desenvolvimento de ideias.

Fornecer variedade de experiências.

Conservar as crianças activas. Tomar cuidado em

ções, exigindo exagerada observação das realidades objectivas em prejuizo da fantasia e da realidade da concepção infantil. Indicação da cor, formas correctas e outras de exactidão não auxiliam a experiência criadora.

Não tomar por base séries de projectos ou esquemas desconexos. As coisas para fazer são limitadas embora para faz-las sejam ilimitadas.

Não criar limitações às crianças deixando de facultar-lhes oportunidades de contribuir com ideias e praticá-las.

Não limitar as experiências artísticas a um ou dois métodos.

ideias fecundas, mas que nem sempre foram e são compreendidas.

Estas indicações assim como criar e manter o interesse, assegurar o êxito e desenvolver a confiança e ainda o auxílio e a apreciação do trabalho da criança exigem, no estado actual dos programas, uma revisão criteriosa de procedimentos didácticos que se podem estabelecer, por comparação, do seguinte modo:

não deixar arrefecer o interesse, tomando medidas para dominar tal possibilidade.

Ter presente a limitada extensão do interesse da criança; ter sempre preparado grande variedade de actividades interessantes.

Empregar as actividades artísticas para estimular o interesse nos assuntos das outras matérias («disciplinas»).

O que não se deve fazer

Não esperar que a criança trabalhe se não se lhe der primeiramente inspiração e se não for levada a pensar.

Não deixar que a criança acabe depressa demais. Reactivar-lhe o pensamento e animá-la a enriquecer o seu trabalho.

Evitar que um trabalho se torne aborrecido por demasiadamente longo e desnecessariamente difícil e confuso.

Evitar que a actividade criadora se torne escrava das outras disciplinas. Não pode estar somente limitada e subordinada aos outros estudos.

CALVET DE MAGALHÃES

(Continua na página 22)

Desenho livre

(Continuado da página 11)

Assegurar o êxito e desenvolver a confiança

O que é aconselhável

Fazer o possível por assegurar o êxito da criança. Animá-la a fazer o que ela sabe pois sabe fazer bem. Conseguir reconhecer rapidamente o que a criança quer comunicar. Animar a falar do trabalho de modo que se possa compreender melhor a sua intenção. Facultar à criança grandes superfícies, materiais grandes que ela possa utilizar com facilidade. Permitir que a criança disponha de tempo suficiente para terminar cada um dos seus trabalhos. Ter paciência. Fazer que a criança aprenda a desenhar fácil e naturalmente fornecendo-lhe variedade de experiências.

Ter presente que o êxito e o prazer da criança servirão para estimular o desejo de novas experiências criadoras bem sucedidas e felizes. O êxito e o prazer ajudando a desenvolver o apreço pela actividade criadora, coisas que terão efeitos de grande alcance. Lembrar-se que a ilusão da realidade, realismo, requer habilidade adulta e treino especial. Encorajar a criança a mostrar o seu trabalho de forma a que todos possam apreciá-lo.

Mercez atenção o trabalho de todas as crianças. Lembrar-se dos nossos deveres em relação a todas elas.

O que não se deve fazer

Não esperar demasiado da criança. Não perguntar: 'O que é isto?' Tal pergunta, nas ideias mais pequenas especialmente, desanimará a criança, convencendo-a da incapacidade de exprimir-se com eficiência. Não dar a entender que não se compreende a obra. Não pensar que somente as crianças excepcionalmente dotadas ganham com as actividades criadoras. Não precipitar a criança em esforços que lhe sejam indiferentes e não deixar que crie hábitos de negligência no trabalho. Não procurar receitas mecânicas, isto é, procedimentos que abreviam o tempo do trabalho para além do natural e não obter resultados rápidos. Não confiar em livros-guias destinados para as crianças «aprenderem» desenho livre.

Não empregar exercícios aborrecidos e difíceis, desses a que se atribui a virtude de preparar a criança para um futuro obscuro e distante. Práticas detestáveis, exercícios e fórmulas terão como resultado a destruição do gosto pela expressão gráfica. Não encorajar a ilusão da realidade por parte da criança. Não deves levar a criança a entrar em experiências ou exposições em que ela possa falhar e perder a confiança.

Não ignorar a felicidade e bem-estar das crianças para satisfazer egoisticamente o desejo de dar nas vistas perante outras pessoas. Não evidenciar somente os «melhores» trabalhos.

O auxílio à criança

O que é aconselhável

Ser atraente, animador e compreensivo. Animar a criança fazendo-a viver as actividades criadoras. Fazer que a criança se habitue a exprimir ideias. Encorajar a iniciativa. Encorajar o individualismo e a originalidade. Esperar que a criança crie os seus desenhos pelo seu próprio esforço. Ensinar-lhe a confiança em si própria.

Levar a criança a descobrir as coisas por ela própria e saber usar de expedientes. Inspirar e estimular a criança para que invente e crie as suas próprias ideias.

Viajar constantemente tomando decisões para que todas as crianças compreendam o que estão fazendo. Ajudar a criança a aclarar o pensamento por meio de perguntas sobre as suas ideias.

Só utilizar demonstrações em processos mecânicos, medidas de segurança, etc. Não desenhar no trabalho da criança. Respeitar a sua propriedade e o seu orgulho no trabalho que fez. Deixar que a criança experimente e faça erros. Dar origem a uma atmosfera agradável e sem ser cerimoniosa. A actividade criadora deve ser um prazer. Dar à criança liberdade de pensar e criar à sua maneira.

O que não se deve fazer

Não ter a sensação que é necessário ser artista para dirigir com êxito as actividades de desenho. Não tentar ensinar arte. Para que o trabalho da criança seja criador, não pode ser imposto. A criança não faz o que quer, quer o que faz (Claparède). O desenho de objectos é para crianças mais crescidas. É o campo do realismo visual.

Não gostar demasiadamente a criança nem fornecer-lhe todas as respostas. Não encorajar a imitação nem permitir que a criança copie.

Desanimar a criança de usar livros para colorir já preparados ou esquemas estereotipados. Não a deixar torná-se dependente dos pensamentos dos outros.

Não ensinar com regras e fórmulas. Evitar as regras de perspectiva, da proporção, do desenho, da cor, etc. Conhecer as necessidades gráficas de cada idade.

22

Não impor as ideias adultas às crianças. Ela apreciará as sugestões mas não as imposições. Não nos desintressemos se a criança é «parada» e se atarantá; Ela precisa de que se lhe aclarem as ideias, precisa de que a ajudem a saber exprimir os seus pensamentos.

Não desenhar para a criança — tal procedimento encoraja-a a imitar e a destruir a confiança em si própria.

Não mostrar à criança como se desenha ou pinta. Não auxiliar ou alterar o trabalho da criança. Ela somente poderá orgulhar-se de um trabalho que for totalmente seu.

Não «corrigir» coisas que estão «erradas». A própria criança as corrigirá à medida que os seus conhecimentos e interesses se alargarem.

Não perder o domínio de uma classe. A ausência de cerimónia e rigidez não deve levar à falta de respeito.

Não deixar que a liberdade da criança a torne desenfreada.

A apreciação do trabalho da criança

O que é aconselhável

Preocupar-se com o desenvolvimento e felicidade da criança. Ter a criança em grande estima, atribuindo grande importância à sua interidade e esforço. Procurar o individualismo.

Procurar ideias. Estudar e apreciar a arte infantil. Documentar-se. Procurar no trabalho da criança o simbolismo mental e emocional.

Congratular-se e louvar os esforços honestos das crianças. Dar-lhes confiança em si próprias.

O que não se deve fazer

Não exceder-se em preocupações com a produção artística. A criança é mais importante do que o seu trabalho.

Não tentar graduar estimativamente o trabalho artístico das crianças. Não há padrão comprovado e verdadeiro para se poder fazer a avaliação da obra infantil.

Não apressar o realismo. Não procurar a representação pictórica de coisas. Não esperar concepções académicas, desenhos de belas-arts.

Não procurar somente experiência visual. A vista não é uma máquina fotográfica; nós só vemos o que queremos e pensamos ver.

Não utilizar crítica negativa nem «corrigir» o trabalho das crianças. Não destruir a confiança em si próprias.

M. M. CALVET DE MAGALHAES

O CINEMA E O POVO

(Continuado da página 3)

...plos de filmes passados entre o povo. Entre os mais recentes podemos referir, ao acaso, os americanos Sangue cigano, Floresta interdita, Porgy and Bess, o inglês Foguetões de rabiar ou Nunca te deixarei, o mexicano Tl-zoc, o francês Orfeu negro, o espanhol La venganza, os italianos Dez reis de esperança, Pão, amor e fantasia, Sombras brancas, Olro de Nápoles, etc, o japonês O homem do Rickshaw, etc, etc. Quantas e quantas figuras populares não ficaram na nossa memória, como a «bersagliera» de Pão amor e fantasia?

As escolas realistas e neo-realistas accentuaram esta predilecção pelos temas passados entre o povo, um povo real e não apenas estilizado e sublimado, como fizeram e continuam a fazer os românticos. Com elas, e sempre que a procura da verdade primou sobre o gosto do escândalo, o povo deixou de ser apenas um pretexto pitoresco, uma curiosidade etnográfica, para passar a ter uma fisionomia real.

Fisionomia real que também surge com muita fre-

quência nos filmes cómicos. Pois não são Charlot e Cantinflas, autênticos filhos do povo, autênticos intérpretes do humor e dos sentimentos populares? São eles também do arado das massas, precisamente porque conhecem o seu verdadeiro sentir. E é neles muitas vezes que pode encontrar-se a inspiração mais pura, o gesto mais autêntico, a graça mais saborosa.

E o cinema português?

Podemos afirmar que os melhores filmes portugueses — Maria do Mar, A canção da terra, Aniki-Bobó, A canção de Lisboa — se passam entre o povo, povo do campo e da cidade. Sempre que num filme português se retrata o povo, é esse o momento em que ele é menos falso, menos artificial. Estamos na massa do sangue: nós somos modestos e não soberbos.

Infelizmente, porém, uma pretensa educação, uma falsa elevação, uma artificialidade modernizada do público, considerou esses filmes como «filmes de saloios», (mais tarde, noutros países, havia de chamar-se

ALFREDO PIMENTA

(Continuado da página 19)

E, como se vê, um labor intelectual fecundíssimo. Fecundíssimo até se tivermos em conta a colaboração pertinente na Imprensa diária, na Imprensa política ou nas publicações da sua especialidade.

Com efeito, não podemos olvidar os pequenos volumes de estudos históricos em que foram debatidos problemas como a crítica à chancelaria diplomática de D. Afonso Henriques (publicada por Abbat Reuter), a crítica ao volume do Lavradio sobre D. João VI, a crítica ao restauro do Paço dos Duques de Bragança feito pelo arquitecto Rogério de Azevedo, a crítica a José de Arruela, sobre a história diplomática e política da segunda metade do século XIX, e crítica a Salvador Dias Arnaut sobre o problema de «ladeira» ou «cladeira» nos álvores da nacionalidade, a crítica a António Sérgio, a propósito da *Introdução Geográfica à História de Portugal*, etc., etc.

E não apenas isto: mas ainda o poeta renovador que ele foi, o crítico literário que também foi (dignificando esse sector da actividade mental, como poucos o fizeram), o esteta, que não pode, nem deve ser olvidado e ainda o conferencista de *Guerra Ingleza*, de *Palavras à Juventude*, de *Motivos do Pensamento*, de *Evolução de um Pensamento*.

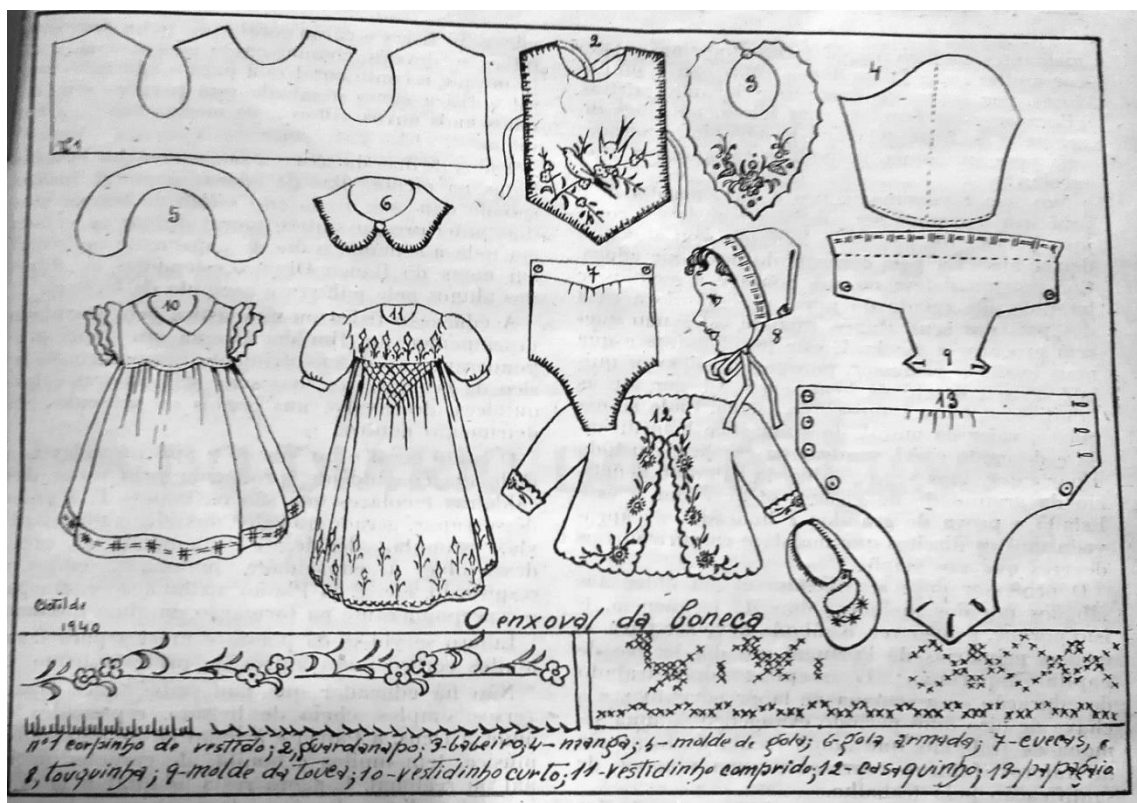
Foi uma vida plerética de trabalho, de luta intelectual, de esclarecimento. Por isso foi uma vida exemplar. A dez anos da sua morte isso torna-se mais patente. A dez anos da sua morte — a sua ausência — é já bastante visível.

A M A N D I O C É S A R

«neorealistas» a esse tipo de filmes», denominação que logo acabamos depois de traduzida do estrangeiro desprezando-os abandonando-os, sem ver que era essa a estrada certa do nosso cinema. Vieram os barões de pera e os ricacos do Porto, os carros de luxo e as reconstruções históricas, os «night-clubs» e os salões. Manifestando um lamentável provincianismo, os responsáveis do cinema nacional e o público português afastaram-se da verdadeira face de Portugal, procurando novos formas de espectáculo que são falsas, artisticamente medíocres e anti-nacionais. Saber retratar o povo — todo o povo — atrás, nem descer de nível. Quando o nosso cinema voltar a postar do povo, estará salvo. Enquanto andar pelas casas de fado, pelos salões da burguesia, pelos paquetes não somos modestos e não soberbos.

LUIS DE ANDRADE DE PINA

ANEXO 11



Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 318, de 28 de Novembro de 1940, p. 141.

ANEXO 12

Trabalhos manuais

Pela professora D. JÚLIA ALMEIDA NUNES DE BRITO

Anda esta disciplina, infelizmente, muito desprezada nas nossas escolas pela ideia confusa e errônea que dela se faz.

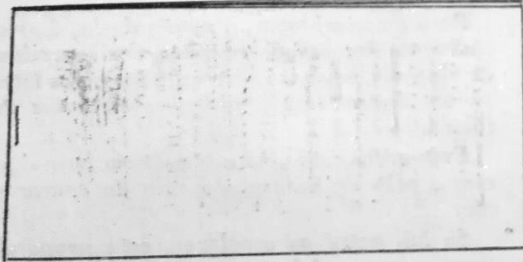
Se bem que figure nos nossos programas, goza ela de poucas simpatias por se supor que o seu ensino acarreta e gera a indisciplina.

Na escola primária o programa é tão restrito que não obriga a despesas, mas se a algumas obrigasse, nem por isso deveríamos pô-la de parte, pois a sua aplicação e a sua utilidade imediatas compensariam bem tais despesas. E indisciplina não só a não produz, como pelo contrário, disciplina o espírito pelo cultivo da atenção, da

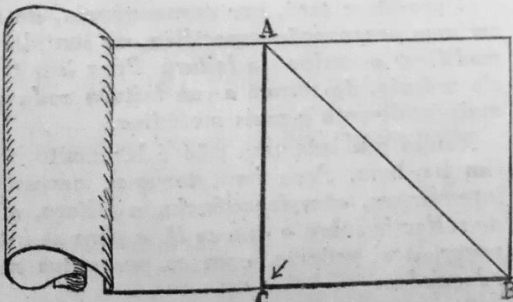
reflexão, da perseverança, da vontade etc., que promove. E se ao trabalho manual não tivesse sido atribuído qualquer valor, não o veríamos nos programas das escolas de tantos países, como na Escandinávia, na Alemanha, na França, na Suíça, na Suécia, na América, no Japão, etc., há quase um século.

Em Portugal, os Trabalhos Manuais foram integrados no ensino do Colégio Militar, em 1909. No 1.º ano só as duas primeiras classes tinham Trabalhos Manuais, mas como se visse grande entusiasmo por parte dos mais adiantados que aproveitavam todos os intervalos para irem assistir às aulas de Trabalhos Manuais, em 1915 passaram a ser extensivos o todo o curso.

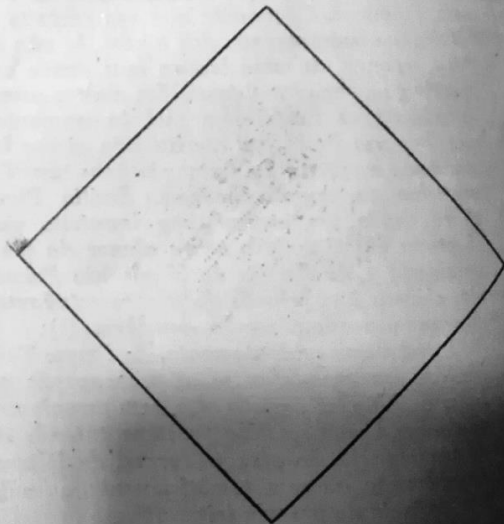
Depois, o trabalho manual auxilia grandemente o estudo das outras disciplinas, sobretudo, das abstractas,



1



2



3

Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 760, de 19 de Maio de 1949.

Trabalhos manuais

(O envelope)

Pela professora Júlia Nunes de Brito

II

Uma vez feito o quadro de papel, como tratámos no primeiro artigo, passemos à manufactura do sobrescrito, precisamente por ser este um objecto de todos conhecido, de

extrema facilidade de execução e de se relacionar com o quadrado, pois por ele se começa.

Tomemos um quadrado de papel e vamos dobrá-lo ao meio, em forma de triângulo, unindo a ponta D com a ponta A (fig. 1).

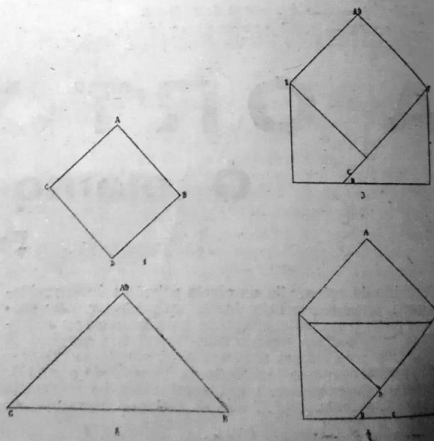
Dobremos agora, a ponta C e a ponta B sobre a recta C B, de forma a entrar o canto C no canto B (figs. 2 e 3).

Baixemos então a ponta D sobre a recta C B, dobrando-a em E F e ocultando-a debaixo das rectas E C — B F (fig. 4).

Resta depois dobrar a ponta A para se fechar e colar o sobrescrito.

Parece-nos a propósito lembrar aqui que tanto em trabalhos manuais como em desenho as crianças tendem a tomar as mais variadas atitudes, conforme o trabalho (e ainda as partes deste) que executam, obrigando a cabeça a constante movimento, tendente a aproximar a vista do trabalho, para o que comprimm o peito de encontro à carteira e as mãos. Fazamos com que se mantenham direitos ou ligeiramente inclinados e os pés firmes, apoiados no chão.

No próximo artigo trataremos da manufactura do balão.



Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 751, de 17 de Março de 1949.

Trabalhos manuais

(O Balão)

Pela professora Júlia Nunes de Brito

III

O ensino dos Trabalhos Manuais como de qualquer outra disciplina deve ir seguindo gradualmente, caminhando do simples para o composto, do fácil para o difícil e do concreto para o abstracto.

Partiremos então dos trabalhos mais conhecidos das crianças, até chegarmos áqueles em que elas não vêem uma utilidade immediata, como sejam por exemplo, os que se relacionam com a geometria, cuja disciplina só dão a partir da terceira classe.

Vamos hoje executar o balão. Temos o quadrado. (Fig. 1). Dobremo-lo por A D e por C B. (As linhas ponteadas indicam os vincos da dobragem). Estando bem vineadas as dobras, dobrará agora o quadrado ao meio por E F, mas fazendo o vinco para o lado opposto. Pegá então com os dedos polegar e indicador de cada mão nos sitios marcados pela cruz, obrigando os pontos E F a juntar-se. Vinea agora em E C — E A — E D — E B, ficando assim a figura de um triângulo irósceles, em que os pontos C D se sobrepõem a A B.

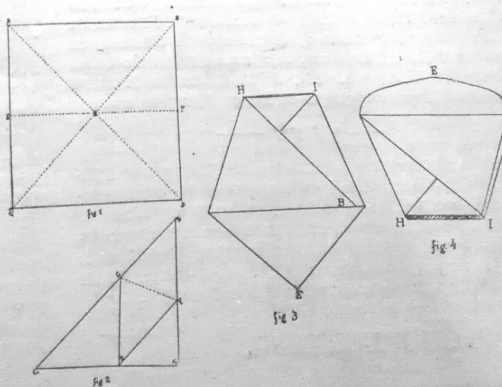
Dobra em seguida a ponta D sobre a linha C E (fig. 2) e a ponta C sobre D F, fazendo-a entrar na abertura D G.

Volte-se, então, do outro lado, fazendo o mesmo com os pontos A e B, de maneira que fique um pentágono (fig. 3) e temos o balão feito.

Enche-se o balão, pegando com o polegar e indicador no ponto E e soprando pela abertura H I.

E ao terminar esta terceira lição o interesse e entusiasmo pelos T. M. da parte da criança é tal que chegam a pedir para fazerem mais.

No próximo artigo trataremos da manufactura do copo



que é um dos delírios da petizada, por poderem utilizá-lo immediatamente.

Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 754, de 7 de Abril de 1949.

Trabalhos manuais

O COPO

Pela professora Júlia de Almeida Nunes de Brito

A aprendizagem do copo é feita rapidamente e é interessante verificar como as crianças se desafiavam entre si para verem qual é capaz de fazer um copo mais perfeito.

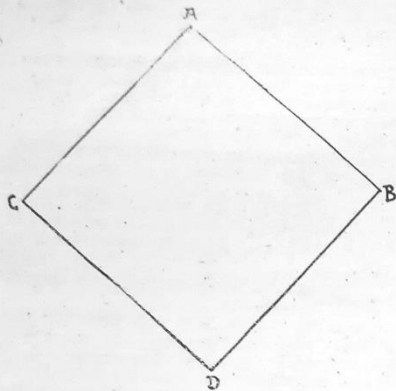


fig. 1

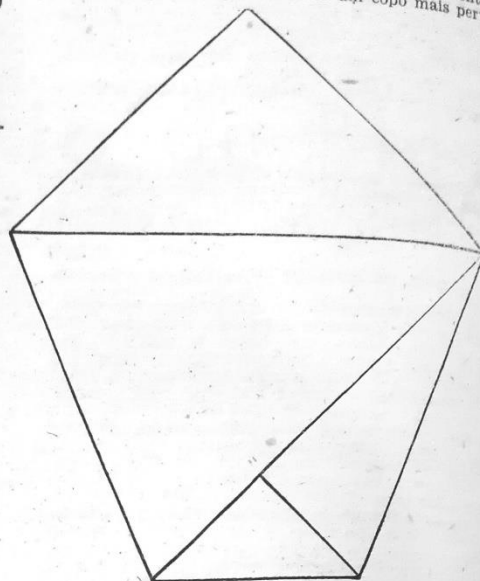


fig. 3

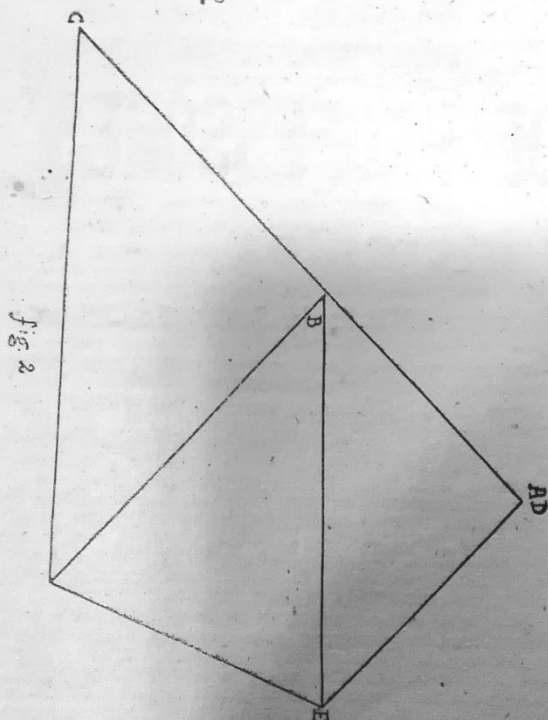
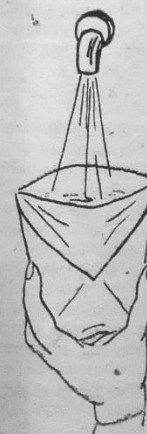
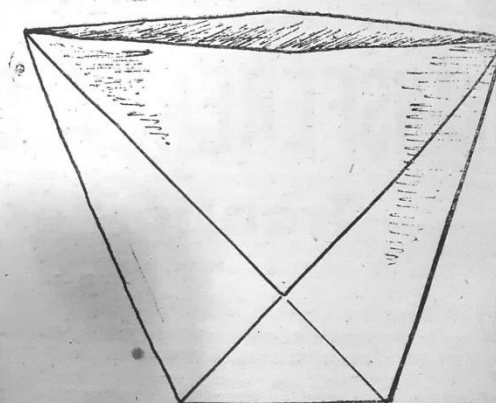


fig. 2



O tempo lectivo destinado aos trabalhos manuais deve ser o último tempo. Depois de um dia de trabalho dirigido à inteligência, os trabalhos manuais aliviam dessa fadiga, dispõem bem e, a criança, ao sair da Escola, depois de ter feito trabalhos manuais, anseia pelo dia seguinte para voltar.

É certo que os trabalhos manuais também requerem atenção, mas esta é prestada de tão boa vontade e com tanto gosto que não causa fadiga.

ANEXO 13

Exame de estado da aluna Dinora Maria Fernandes

ESCOLA DO MAGISTERIO PRIMARIO DE BRAGANÇA
=====

EXAMES DE ESTADO
=====

Em 19/6/1958

Ponto nº 63

PROVA ESCRITA
=====

1º)- Elaboração de um plano de lição a uma só classe:

Disciplina: Trabalhos Manuais

Assunto: Trabalho à escolha

Classe: 4ª

Tempo lectivo: 40'

2º)- Apresentação de um relatório justificativo da orientação seguida na elaboração do plano.

lho que as alunas vão executar se torne mais fácil e seguro.

III
Apresentação do trabalho que as alunas irão realizar, em tamanho grande, fazendo as necessárias referências:

- quanto à utilidade do trabalho em si
- quanto à utilidade do uso de Portugal (deslo.)

(Ex. do t.)

IV
Recomendações de ordem higiénica:

- quanto à posição do corpo
- quanto ao uso dos utensílios e do material
- quanto à limpeza e asseio do trabalho

V
Distribuição do material

EXECUÇÃO

I
Orientadas e estimuladas por mim, as crianças darão início ao trabalho.

II
Farei uma vigilância atenta no sentido de;

- a) Remover certas dúvidas que porventura surgirem
- b) evitar posições defeituosas e mau uso do material;
- c) estimular as alunas que revelem mais dificuldades na execução do trabalho

VERIFICAÇÃO

I
Levei as alunas a comparar o seu trabalho com o que lhes serviu de modelo (o meu) a fim de elas próprias retificarem os seus erros

II
Tive a preocupação de dar palavras de estímulo às crianças que mostraram maior dificuldade de execução, para as levar de futuro a querer "fazer mais e melhor"

Arumação do material e saída ordenada.

JUSTIFICAÇÃO

Os trabalhos manuais são uma disciplina de grande importância na escola primária,

fa' pelo valor do trabalho em si (pois através dele
pode-se ou fa' o desportar de uma vocação profissional)
fa' pelo valor que o trabalho tem para
o aperfeiçoamento dos sentidos da vista e do tacto e tam-
bém para o aperfeiçoamento do sentimento
estético da criança. O trabalho manual é
também um meio muito eficaz da motiva-
ção da escrita, de que o professor deverá
lançar mão sempre que possível, na medida
na medida de que interessará mais os
seus alunos, tornando assim a sua tarefa
mais leve e também mais proveitosa.

Tempo lectivo - Na minha liceã empreguei o 4.^o
tempo lectivo visto que a este tempo as
crianças já estão mais cansadas, e, portanto,
não estariam aptas a fazer um trabalho
que lhes exigisse grande esforço de atenção,
de vontade ou de raciocínio. Como os trabalhos
manuais interessam geralmente todas as crianças,
fácil será mantê-las atentas no decorrer
da liceã, o que não seria tão fácil se
se tratasse de outra liceã que exigisse da
parte delas um esforço maior.

Os trabalhos manuais são, como já disse,
matéria interessante para a criança e
por isso acolhi-os ao bem em qualquer
tempo - e eis a razão da escolha do 4.^o
tempo lectivo.

Elementos didácticos - Na minha liceã utiliza-
rei o método analítico-activo. Analítico
porque partirei do conhecido para o desconhe-
cido, na medida em que começarei a falar
dequilo que elas melhor conhecem para

depois chegar à quilo que conhecem mais vagamente. Comecei portanto por falar do rio Sabão e diste então partinei para os outros. Utilizei este método misto que parti também do concreto para o abstrato, do todo para a parte.

Ativo - Porque tire a preocupação de manter as crianças em constante actividade no decorrer de toda a lição. Os trabalhos manuais são feitos por si numa disciplina essencialmente activa na medida em que as crianças se servem do material recortando, colando, etc.

Processos - Na minha lição utilizarei os processos: Ideográfico, intuitivo, comparativo e imitativo.

Ideográfico - é este um dos processos de que se pode lançar mão em todas as lições, pois há sempre um motivo de interesse para o espírito infantil. Na minha lição utilizarei este processo mostrando gravuras às crianças com o fim de lhes despertar o interesse e a atenção.

Intuitivo - Sabe-se desde há muito que a criança é essencialmente sensorial, isto é; só compreende o que lhe cai no domínio dos sentidos. Sendo assim e lembrando-se o professor que: "nada há na inteligência que não tenha passado primeiro pelos sentidos" utilizará este processo sempre que necessário, mas é claro com as devidas pre-

cauevis. Na minha licia utilizarei este processo por onde as crianças em contacto com o material, levando-as, portanto, a examiná-lo e utilizá-lo.

Comparativo - Na medida em que levarei as crianças, após a execução, a comparar o seu trabalho com o meu a fim de poder um verificar os seus erros e também levá-las a fazer o trabalho comparando-o com outros já anteriormente feitos.

Imitativo - Na levando as crianças a imitar o trabalho que lhes servir de modelo.

Modo - Na minha licia utilizarei o modo simultâneo e individualizado porque é de todos o mais útil, o mais pedagógico e o de maior rendimento numa escola. Este modo permite a emulação, auxilia a disciplina, porque onde todos trabalham não há lugar para a indisciplina, e põe os alunos em relações próximas com o professor e companheiros.

Forma - Na minha licia servir-me-^{ei} da forma expositiva e interrogativa porque é de todas a mais pedagógica e que está mais de acordo com a natureza de ser da criança, visto que ela é incapaz de manter uma atitude estática, passiva; a criança tem que tomar parte integrante na licia para assim poder manter-se atenta. Por esta forma a criança não se limita a ver e ouvir o professor, ela actua e

responde.

Preparação - A preparação será a fase inicial de toda e qualquer lição. Por preparação entende-se a: preparação psicológica e pedagógica. Na primeira lição fará a preparação psicológica - ou seja a disposição do espírito das crianças através de uma conversa viva e interessante em que elas tomam parte activa. A preparação pedagógica fará a relação com os conhecimentos que as crianças já possuem com o objectivo da lição e fará também mostrando às crianças o modo do trabalho que vão executar para assim as entusiasmar e lhe facilitar o trabalho. Na preparação não esquecer as necessidades higiénicas sempre tão necessárias.

Execução: As crianças executarão os trabalhos orientadas e estimuladas por mim. Esta fase é a fase essencial da lição - o trabalho cabe essencialmente à criança embora o professor sirva de orientador.

Durante a execução tem a preocupação de fazer uma vigilância atenta, para poder remover eventuais dificuldades e evitar posições defectuosas que tornam mais conseguintes as posturas vir a ter, exigindo portanto que as crianças este-

Escola do Magistério Primário de Bragança

Relatório dos Exames de EstadoNOME DO ALUNO DINORA MARIA FERNANDES

O plano não está mal organizado, mas apresenta ainda algumas faltas, pois no mesmo deveria indicar a execução do trabalho para as crianças serem antes de elas trabalharem. Tem pontuações pouco correctas.

O relatório está redigido em linguagem pobre, mas está desenvolvido suficientemente nos elementos didácticos; verifica-se pouco desenvolvimento na execução e verificação da lição.

Mostrou-se muito nervosa, mas no decorrer da lição foi acalmando pouco a pouco. A lição foi muito mentada, mas de pouca duração, visto ter prolongado até 20 minutos a preparação da mesma. Falta-lhe tempo para a completar. Tem uma voz demasiado fina, que impressiona mal.

Propõe-se a qualificação de "Suficiente".

Bragança, 20 de Junho de 1958

O Relator,

Maria de Lourdes dos Santos Vila Afonso

8798



Exame de estado da aluna Maria das Mercês Escalhão Calijão

ESCOLA DO MAGISTERIO PRIMARIO DE BRAGANÇA
=====

EXAMES DE ESTADO
=====

Em 2/7/1958

Ponto nº 60

PROVA ESCRITA
=====

1º) - Elaboração de um plano de lição a uma só classe:
Disciplina: Trabalho Manual
Assunto: Trabalho de recorte à escolha

Classe: 3ª

Tempo lectivo: -----

2º) - Apresentação de um relatório justificativo da orientação seguida na elaboração do plano.

MASTROSA FUNDADO EM 1908
1908
1908
Plano de Lições

Disciplinas - Escritos Páramas
Assunto - Escritos de recato
Classe - 3.^a
Tempo lectivo - 5.^a

Elementos didácticos

}	Método - qualitativo, activo
	Processo - intuitivo, experimental directo.
	Modo - simultâneo - individual
	Forma - expositiva - interrogativa

Materiais didácticos - pedaços pretos, sig de cor, papel de lã,
lápis, tesouras e cola.

Preparações

I

Preparações psicológica por meio dum converso
relacionada com o trabalho que pretende fazer as
crianças realizarem, de modo a fazer este surgir natural-
mente:

- a) - levando-as a pronunciarem-se sobre o que
gostariam de ver quando forem fiadas;
- b) - ~~o~~ visando a ter um efeito de las coisas

bom donas de casa.

III
Apresentação dum trabalho, previamente realizado,
como elemento decorativo.

a) IV
Sua utilidade, referências quanto à forma e ma-
neira de obter um idêntico despendendo ao mesmo
tempo nas crianças o desejo de aprender e fazer um.

V
Avaliações do trabalho por mim perante a observação
da classe.

VI
Conselhos de ordem higiénica, física e moral,
para que o trabalho resulte bem feito e distinga-
se do material a utilizar.

Execução

I
Avaliações do trabalho por mim e pelas alunas
simultaneamente.

II
Desenho no quadro das fases mais difíceis por que
o mesmo vai passando e esboço do limite por onde
terão de recortar.

III
Esboço do mesmo no papel das alunas para maior
facilidade destas e para que o trabalho resulte mais
perfeito.

IV

vigilância no sentido de remover dificuldades de ordem técnica, evitar e corrigir mau emprego do material e posições defeituosas.

IV

Colagem dos objectos recortados segundo o gosto pessoal de cada uma.

Verificação

I

Confronto dos trabalhos das alunas com o trabalho modelo e levis-tas e auster as suas próprias deficiências.

II

Pafarras de coragem para o melhor empenhamento futuro.

III

Escolha do melhor trabalho, segundo, critério das alunas ainda fu orientadas por mim, como prêmio do seu autor, para fixar ne o seu nome na sala de aula.

Relatório justificativo

Preparação:

Antes de começar a aula as crianças entraram numa classe para se colocar num ambiente de cordato e confiança, pois que as crianças são geralmente tímidas em ambiente estranho, e ao mesmo tempo as aleijas. O aleija estímulo o trabalho e dá forças para prosseguir. É ainda um meio de obter bons resultados (de as prender) pois que enquanto que o adulto, que também necessita de aleija no trabalho, tem como estímulo o próprio seu profissional e não do dever a criança ainda não está capacitada das mesmas coisas; por isso, quando fomos que elas trabalhassem tivemos de agir habilmente, fazer com que se embussem no trabalho sem que dissem de perceberam e canso? principalmente aleija-las, que por meio de canto que por meio de uma conversa, e depois uma conversa despertar-lhes o interesse. Sendo assim elas interessadas e prontas a agir.

Vão poder no entanto ainda trabalhar já, sem que primeiro lhe seja mostrado um trabalho ou modelo, pois que a sua imaginação e pouca idade não as levaria longe. Além disso, a apresentação do trabalho mais interesse lhe despertou, e vontade de o igualar pois que o intuito de imitação nestas é grande.

A sua curiosidade não ficou satisfeita, pois que perante qualquer objecto tem logo uma impiedade de perguntas a fazer, sem que as esclarecesse; eis a razão do IV passo.

Como disse, a imitação é natural na criança, deve ser canalizada num bom sentido e aproveitada. Por isso sendo feitas ^{as crianças} para além e sem dificuldade ao mesmo tempo ^{que} salvação que só se deve imitar o bem

como a propósito do disciplinista que se deve aprovar,
faz todo o qualquer aspecto, a propósito, para a forma,
o moral do educando que foi este nome e educar
seja integral.

Mais do que em qualquer outra lição, são
necessárias as considerações higiénicas em trabalhos
manuais. Por meio desta disciplina, além de se
pretender preparar o aluno para o diverso trabalho
que a vida lhe apresenta depois, pretende-se criar
no aluno sentimentos de limpeza, ordem e assaeio
que tão necessárias são para o progresso do huma-
nidade.

Execução:

Estão já aptos, preparados para o trabalho e por isso
vão executá-lo auxiliados por mim, pois que
a criança mais do que ninguém precisa de
orientação e protecção. Que ela encaminhe o passo
na senda espiritual da vida.

É esta a fase principal da lição, a qual em que
o aluno realiza por si, põe à prova as suas fa-
cultades e habilidades. O trabalho do ^{mestre?} ~~aluno~~ ^{aluno} ~~aluno~~
deve ser orientado no melhor sentido, remover
dificuldades quando não sejam de todo capazes
de as resolver por si, pois que o mestre se prepara
para a vida e, sendo assim, deve começar a fugir
os espíritos ainda que atenuados, da própria vida.

Por isso tanto há dificuldades que as crianças
por si só não sejam capazes de resolver, orientando-
as para a fase final da lição e seu objectivo,
realizar o trabalho e apontar os seus defeitos, por
meio de desenhos no quadro e apêndices junto
de cada aluno. Terei ainda o cuidado de evitar
outros vícios físicos defeituosas pois que a crian-
ça são geralmente inequívocas e tendem a bons conse-

alunos de presso se apressam do que é bom com vista
à falta de maiores esforços e por assim dizer evitados. Porém
ocorrem tantas vezes deformações físicas futuras,
que não grande mas é a responsabilidade do mestre que
deveria passar também devido ao mesmo esforço.
Não o seu trabalho, pois foi o gosto pessoal deve se
respeitado e de igual modo a iniciativa pessoal,
de quem que orientada pelo professor dirigido. O
austero e frio sobre fazendo-lhes criar amor por
este último, desenvolvendo nelas o sentimento ético.

Verificação:

Depois de realizado o trabalho, os alunos devem
orientados de modo a verificarem o seu próprio
erro e corrigi-lo, tomando a responsabilidade
dele pois quem fez o erro deve corrigi-lo,
acreditando como seu e nunca passá-lo aos outros
ou por culpa do outro, isto é, estimulando a culpa
na vida suas o responsáveis por o seu erro
também na vida começará a ser fi' que isto é
uma preparação para a vida.

Assim como quem comete o erro deve repará-
lo, também quem pratica o bem o direito de
louvar. Assim ficará erro que com vontade de
nunca sempre elogios e sem de estímulo aos
outros alunos por recebê-los também.

As palavras de encorajamento, por parte do mestre, não
devem faltar, estimulando os alunos e em seus verbos o
desejo de fazer sempre e cada vez melhor para
as próximas vezes.

Tempo letivo: Escolhi o 5.º tempo por que depois de todo
os trabalhos do dia realizado e sempre bom acabar
com um que permita levar para casa qualquer coisa

foi recorde esse dia. Uma prova do seu esforço.
Além disso do parte do tarde o côsciente intelectual
de fadiga foi e grande e é preciso algo de unusual
ainda foi não desume o intelectual, mas foi não
exige. Foi grande esforço de concentraç.

Elementos didáticos.

O método - analítico - ativo, por que é por meio de
análise / primeiro observam o todo e depois as
partes como ensinam à psicologia infantil. A sua
preceção é global e as partes, primeiro atende
ao conjunto e só depois as partes.

Ativo porque a criança é essencialmente ativa
têm de aproveitar. Usa esta atividade de modo
- a agir.

Modo - simultâneo - individualizado porque ao
mesmo tempo foi um dirijo a todas atitudes
e caso especiais de cada aluno, atendendo
à sua psicologia própria, pois foi cada criança
é um caso especial.

Forma - interrogativa e expositiva, para melhores
prender a atenc das crianças interrogando as
fazendas. Usa boa parte ativa e a percepção.
me se sim ou não compreender e foi
se se foi.

Para os filhos Facetas Coljes

Escola do Magistério Primário de Bragança

Relatório dos Exames de Estado

NOME DO ALUNO MARIA DAS MERCES ESCALHÃO CALIÇÃO

Elaborou um plano com as orientações didácticas e um dedicação às boas práticas pedagógicas.
O relatório está bom, redigido com clareza e desenvolvimento conveniente.

A lição foi boa - iniciou-se com as preparações psicológicas, preparando a classe com entusiasmo de maneira que o trabalho apareceu com agrado e foi executado num ambiente de satisfação e bom estar. O trabalho foi escolhido por interessante e ao mesmo tempo útil para animar a classe das crianças. Esta aluna é activa, muito risueira e afável despertando facilmente o interesse infantil. Possui óptimas qualidades de canto.

Até ao fim - tem a qualificação de "Bom".

Bragança, 3 de julho de 1958

O Relator

Maria de Lourdes dos Santos Vila Afonso

Exame de estado da aluna Maria Beatriz Neves Filipe

ESCOLA DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE BRAGANÇA
=====

EXAMES DE ESTADO
=====

27/VI/1958 Ponto nº 62

PROVA ESCRITA
=====

1º) - Elaboração de um plano de lição a uma só classe:
Disciplina: Trabalho Manual
Assunto: Trabalho Colectivo baseado no estudo
das serras

Classe: 4.ª
Tempo lectivo: 5.ª

2º) - Apresentação de um relatório justificativo da orientação seguida na elaboração do plano.



PLANO DE LIÇÃO

Disciplina - Trabalhos - Manuais.

Assunto - Trabalho Coletivo baseado no estudo das serras.

Classe - 4^a.

Tempo - 5^o.

Elementos didáticos { Método - Qualitico-ativo.
Processo - Ideoquímico-intuitivo.
Modo - Simultâneo-individualizado.
Forma - Expositiva-interrogativa.

Materia didática - Mapas de Portugal, guarnes, cola, lápis de cor, canetas, borrachas, esticite, etc.

PREPARAÇÃO

I

Conversa com os alunos para assim criar

um ambiente propício à lição a dar.

II

A conversa será encaminhada de tal maneira que venham a propósito as coisas, e assim ser-lhes-á feita uma revisão. (para elas)

III

Apresentação do Trabalho que as crianças irão realizar.

IV

Explicarei devidamente às crianças, a maneira como fazer o Trabalho.

V

Conselhos de ordem higiénica, moral e pedagógica. (p. ap)

EXECUÇÃO

I

As crianças darão início ao Trabalho que será orientado por mim.

II

Sigam-se as ciências com o fim de tirar
dificuldades que possam surgir e assim
procurarei que elas façam um trabalho perfeito.
(sic?)

VERIFICAÇÃO

I

As ciências observarão o trabalho realizado
com o fim de verificar se estão completos e
de fazer novos estudos e pesquisas.

II

As ciências estarão uma conexão (relaci?)

Saída ordenada.

JUSTIFICAÇÃO

A disciplina de Trabalhos Manuais é, assim dividida, uma das que mais desenvolve a criança tanto no aspecto físico, moral, intelectual, como social.

É com a disciplina de Trabalhos Manuais que a criança desenvolve e coordena os movimentos manuais, e é por isso, que, antes de se iniciar a escrita, as crianças são levadas primeiro a fazer exercícios com as mãos. É também por meio desta disciplina que se desenvolve o poder de observação e o amor ao trabalho.

A disciplina de Trabalhos Manuais deve ser empregada na Escola Primária com o fim de desenvolver todas as capacidades da criança e dela se tirar o maior rendimento possível. Para que o ensino desta disciplina seja eficiente, é necessário empregar os elementos didáticos que mais convierem.

Nesta matéria dá-se emprego o método auditivo porque leva as crianças a partirem do conhecido para o desconhecido, e também o método visual porque são os próprios objetos que sustentam o trabalho. Os professores empregados são o telegráfico porque mostram gravuras, fazem delas observar o que elas contêm e o intuitivo porque pelas mãos se compreendem o que não se realiza.

Modo Simultâneo-individualizado porque em explicações para todas as crianças ao mesmo tempo, mas se vir que alguma não parece explicar-lhe-se para que fique a compreender, além disso, vai fazendo perguntas, respondendo assim que elas estejam em dúvida.

Como expositiva interrogativa porque eu expando e explico os conteúdos o trabalho que não realigar e dar-lhes-se algumas perguntas relacionadas com o mesmo.

Na preparação conversarei com as crianças, para que assim, elas fiquem bem dispostas e desta maneira possam realigar um trabalho perfeito. Farei sobre o estudo das cores para consolidarem melhor os conhecimentos adquiridos. Seguidamente apresentarei o trabalho, para que as crianças vejam o que não realigar e assim estarem com mais atenção e ainda explicações que se requisir. Dar-lhes-se conselhos de ordem moral, higiénica e pedagógica para que o trabalho resulte o mais perfeito possível.

Ex) Na execução os conteúdos darão início ao trabalho que eu orientarei para que este resulte o melhor possível.

Na verificação levarei as crianças a observarem o trabalho realigado, para assim, elas poderem notar as deficiências, que por ventura haja, e poderem corrigi-las. Far-lhes-se também perguntas sobre as cores para melhor as fixarem e saber. Entroarão uma canção para que saiam bem dispostas e contentes. Finalmente sairão ordenadamente para assim criarem hábitos de disciplina e ordem.

A duma,
Maria Beatriz Neves Filipe
n.º 41



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Escola do Magistério Primário de Bragança

Relatório dos Exames de Estado

NOME DO ALUNO MARIA BEATRIZ NEVES FILIPE

Organizou um bom plano, embora omitir o mundo. O relatório está igualmente sucinto, pois que a licat apenas é justificada em duas ou três linhas de 'reclamações'. Está redigido em língua com muito pouco.

A licat foi bem orientada, associou a Geografia e História, aliás como convinha. No entanto, o assunto escolhido, ou antes, o trabalho era demasiado para um só tempo lectivo.

Proposta - de - qualificação de "Superior".

Bragança, 27 de Junho de 1958

O Relator,

Maria de Lourdes dos Santos Vila Afonso

8793

ESCOLA TIPOGRAFICA BRAGANÇA

Exame de estado da aluna Maria Teresa Gaioso dos Innocentes

ESCOLA DO MAGISTERIO PRIMARIO DE BRAGANÇA
=====

EXAMES DE ESTADO
=====

Em 4/Julho 1958 Ponto nº 61

PROVA ESCRITA
=====

1º) - Elaboração de um plano de lição a uma só classe:
Disciplina: Trabalho Manual
Assunto: Trabalho de dobragem

Classe: 2ª
Tempo lectivo: 2:00

2º) - Apresentação de um relatório justificativo da orientação
seguida na elaboração do plano.

mf

MAGISTÉRIO

Plano de lição

Disciplina - Trabalhos Manuais.
Assunto - *La Uma mobília*
Tipo lectivo - 6.^o
Classe - 2.^a

Elementos didácticos {
Método - analítico - activo.
Processo - intuitivo directo, i-
mitativo.
Forma - expositiva - interrogativa
Modo - simultâneo - individual-
ligado.

Material didáctico - cartolina, tesouras, lá-
pis, *uma mobília* (ver p. 27)

Preparação

I - Conversa com as crianças a fim de
criar ambiente psicológico próprio e enca-
minhar para o assunto de lição. ✓✓✓

II - Apresentação do trabalho em ta-
manho grande e considerações acerca do
mesmo:

- a) quanto à utilidade do traba-
lho em si;
- b) quanto à utilidade de ^{que} objectos

são imitação.

III - Execução do trabalho, por mim, sob a observação directa dos alunos.

IV - Distribuição, pela classe, de rectângulos de cartolina.

V - Considerações de ordem higiénica, moral e pedagógica:

a) para que os alunos aprendam a trabalhar limpinhos; para corrigir posições defectuosas; etc;

b) para que os alunos não se deixem influenciar pelos trabalhos dos companheiros;

c) para que os alunos façam bom uso do material.

Execuções

I - Execução simultânea, por mim e pelos alunos, servindo eu de orientadora e exemplo.

III - ^{pr} Vigilância atenta:

a) para remover dificuldades não previstas na preparação;

b) para ^{evitar} que os alunos copiem pelo trabalho dos vizinhos;

c) para animar os alunos mais tímidos e tardios.

Verificação

- I - Confronto dos trabalhos das crianças com o meu para rectificarem erros que, porventura, ainda surgirem.
- II - Recolha dos melhores trabalhos para ornamento da sala de festas.
- II - Estimular as menos habilitadas a fazerem mais e melhor.

Lição ordenada.

- a) II - Associação aos conhecimentos que, até agora, conhecidas e alusão a outros livros que, porventura, apareçam.

Justificação do plano

Para que obtenhamos dos nossos alunos uma actividade interessada, isto é, para que as noções a dar suscitadas da parte destes pequenos, é necessário que preparemos convenientemente as lições a dar, embora, possamos possuir dotas naturais que façam de nós verdadeiras antenas na busca de ideias e formação de intuições. É que, muitas vezes, a experiência nos ensina a desconfiarmos das qualidades pessoais com insucesso que justificam a desconfiança improvisada das lições!

Para alcançar o objetivo citado, procurei eu dar-me a uma cuidadosa meditação acerca do assunto da minha lição, e depois de elaborar mentalmente um plano, transcrevi-o para o papel, não só para uma fácil consulta, como também para o submeter à apreciação de meus mestres e superiores.

Atendendo às necessidades e possibilidades das minhas crianças, procurei submeter-me a uma certa medida de regras e princípios, que, cuido, satisficam aquelas.

Observei-me:

1) o método analítico activo - porque partindo do global, do todo e dividindo as minhas crianças esse todo e global elas mais facilmente chegaram à parte;

2) processo intuitivo directo e imitativo - atendendo à que a criança abstrai com dificuldade e que, portanto, só compreende aquilo que fez ou impressiona os seus sentidos, eu vi-me neste processo de concretização, apresentando-lhe a observação directa das crianças um modelo de mobilidade. Além disso, também servia o mesmo para ensinar as regras. Estas usamos a seguinte: «lá ai que 'bomito memória'». Também usarei o processo imitativo porque as crianças elaboram o trabalho ao mesmo tempo que eu o executo também; forma expositiva interrogativa - porque,

de medida que em exposto se conheciam, to, a preceber-me-ei, por uma interrogatório habitualmente formulado, se as crianças com-
preendiam;

Modo simultâneo-individualizado - por-
que dirigindo-me eu a toda a classe,
permite-me ao mesmo tempo saber da
psicologia de cada ser e resolver difere-
nças individuais sem prejudicar o tra-
balho colectivo.

Passo agora, por menosizadamente,
a justificar o meu plano.

Para captivar o interesse e despertar
a atenção das minhas crianças, fizera-
dos tão necessários a mim, boa apre-
dição, para fazer surgir oportunamen-
te o assunto da licad, ser-me os
passos I, II, III.

Antes, porém, de entrar propriamente,
no assunto da licad, farei algumas breves
considerações que, no passo IV, estão de-
vidamente justificadas.

Quão assim uma bone que bem se
prigo-pedagógico, estes na Execucad.

Como o farei? Porque o farei assim?
Como disse, ao explicar os processos, as
crianças abstrai com dificuldade e por isso
partirei para o descoberto de uma maneira
concreta e real (passo I); partirei para
o descoberto em lógica sequencia do conhe-
do (passo II, primeiros conhecimentos geomé-
tricos familiares às alunas, depois assou-
cad a outros novos que, porventura, apare-

Estarei atenta para intervir sempre que
as funções docentes o reclamarem (passo
III).

Para consolidação dos conhecimentos
usarei do 1.º passo da Verificação.

Como prêmio do esforço e interesse
empregado pelas alunas, escolherei o me-
lhor trabalho para ornamento duma
sala de fantasia (passo II da Verificação).

Todavia, como sempre, aquelas que,
não obstante o seu esforço, não conseguem
tanto como as outras, merecem também
recompensa, e essa é quase sempre a
satisfação da consciência pelo dever cumpri-
do, animá-las e estimulá-las.

Penso que nada mais tenho a acen-
centar a justificacão do meu plano e
por isso termino pedindo a Vossas Exce-
lências para o fulgar com benevolência
atendendo ao meu esforço e boa volun-
tade de ser proficiente.

A aluna,

Maria Teresa Lucenti

Escola do Magistério Primário de Bragança

Relatório dos Exames de Estado

NOME DO ALUNO MARIA TERESA GAIOSO DOS INOCENTES

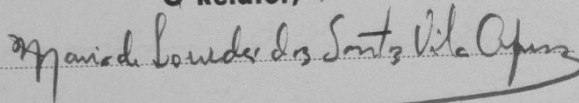
Organizou um plano de harmonia com a sua processologia didáctica. O relatório justificativo desenvolveu-o insufficientemente, ressaltando-se a falta de pontuações.

Orientou bem a lição e revelou boa atitude docente — clara na exposição, seriedade, carinho e empenho no bom êxito de mesma. Teve apenas leves deficiências na execução do trabalho, isto é, foi pouco clara na explicação, mais só na fase final.

Proporho-lhe a qualificação de "Bom".

Bragança, 6 de julho de 1957

O Relator, 



ANEXO 14

Trabalhos manuais

Chapéus variados (dobragem)

pela Professora D. JULIA NUNES DE BRITO

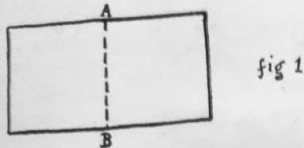


fig 1

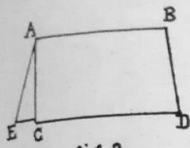


fig 2

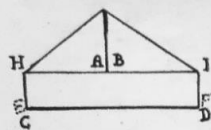


fig 3

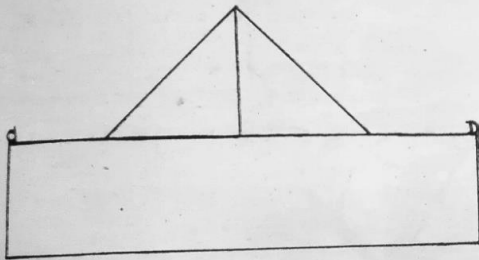


fig 4

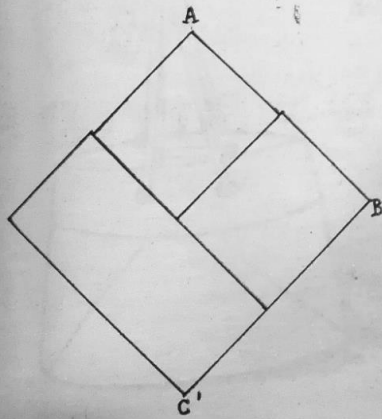


fig 5

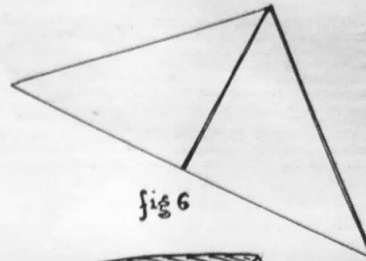


fig 6

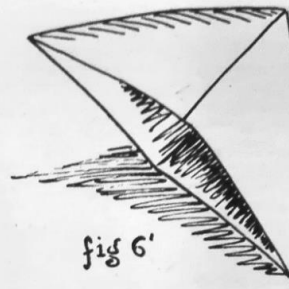


fig 6'



fig 4'



fig 6''

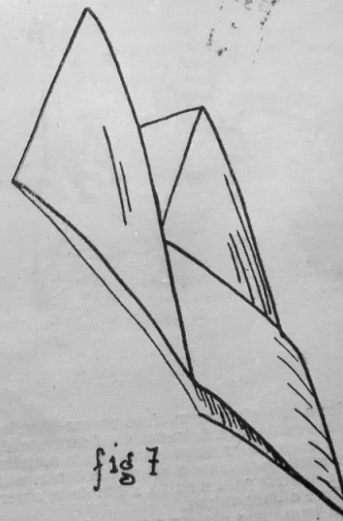
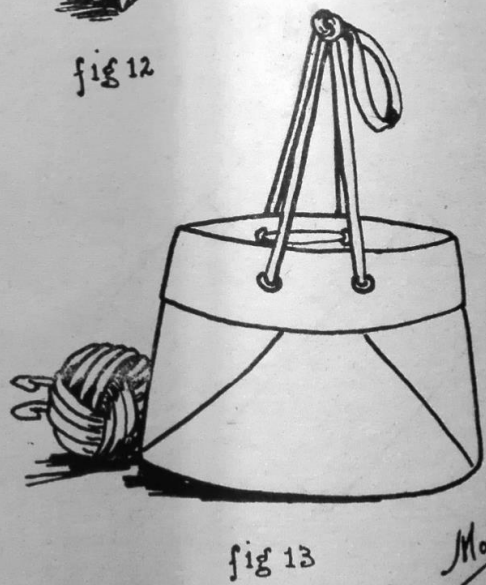
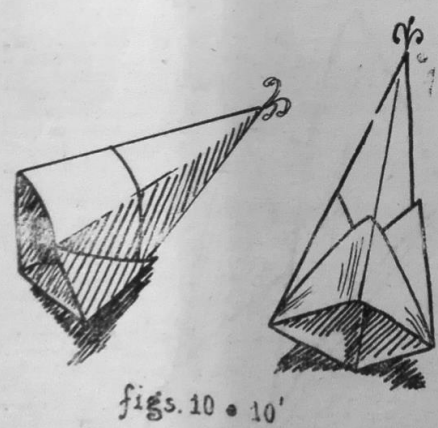
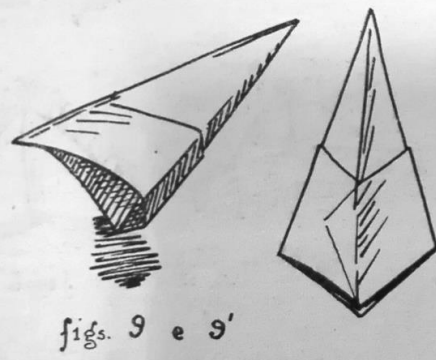
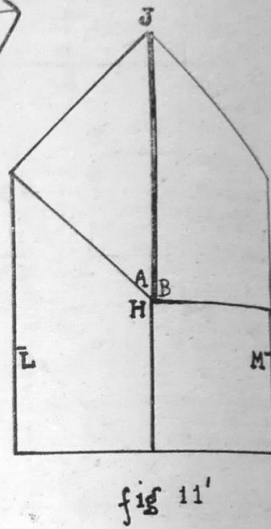
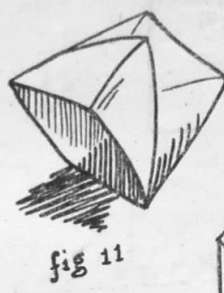
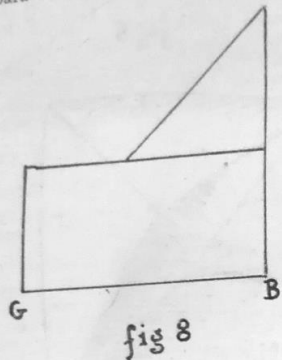


fig 7

Tomemos hoje a página inteira do caderno e vamos dobrá-la ao meio, na sua largura, (fig. 1) ficando com um novo rectângulo.
 Voltemos as pontas para baixo e juntemos os cantos superiores, como indicam as (figs. 2 e 3).

oposto (fig. 4).
 chapéu (fig. 4).
 Abramo-lo agora tanto, que o quadrado (fig. 5),
 mo-lo e teremos assim um quadrado (fig. 5),
 vantamos a ponta C' até tocar em A, fazendo o mesmo do
 lado oposto.
 Ficará, depois de aberto, outro chapéu, (fig. 6) que se
 enfeitará com uma tira cortada como a da última lição,
 mas esta para acompanhar o chapéu em tudo em volta.

Para um rectângulo para



Morenils

Para dar realce a esta plumagem, deve passar-se pelas tiras com a lâmina duma faca de papel, dum canivete, duma faca vulgar, ou de qualquer outro instrumento semelhante no sentido de baixo para cima e alternadamente.

usar (A estas deve dar-se o nome de encarcacolado so

esclarecer o pensamento do povo, mas um passo na direção e consolidação do regime cujo activo nacional já não pode, aliás em nenhuma circunstância, ser menosprezado nem esquecido.

mas um passo na direção e consolidação do regime cujo activo nacional já não pode, aliás em nenhuma circunstância, ser menosprezado nem esquecido.

Trabalhos manuais

A mesa, o moinho e o berço

Pela Professora JÚLIA NUNES DE BRITO

Temos já vários trabalhos feitos que podem, querendo, ser arquivados. Para isso podem usar-se cadernos individuais para neles ir colando os trabalhos que cada aluno vai realizando.

Neste caso o aluno poderia ir anotando por baixo de cada trabalho a sua utilidade, características, origem, etc. As folhas deste caderno seriam decoradas com cercaduras mais ou menos artísticas segundo as possibilidades do aluno e as capas ficariam para mais tarde quando trabalhassem com fitas e entrelaçados ou recorte e colagem.

Mas com caderno ou não o que importa é não descurar os Trabalhos Manuais pois lhe estão reconhecendo tanto valor que o Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Católica de Milão declarou que a Educação Física e o Trabalho Manual são grandes reveladores de aptidões genéricas e específicas.

Hoje vamos realizar a dobragem da mesa como base do moinho e do berço: Tomemos o quadrado da fig. 1. Feita a dobragem por HG e dobradas as pontas C e D sobre E (fig. 2), como já aprendemos a fazer, vamos dobrar o retângulo sobre a linha EF (com as dobragens feitas me-

tidas para dentro) obtendo assim um quadrado em que as pontas A e B se juntam para se baixarem sobre E, formando um triângulo (fig. 3).

Abrindo agora o triângulo teremos o quadrado da fig. 4. Voltemos a dobrar o quadrado por IJ e depois por ML, tendo o cuidado de deixar as quatro pontas para dentro. Façamos coincidir agora o ponto G com E por MJ e N com E por IM (fig. 5) F com L por JL e H com E por IL (fig. 6).



fig 1

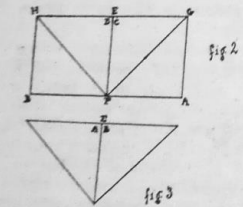


fig 2

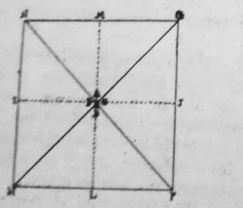


fig 3

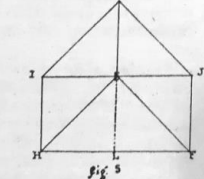


fig 4

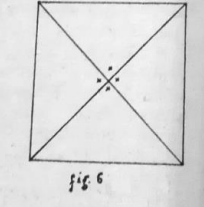


fig 5

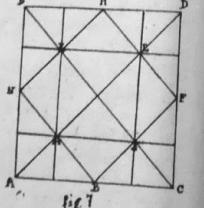


fig 6

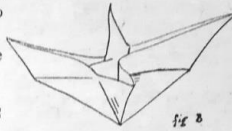


fig 7

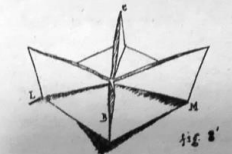


fig 8

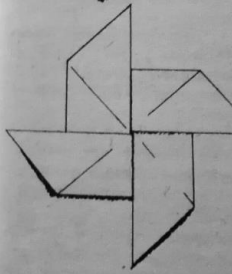


fig 9

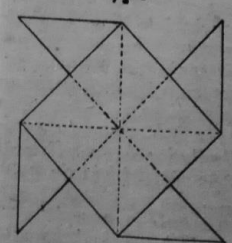


fig 9' (de outra)

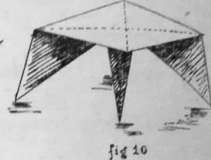


fig 10

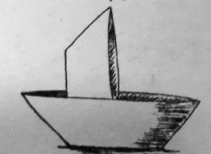


fig 11



fig 11'

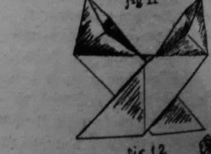


fig 12

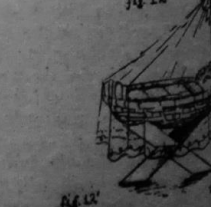
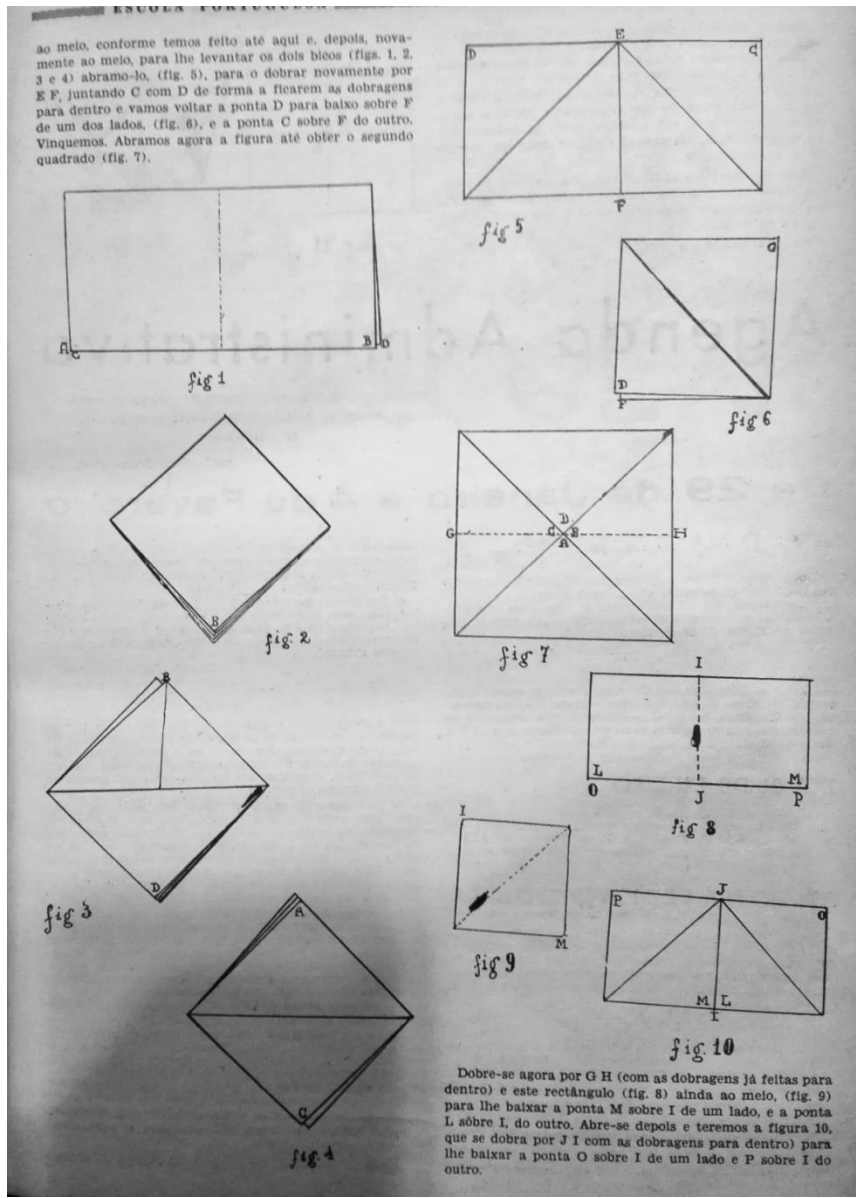


fig 12'

Fonte: Escola Portuguesa, n.º 783, de 27 de Outubro de 1949.

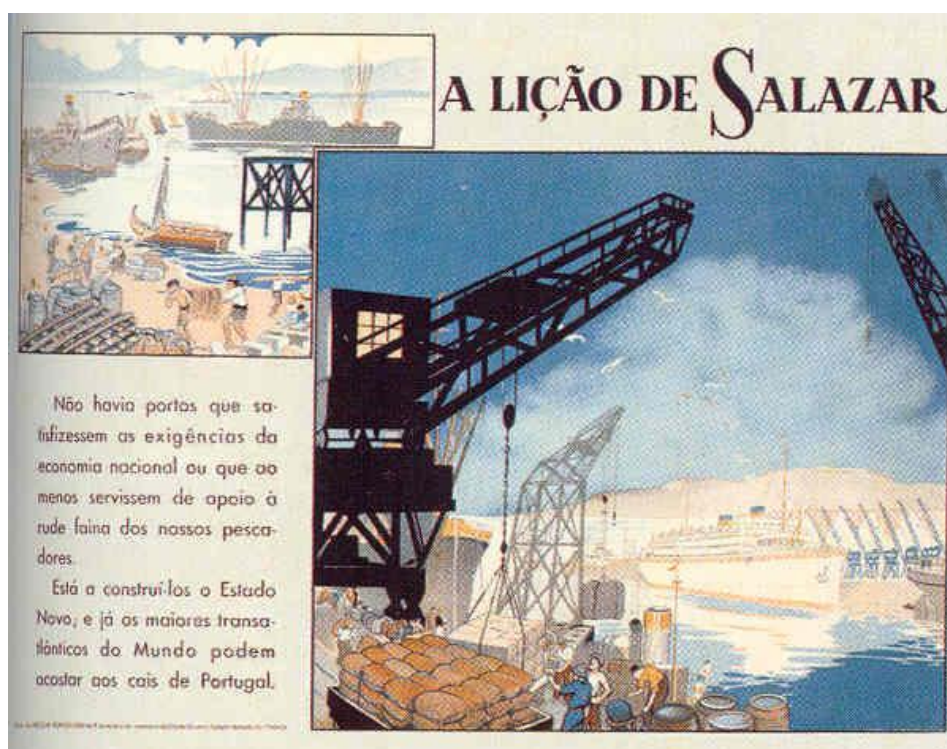


Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 783, de 27 de Outubro de 1949.

ANEXO 15



Fonte:
http://m.blog.hu/na/napitortenelmiforras/image/zsombor/salazar_neveles/1938_a_licao_de_salazar_4.jpg



Fonte:
https://noseahistoria.files.wordpress.com/2011/12/portos.jpg_de_salazar_4.jpg

ANEXO 16

● LAVORES

Pela Prof.^a Júlia Nunes de Brito

O Chambre, as fraldas, os bieos e os triângulos

De dimensões iguais às da camisinha, pode ser cortada pelos moldes daquela, tendo em conta que aqui, a parte da frente é que é a maior e mais decotada, e as que fecham, são as partes de trás. Pode ainda, como a camisinha, ser cortada em três partes e cosido em A B e C D ou apenas em C D (nos ombros) e é cosida a costura também, da mesma forma que a da camisinha. Ainda como esta, e para condizer com ela, deve ser enfeitada como ela o foi, com recorte, renda ou espiguinha de «crochet».

As manguinhas são cosidas da mesma forma que o foram as dos ombros), unindo E a E, e F a F' pela linha E F, e presas ao corpinho, de forma a fazer coincidir o ponto G com a costura do ombro, e o ponto F da costura com a parte de baixo da cava.

A diferença entre a camisinha e o chambre é que este aperta atrás sobrepondo, ao contrário daquela que sobre põe ou abotoa na frente; é mais decotada na parte maior visto ser a da frente; tem as cavazinhas mais profunda na frente (note-se que no chambre as cava são um pouco mais pequenas que na camisinha; tem mangas e pode ser executado ou no mesmo tecido da camisinha ou noutro.

O chambre propriamente dito é este que aqui apresentamos, no entanto há quem use o chambre (sobretudo nas aldeias) como substituto do vestidinho e, neste caso, faz-se de flanela, gorgorina ou tobralco com florinhas, dá-se-lhe maior comprimento ao corpinho, mais roda (o que se consegue com uns machinhos ou pregas) e põe-se-lhe um cinto, conforme indicam as gravuras que vão junto ao molde. Este cinto é preso na frente com

um ponto e atado atrás com duas laçadas.
Claro está que sendo em tecido com florinhas dispensa os bordados.
O chambre (como aliás todas as peças do enxoval dum bebé em que se possam dispensar) não leva botões ou molas.
A fralda é a peça mais simples do enxoval.

der a fralda. Como agora há tecidos de plástico a metro, estes triângulos poderiam ser feitos em plástico, da cor do vestido ou do casaquinho, e teriam a grande vantagem de não deixar molhar a roupinha do berço ou o fato de quem trata o bebé.
Nos triângulos de pano costuma usar-se para os fechar um alfinete de ama, mas sendo de plástico deve o triân-

Corta-se um quadrado de pano branco com uns 50 cm. de lado e, ou se embainha, ou se lhe faz a espiguinha em volta e, está pronta.
Para meter dentro da fralda fazem-se uns bieos de flanela ou, melhor, de pano turco debruado com fita de debrum.
Os triângulos são feitos em tecido igual ao vestidinho ou em malha igual ao casaquinho, e servem para escon-

gulo ser embainhado ou debruado e pregar-se-lhe um botão num dos ângulos agudos, fazendo duas azelhas ou casas nos outros dois ângulos.
O triângulo deve ser um pouco menor que metade da fralda.
Com tinta de marcar roupa, convinha marcar todas as peças do enxovalzinho com o nome ou número do Centro.
No próximo número daremos os moldes do vestidinho.

Fonte: Escola Portuguesa, n.º 1139, de 17 de Março de 1957, pp. 386-387.

ANEXO 17

● LAVORES

PELA PROF. JÚLIA NUNES DE BRITO

Vamos iniciar hoje a série de pontos regionais: — portugueses uns, estrangeiros outros.

A pedido de algumas professoras publicaremos, mas só depois de ter dado todos os pontos regionais, algumas lições sobre malhas e rendas.

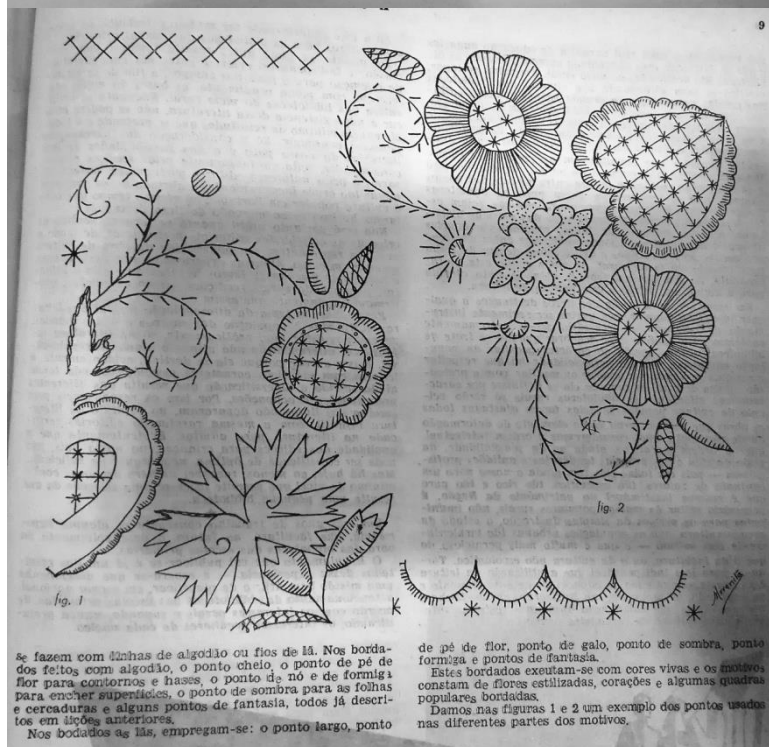
Antes de iniciarmos estes pontos convém conhecer ainda o ponto de matriz e o de crivo por que eles entram em muitos dos pontos de qua vamos falar.

Estes dois pontos são a tradução perfeita da palavra.

Bordar a matriz é confeccionar um bordado a ponto cheio em várias tonalidades, mais ou menos harmoniosas, de forma a imitar as cores naturais do objecto bordado. Convém que os pontos das várias cores entrem no tecido em alturas diferentes para se incorporarem e não darem a ideia de barras multicores.

O bordado a crivo consiste em trabalhar o pano de forma a dar a impressão, conforme o seu nome indica, de um crivo ou peneira. Para que isso se consiga, ou se tiram fios do tecido, interpolados, em cruz, ou se escolhe pano apropriado, ou de fio grosso. Com um ponto de choleio apertado separam-se bem os fios para que os buracinhos do crivo fiquem bem nítidos. Nisto consiste o crivo simples que se emprega em muitos dos nossos pontos regionais, mas há crivos muito trabalhados, artísticos, de que trataremos nos bordados de Nisa em futuras lições.

Falaremos hoje dos bordados de Viana do Castelo que



se fazem com filhas de algodão ou fios de lã. Nos bordados feitos com algodão, o ponto cheio, o ponto de pé de flor para contornos e bases, o ponto de nó e de formiga para encher superficies, o ponto de sombra para as folhas e cercaduras e alguns pontos de fantasia, todos já descritos em lições anteriores.

Nos bordados de lã, empregam-se: o ponto largo, ponto

de pé de flor, ponto de galo, ponto de sombra, ponto formiga e pontos de fantasia.

Estes bordados executam-se com cores vivas e os motivos constam de flores estilizadas, corações e algumas quadras populares bordadas.

Damos nas figuras 1 e 2 um exemplo dos pontos usados nas diferentes partes dos motivos.

ANEXO 18

Maria Odete Ferreira Pando Ferreira (1946)

Escola Primária de Freixo de Espada à Cinta (1952-1956)

Simone dos Prazeres: Lembra-se de ter Trabalhos Manuais, e Desenho?

Maria Odete Ferreira Pando Ferreira: Como atividade habitual, não fazíamos trabalhos nessas áreas. Mas a nossa professora gostava de inculcar em nós o gosto pela representação teatral. Lembro-me da sua encenação da música " Num mercado persa", em que participávamos como bailarinas. Colaborámos também na confeção dos fatos. Além disso, também gostava de nos vestir de anjos e santas, nas procissões. Mas estas atividades decorriam fora do horário letivo.

Simone dos Prazeres: Não teve actividades ligadas aos Trabalhos Manuais? Dobragens, recortes, tecelagem, etc.? ou de Liores? Rendas, malhas, costura?

Maria Odete Ferreira Pando Ferreira: Na escola, não. Essa aprendizagem (fundamentalmente a de bordados, rendas) era realizada em casa e as mestras eram as mães, familiares próximas ou vizinhas.

Simone dos Prazeres: Então está a dizer-me que entre 1952 e 1956, na sua escola, a/o professor/a não abordou conteúdos nestas áreas?

Maria Odete Ferreira Pando Ferreira: Não, na minha escola, esses conteúdos não faziam parte da nossa aprendizagem.

Simone dos Prazeres: No exame do 2.º grau não havia um ponto relacionado com o Desenho?

Maria Odete Ferreira Pando Ferreira: Provavelmente havia, mas essa prova varreu-se-me da memória. E se era obrigatória, eu devo ter desenhado um vaso com florinhas.

Simone dos Prazeres: A nossa entrevista está acabada.

Manuel Pina Coelho (1949), advogado.

Escola Primária de Videmonte, 1956-1960.

Simone dos Prazeres: Lembra-se de ter Trabalhos Manuais, e Desenho?

Manuel Pina Coelho: De trabalhos manuais, não. Penso que nunca foi matéria ou actividade que tivéssemos na escola. Quanto a desenho, sim, tanto geométrico, como livre. Detestava desenho, principalmente o livre e hoje sou um amante das Artes.

Simone dos Prazeres: Então nunca fez dobragens, recorte, ou tecelagem com tiras de papel? objectos com madeira/cascalho dos pinheiros, etc.?

Manuel Pina Coelho: Na escola, não. Nas nossas brincadeiras quer nos recreios, ou para além da escola, alguns desses materiais, menos o papel, entravam nas nossas construções - terra, barro, pedras, paus e até tiras de tecido, mas nada do que fazíamos tinha a ver com escola - carros de bois, vacas, utensílios agrícolas diversos, etc.

Simone dos Prazeres: Nenhum desses trabalhos era desenvolvido na sala de aula?

Manuel Pina Coelho: Não.

Simone dos Prazeres: E em relação ao Desenho, lembra-se de alguma proposta de exercício que me possa descrever?

Manuel Pina Coelho: Havia na escola, num armário, várias figuras geométricas em madeira e todas elas nos foram sendo expostas para desenharmos. Só não me recorda da esfera. Quanto a desenho não geométrico, somente me recorda de jarras de flores, sem flores, também lá existentes na sala de aula.

Simone dos Prazeres: Então teve sempre propostas de desenho do natural. Sabe dizer-me como é que a/o professor/a avaliava estes trabalhos?

Manuel Pina Coelho: Não percebo bem "desenho do natural". Só me recorda das propostas de desenho das figuras geométricas e jarras. Os desenhos eram feitos nas "sebentas", que cada um tinha e o professor ia passando pelas nossas carteiras e olhando para a sebenta de cada um, fazendo ou não alguma observação sobre o desenho que estava a ser feito por cada um. No fim, creio que não havia avaliação alguma ou, pelo menos, um qualquer valor classificativo atribuído.

Simone dos Prazeres: "Desenho do natural" era um dos conteúdos do programa de desenho. E quanto ao exame do 2.º grau, lembra-se de algum problema ser de Desenho?

Manuel Pina Coelho: No meu tempo, não sabíamos dessa classificação por graus: 1ª classe, 2ª, 3ª e 4ª...exame e fim do ensino primário. A seguir, ensino liceal o 1º ao 7º ano....Fim do ensino liceal...Universidade - 5 anos. Fui tendo desenho durante os 7 anos que andei no Seminário, não no Liceu, mas nunca foi uma disciplina importante. E eu, avesso ao desenho, nunca liguei. Lá ia tirando notas positivas, mas eram sempre muito baixas, comparadas com as outras disciplinas, onde fui sempre um exemplar aluno, aluno de quadro e honra. Continuo a não saber o que é desenho o natural. Será desenho de elementos da natureza...flores, animais, plantas, pessoas...

Simone dos Prazeres: "Desenho do natural" é desenho-cópia de um objecto de forma simples, desenho à vista. Então já não se lembra do exame do 2.º grau?

Manuel Pina Coelho: esse exame era no fim e que ano, o ensino primário ou dum ano do liceal?

Simone dos Prazeres: era no 4.º ano do ensino primário.

Manuel Pina Coelho: ...não me recorda...só do exame e português e matemática.

Simone dos Prazeres: A entrevista já terminou!

José António Fonseca de Carvalho (1952), engenheiro civil.

Escola Primária Espírito Santo, Guarda (1958-1962).

|

Simone dos Prazeres: Lembra-se de ter Trabalhos Manuais e Desenho?

José António Fonseca de Carvalho: Sim.

Desenho: desenhávamos paisagens, como a casa, o sol, as árvores; o mar ou rio com barcos, um deles com chapéu de sol, etc.

Simone dos Prazeres: O do mar, rio, barcos, eram cópias de alguma matriz, ou imaginavam?

José António Fonseca de Carvalho: Cada um imaginava, mas imitávamos também o que víamos fazer aos outros.

Simone dos Prazeres: Eram temas livres?

José António Fonseca de Carvalho: Sim temas livres. De vez em quando havia os temáticos. Recordo-me dos relativos ao Infante D. Henrique na altura das comemorações henriquinas, Também ao Monumento dos descobrimentos.

Simone dos Prazeres: E que materiais usavam?

José António Fonseca de Carvalho: Papel, lápis e lápis de cor.

Simone dos Prazeres: Folhas soltas só, ou também usavam alguma sêbenta própria para o efeito?

José António Fonseca de Carvalho: Folhas soltas.

Simone dos Prazeres: Lembra-se quantas vezes trabalhavam o desenho por semana?

José António Fonseca de Carvalho: Um ou duas ou três vezes.

Simone dos Prazeres: Chegou a fazer os exames do 1.º e 2.º grau?

José António Fonseca de Carvalho: Falando à época. Exame da 3.ª classe já não havia. Tinha sido extinto há poucos anos.

Simone dos Prazeres: Então fez o da 4.ª classe?

José António Fonseca de Carvalho: Exame da 4.ª classe não fiz porque os meus pais, na hipótese de reprovarem no exame de admissão ao Liceu, poderia regressar à Escola Primária. Fui fazer mas para treino e ensaio. Foi só para uso interno. Mas a maioria dos alunos fizeram. Fomos a outra escola fazê-lo.

Simone dos Prazeres: Lembra-se de alguma questão relacionada com desenho? (Português, matemática, caligrafia, e desenho)

José António Fonseca de Carvalho: Já havia o desenho à vista. No exame de admissão calhou a garrafada de vinho do porto. Tentaram ensinar desenhar sem o limite do objecto, só com uma espécie de sombra...

Simone dos Prazeres: Esse enunciado era proposto pela própria professora? (Ou impresso)

José António Fonseca de Carvalho: Julgo que era a professora dentro dum programa que presumivelmente teria definido.

Simone dos Prazeres: E quanto aos Trabalhos Manuais, lembra-se do que fizeram?

José António Fonseca de Carvalho: Sinceramente só me lembro de se trabalhar com a navalha em madeira a tentar fazer cancelas. Só os mais habilidosos é que conseguiram. Eu era muito novo.

Simone dos Prazeres: Cancelas!!!? (Na literatura ã me apareceu nada desse gênero, muito interessante!) Não fez dobragens (barcos, chapéus, etc.), colagens, tecelagem com papel?

José António Fonseca de Carvalho: As dobragens com papel sim. Cola não. Tecelagem também não. Cancelas. De umas tiras de madeira, fazer a peça horizontal, mais comprida e afiada nas pontas. A peça vertical, mais curta e com orifícios onde as horizontais iam encaixar.

Simone dos Prazeres: Acha que a abordagem que teve aos Trabalhos Manuais foi mais pobre que aquela que teve ao Desenho?

José António Fonseca de Carvalho: Não. As habilidades é que eram menores e as exigências foram de acordo. Os mais velhos, repetentes, já com mais força e habilidade para os trabalhos manuais conseguiram fazer as citadas cancelas.

Simone dos Prazeres: Mas só faziam cancelas? Nada de brinquedos?

José António Fonseca de Carvalho: Sinceramente não me recordo de mais nada. Brinquedos
Brinquedos tinham os berlindes, as latinhas, a bola. As latinhas eram agora a imitar a volta a Portugal em bicicleta.

Simone dos Prazeres: Mas esses eram trazidos de casa para o recreio, certo? E os materiais (papel, lápis, lápis de cor, madeiras, etc.) eram fornecidos pela escola?

José António Fonseca de Carvalho: A escola não fornecia nada. Nós levávamos tudo de casa. Para as comemorações Henriquinas é que veio papel de desenho. Para um concurso.
Estou confuso com o papel de desenho. Só me lembro dos cadernos e livros. Papel de desenho dos cadernos não saía.

Simone dos Prazeres: Havia muitas crianças que ã levavam material (por serem pobres)?

José António Fonseca de Carvalho: Não. Tudo tinha material. Havia um sistema de assistência escolar que ajudava com roupas, calçado e pequeno almoço os mais desfavorecidos.

Simone dos Prazeres: Sr. Fonseca, penso que a nossa entrevista já está concluída!

José António Fonseca de Carvalho: Se necessitar mais alguma informação, diga. Percebeu bem a questão de não ter a 4.ª Classe?

Simone dos Prazeres: Não tem porque não fez o exame, certo? Mas frequentou os anos todos podendo assim relatar-me a sua experiência.

José António Fonseca de Carvalho: Fiz os 4 anos da Escola Primária. Quando estava para fazer o exame, meus pais disseram que não fazia o exame. Era possível fazer o exame de admissão ao Liceu sem ter o exame da 4.ª classe feita. Quando se reprovava no Exame de Admissão, se tivesse a aprovação do Exame da 4.ª classe... no ano seguinte não poderia voltar para a escola. Teria de ir para ensino particular, explicações. Ano perdido, sem convívio escolar. Muito tempo livre, sem método...

Na minha irmã, que também fez o mesmo, ao reprovar no Exame de Admissão, simplesmente voltou para a escola primária.

Nas aldeias, não sei como, era usual fazerem num ano o exame da 4.ª classe e no ano seguinte preparavam-se para os exames de admissão.

No aspecto legal da frequência da escola, não sei como era feito.

O facto de eu não ter feito o exame da 4.ª classe, permitiu que a classe toda fosse fazer o exame juntos. O Rui, que era para ir outro dia, foi na minha vez.

Eu acabei por ir sozinho, na vez do Rui, mas avisado, professoras avisadas, tudo de sobreaviso para não entregar a prova... Fui para treinar..., me habituar à tenção do exame.

Qualquer dúvida, que possa esclarecer, esteja à vontade...

Simone dos Prazeres: Muito obrigada!

José Pires Veiga

Escola primária masculina de Prados, Celorico da Beira (1958-1962)

Simone dos Prazeres: Lembra-se de ter Trabalhos Manuais?

José Pires Veiga: Não tinha

Simone dos Prazeres: Nada? não fez dobragens de papel? Colagens?

José Pires Veiga: Nada. O papel era um recurso raríssimo. A lousa e o ponteiro para escrever, o cuspo e a manga para apagar. Papel quase só para as provas e registo dos muitos deveres a fazer nas férias

Simone dos Prazeres: Nem nenhum trabalho com o cascalho dos pinheiros?

José Pires Veiga: Brinquedos e outros trabalhos manuais eram feitos fora da sala de aulas aos serões com familiares ou nos tempos de moinice, pelas ruas e campos com os pares

Os trabalhos que fazíamos derivavam de necessidades de trabalhos que tinhamos de efectuar ou de tempos de brincar em família ou nos grupos de rua. A navalha na bolsa era a nossa caixa de ferramentas na idade escolar

Simone dos Prazeres: E Desenho? Teve?

José Pires Veiga: Não tenho memória de tempo na escola, "gasto em tm ou desenho. Quando nos era pedida uma redacção, por exemplo sobre a vaca, aos que anunciavam ter acabado era-lhes dito faz um desenho.

Simone dos Prazeres: Não fizeram desenho à vista?

José Pires Veiga: Só no 1.º ano do liceu na actual Escola de Santa Clara

Simone dos Prazeres: Ok. Assim sendo, nada tenho mais a pedir-lhe, a ã ser o nome completo e profissão.

José Pires Veiga: José Pires Veiga, professor reformado

Simone dos Prazeres: Obrigada! (ainda não tinha agradecido!!)

Filomena Bolota. Professora do Ensino Superior.

Escola Primária de Moncorvo (1962-1966)

Simone dos Prazeres: Olá Filomena, posso fazer-lhe um inquérito on-line sobre a escola primária? Vai respondendo conforme a sua disponibilidade. Pode ser?

Filomena Bolota: Claro que sim

Simone dos Prazeres: Então vamos lá! Em que anos e onde é que andou na escola primária?

Filomena Bolota: Em Moncorvo nos anos 1962-66.

Simone dos Prazeres: Lembra-se de fazer desenhos, trabalhos manuais, e lavares?

Filomena Bolota: Nunca.

Simone dos Prazeres: Nunca fez o desenho de um objecto (a clássica jarra) ou dobragem de papel (um barco, etc.)!??

Filomena Bolota: Na escola primária nunca.

Simone dos Prazeres: Mas chegou a fazer o exame do 2.º grau?

Filomena Bolota: Fiz exame da 4ª classe e de admissão. Era assim.

Simone dos Prazeres: Sim. E nesse exame havia uma questão/ponto de desenho, lembra-se?

Filomena Bolota: Não havia.

Simone dos Prazeres: E no de admissão?

Filomena Bolota: Também não. Era só português/ matemática/ história/ geografia
Só tive desenho no 1º ano do liceu.

Simone dos Prazeres: Acho muito estranho, mas bom como informação! Obrigada Filomena, pelo seu contributo!

Filomena Bolota: Nada Simone. Disponha

Isabel J.L. (1965)

Escola de Oeiras (1968-?)

Simone dos Prazeres: Muito obrigada Isabel!!! Então diga-me: lembra-se de ter disciplinas como Trabalhos Manuais e Desenho?

Isabel: No ciclo preparatório e no liceu, sim. Na primária e pré-primária era muito frequente fazermos esse tipo de trabalhos mas não tinham denominação específica.

Simone dos Prazeres: Poderia descrever-me alguns trabalhos manuais?

Isabel: De quais/quando? Primária ou depois?

Simone dos Prazeres: Só da primária.

Isabel: À parte das caixas e outros papéis dobrados e das estrelas e anjos em papel dobrado e colado que fazíamos no Natal para decorar a aula, lembro-me de um presente de dia da mãe que ficou anos na parede do quarto dela. Consistia em dois círculos de cortiça colados um ao outro de maneira concêntrica e sobre os quais coleí uma foto de revista de umas violetas e enquadradas por uma argola pintada de dourado. Vou ver se me lembro de mais alguma dessa época.

Esta « moldura » prendia-se à parede por uma argola de metal presa numa fita de seda colada nas costas.

Simone dos Prazeres: E Llavores, tipo crochet, costura, malha, chegou a fazer?

Isabel: Na escola nunca

Tive um módulo que incluía costura mas no ciclo preparatório. O meu projecto foi fazer uma tartaruga cuja casca era feita de retalhos cosidos uns aos outros.

Simone dos Prazeres: Nas dobragens que fez, sabe especificar os objectos elaborados?

Isabel: Caixas, quantos-queres, estrelas e anjos de Natal

Simone dos Prazeres: Levava o material, ou a escola fornecia?

Isabel: A escola fornecia mas era uma escola privada

Simone dos Prazeres: Ok. E quanto a exercícios de Desenho, poderia descrever-me algum?

Isabel: Normalmente era pintura com pincéis ou com as mãos.

Simone dos Prazeres: Não fez desenho à vista?

Isabel: No colégio não, só depois no ciclo ou no liceu e mesmo assim não me lembro de nada concretamente

Simone dos Prazeres: Ok. Voltando aos trabalhos Manuais, lembra-se com que frequência eram aplicados em sala de aula? (uma ou mais vezes vez por semana, etc.)

Carmo C.

Setúbal (1970-1974)

Simone dos Prazeres: Olá Carmo! Bem haja por colaborar!
Diga-me em que escola (local) e quando (datas) andou no ensino primário.

Carmo C.: Olá eu andei em Setúbal e fiz a primária de 1970 a 74
Andei os dois primeiros anos na escola particular e a 3 e 4 na oficial

Simone dos Prazeres: Lembra-se de ter Trabalhos Manuais e Desenho?

Carmo C.: A particular onde fiz a pré escola e 1 ano era mista a do 2 ano era só para rapazes e nós meninas tínhamos que nos esconder quando ia a fiscalização. A oficial era feminina. Mas se quiser podemos um dia conversar ou por telefone ou se um dia vier a Setúbal pessoalmente. Sim.

Simone dos Prazeres: Sabe, dá-me mais jeito ser por escrito, pois assim já fico com tudo registado! E que tipo de trabalhos faziam?

Carmo C.: Colagens e crochet. Trabalhos em papel de lustro e colagens. Lembro-me de fazer coisas em ráfia. Também usávamos tecidos e forrávamos caixas e escovas para limpar os fatos.

Simone dos Prazeres: Sabe especificar o processo desses trabalhos que realizou?
Das colagens e da ráfia (o que fez), do crochet (com o que é que começou, pontos)?

Carmo C.: Colagem com tecido e papel de lustro paisagens e pessoas. Com a ráfia bases para tachos e pequenos cestos. Com lã fazíamos macramé coisas para pendurar. Quanto ao crochet começámos com o cordão e depois pauzinhos e abertos fazíamos pegas para a cozinha.

Simone dos Prazeres: Chegou a fazer trabalhos de dobragem?

Carmo C.: Sim fazíamos dobragens e cortávamos, fazíamos naperons de papel. E lembro que fiz um móbil com pássaros de papel.

Simone dos Prazeres: tinha alguma sebenta, ou caixa, onde guardar os trabalhos?

Carmo C.: Tínhamos um capa tipo envelope em papel pardo mas infelizmente muitas destas coisas ficaram em casa dos meus pais e acabaram por serem deitadas fora.

Simone dos Prazeres: Era a Carmo que levava o material, ou a escola fornecia?

Carmo C.: Era a minha mãe que comprava e eu levava o material

Simone dos Prazeres: E como faziam os alunos mais necessitados, sabe?

Carmo C.: Quem tinha mais possibilidade levava mais. Mas na minha escola, não havia grandes dificuldades.

Simone dos Prazeres: A capa de papel pardo que referiu antes, era comprada, ou era construída por vocês em jeito de exercício?

Carmo C.: A capa era construída por nós. Nós tínhamos as folhas e depois fazíamos a capa onde iam os trabalhos que realizávamos.

Ana Cristina Pelicano Baltazar (1966), esteticista.

Escola Primária de Alfaiates, Guarda (1971-1975).

Simone dos Prazeres: Lembra-se de ter Trabalhos Manuais e Desenho?

Ana Cristina Pelicano Baltazar: Na primária não... Eu estava na Beira Alta numa aldeia.

Simone dos Prazeres: Mas diz-me q ã teve Trabalhos Manuais, e Lavores (bordados, rendas, etc)?

Ana Cristina Pelicano Baltazar: Não , acho que devia ser segundo cada professora. Esses lavores aprendi com a minha mãe, com a professora aprendi a cuidar de 1 jardim e de horta que a própria escola tinha
Quando fui para o ciclo comecei a ter trabalhos manuais e desenho.

Simone dos Prazeres: Então nada de Trabalhos Manuais nem Desenho, certo?

Ana Cristina Pelicano Baltazar: Certo... Na minha primária não tive Trabalhos Manuais nem Desenho.

Simone dos Prazeres: Mas fez exame da 4.^a classe?

Ana Cristina Pelicano Baltazar: Sim fiz exame da 4a classe: prova escrita e oral.

Simone dos Prazeres: E na prova escrita, não havia um enunciado de desenho?

Ana Cristina Pelicano Baltazar: No fim da prova e sobre o tema da mesma era feito um desenho.

Simone dos Prazeres: (e na escola, nem dobragens de papel, colagens e afins? nada de nada?)

Ana Cristina Pelicano Baltazar: Lembro de fazer o "quantos queres " e o barco mas sinceramente acho que era no recreio, não na sala.

Simone dos Prazeres: Bem haja pelo seu testemunho.

ANEXO 19

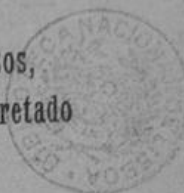
REGULAMENTO GERAL

DO

ENSINO PRIMARIO

COMPREHENDENDO

O recenseamento escolar, organização dos cursos,
exames e programmas do ensino elementar decretado
em 18 de junho de 1896



E SEGUIDO DO

DECRETO DE 22 DE DEZEMBRO DE 1894



LIVRARIA POPULAR

DE

FRANCISCO FRANCO

60, TRAVESSA DE S. DOMINGOS, 60

LISBOA

DECRETO

Em cumprimento do determinado no artigo 72.º do decreto n.º 1, de 22 de dezembro de 1894; e tendo ouvido as estações competentes: hei por bem decretar o seguinte:

Artigo 1.º E' approvada a Parte I do *Regulamento geral do ensino primario*, a qual comprehende: recenseamento escolar, organização dos cursos, exames e programmas do ensino elementar e faz parte do presente decreto.

Art. 2.º As disposições constantes da referida Parte I só começarão a ter vigor em 1 de outubro proximo com excepção das relativas ao recenseamento escolar, as quaes serão postas em execução no proximo mez de agosto.

Art. 3.º Ficam revogadas as disposições em contrario.

O conselheiro d'estado, ministro e secretario d'estado dos negocios do reino, assim o tenha entendido e faça executar. Paço das Necessidades, em 18 de junho de 1896. —
REL. — *João Ferreira Franco Pinto Castello Branco.*

Regulamento geral do ensino primario

PARTE I

Recenseamento escolar, organização dos cursos exames e programmas do ensino elementar

CAPITULO I

Do ensino obrigatorio e recenseamento escolar, matricula e frequencia dos alumnos e escripturação escolar

Artigo 1.º A instrução primaria elementar do primeiro grau é obligatoria para todas as creanças de um e outro sexo desde os seis aos doze annos; são, porém, dispensadas de frequentar a escola official as que estiverem comprehendidas em alguma das seguintes isenções:

1.ª Se os paes, tutores ou pessoas encarregadas da sua educação lhes derem ensino domestico;

2.ª Se frequentarem qualquer escola particular;

3.ª Se residirem a mais de 3 kilometros de distancia de alguma escola gratuita, publica ou particular, permanente ou temporaria.

Art. 2.º A obrigação de ensino começa no anno lectivo immediato áquelle em que a creança for inscripta no recenseamento, e cessa logo que ella haja obtido o certificado a que se refere o § 2.º do capitulo V d'este regulamento, ou tenha completado doze annos de idade.

§ 1.º Os alumnos matriculados, que, tendo completado doze annos, não tenham feito exame de instrução primaria elementar, nem obtido o certificado de ensino elementar do primeiro grau, poderão continuar a frequentar a escola salvo se em dois annos successivos não tiverem feito progressos apreciaveis, ou se forem incompativeis com a disciplina escolar.

§ 2.º Se a escola for regida por professora, nenhum alumno poderá frequentar a escola tendo mais de 15 annos de idade.

Art. 3.º Todos os annos durante o mez de agosto, e nas freguezias onde estejam estabelecidas escolas, proceder-se-ha ao recenseamento das creanças em idade escolar e residentes na freguezia. O recenseamento será feito por uma commissão composta do presidente da junta de parochia, do regedor e respectivo escriptão, segundo o modelo official annexo A.

§ unico. D esta commissão será presidente o primeiro e secretario o ultimo dos vogaes indicados.

Art. 4.º Alem das creanças inscriptas no registo de baptismo, deverão ser igualmente recenseadas todas as que residirem na freguezia, embora não constem d'aquelle documento.

Art. 5.º Do recenseamento serão enviadas copias ao administrador do concelho ou bairro, ao commissario da instrução primaria e ao professor respectivo; uma outra será affixada á porta da egreja parochial.

Art. 6.º Das deliberações da commissão designada no artigo 3.º podem os interessados reclamar perante o administrador do concelho, que providenciará como for de justiça.

Art. 7.º A matricula é permanente e gratuita, e será feita em livro especial (modelo annexo B), nas escolas centraes pelos professores regentes, e nas parochias pelos respectivos professores.

Art. 8.º As creanças que houverem de matricular-se serão apresentadas ao professor na propria escola pelos paes, tutores ou encarregados da sua educação.

Art. 9.º Na matricula seguir-se-ha a ordem da apresentação dos alumnos, que entregarão no mesmo acto ao professor, caso não estejam incluídas no recenseamento, os documentos seguintes:

1.º Declaração, devidamente datada e assignada, contendo todas as judicações necessarias para a admissão e matricula das creanças;

2.º Declaração do regedor, attestando a residencia da creança na freguezia ou freguezias servida pela escola.

§ 1.º As declarações a que se referem os numeros antecedentes são lançadas em impressos fornecidos gratuitamente aos interessados nos edificios escolares (modelo annexo C).

§ 2.º Quando o professor tenha duvidas sobre se a idade da creança a matricular está ou não dentro dos limites estabelecidos na lei, poderá exigir mais a certidão de idade.

§ 3.º O documento de que trata o parographo antecedente pôde reduzir-se a uma simples declaração do parochico, lançada no impresso a que se refere o § 1.º

Art. 10.º Para a matricula nos cursos nocturnos e do fim de tarde ha impressos analogos aos de que trata o § 1.º

§ unico. ha impressos analogos aos de que trata o § 1.º e § 2.º, onde se podem lançar todas as declarações necessarias para esse fim.

Art. 11.º Effectuada a matricula, os professores regentes das escolas centraes e os professores das parochias examinarão os alumnos apresentados de novo, afim de os distribuírem pelas classes ou grupos, segundo o seu estado de adiantamento.

Art. 12.º No fim de cada trimestre, os professores regentes das escolas centraes e os professores das parochias enviarão aos respectivos administradores de concelho ou bairro uma nota das creanças que, estando inscriptas no recenseamento, se não tenham apresentado para serem matriculadas, e das que tendo sido matriculadas houverem dado o numero de faltas da que trata o artigo 20.º Nesta nota as creanças serão designadas simplesmente pelo seu numero de ordem do recenseamento escolar.

Art. 13.º Os professores regentes das escolas centraes e os professores das parochias enviarão mensalmente aos commissarios da instrução primaria, ou a quem suas vezes fizer no serviço da fiscalização escolar, um mappa da frequencia das suas escolas contendo as indicações constantes do modelo D, e quaesquer outros esclarecimentos que julguem convenientes.

Art. 14.º Igualmente enviarão ao administrador do seu concelho ou bairro as notas das faltas do pessoal das suas escolas e a folha dos vencimentos (modelo E).

§ unico. Em Lisboa essas notas são enviadas mensalmente ao commissario da instrução primaria ou a quem suas vezes fizer.

Art. 15.º Independentemente do mappa da frequencia que tem de ser enviado mensalmente, o professor, logo que

não possa admitir mais alumnos na sua escola por falta de logares, deficiência de pessoal, ou qualquer outra razão, participal-o ha ao commissario, informando-o sobre o numero de creanças que tenham deixado de ser matriculadas por esse motivo, e sobre quaesquer meios que julgar conducentes á solução que o caso exigir.

Art. 16.º Os paes, tutores ou pessoas responsaveis pela educação das creanças, que deixarem de as matricular dentro dos primeiros trez mezes do anno lectivo immediato áquelle em que ellas tenham sido inscriptas pela primeira vez no recenseamento escolar, serão intimados pelo administrador ou seu delegado para cumprirem aquella obrigação, declarando-se-lhes as penas em que incorrem quando desobedeçam.

Art. 17.º Os paes, tutores, donos de fabricas e officinas ou emprezas agricolas e industriaes que, depois da intimação estatuida no artigo antecedente, não satisfizerem ao preceito da lei dentro do segundo trimestre do anno lectivo, pagam de multa um dia de trabalho ou o equivalente em moeda nos termos do artigo 18.º da lei de 6 de junho de 1864.

§ 1.º Nos casos de reincidencia, esta multa poderá elevar-se progressivamente até ao quadruplo.

§ 2.º São isentos do pagamento d'estas multas aquelles a cujos filhos ou tutelados se possa applicar alguma das isempções do artigo 1.º, ou que não tenham sido intimados nos termos do artigo 16.º

Art. 18.º Os paes ou pessoas responsaveis pela educação das creanças que não as tenham feito matricular nos termos do artigo antecedente, ficam sujeitos a nova multa, se no anno seguinte o não fizerem; e assim successivamente em quanto a creança estiver sujeita á obrigação do ensino e da frequencia da escola official.

Art. 19.º O alumno que faltar repetidas vezes á escola sem motivo justificado, será avisado na pessoa responsavel pela sua educação, a reclamação do professor, por intermedio da autoridade administrativa local.

Art. 20.º A pena estatuida no artigo 17.º é igualmente applicavel quando o alumno, avisado nos termos do artigo antecedente, tiver dado um numero de faltas não justifica-

casas que atinja a totalidade de dois terços em relação aos dias lectivos de cada trimestre.

§ unico. A repetição de faltas nos termos do artigo 20.º reputar-se-ha reincidencia para o effeito do pagamento da multa.

Art. 21.º O alumno que faltar seguidamente, e sem motivo justificado, durante um trimestre considerar-se-ha como tendo abandonado a escola.

Art. 22.º A frequencia dos alumnos das escolas primarias prova-se, não só pelos livros de matricula e frequencia escolar (presenças e faltas diarias), mas tambem pelos mapps mensaes (modelo D) que os professores são obrigados a remetter nos commissarios da instrucção primaria no principio de cada mez, por intermedio ao administrador do concelho.

§ unico. Aos commissarios da instrucção primaria e aos administradores de concelho incumbe verificar, pelos meios ao seu alcance, a exactidão das notas da frequencia escolar tanto por parte dos alumnos, como por parte dos professores.

Art. 23.º Nas escolas centraes ou de mais de um professor os mapps de frequencia de cada classe serão assignados pelos respectivos professores e visados pelo professor regente que, com a sua informação, os remetterá ao commissario, como se estatue no artigo 13.º

Art. 24.º As multas a que se referem os artigos 17.º e 18.º são impostas pelo administrador de concelho ou bairro, verificando o facto, e ouvido o infractor; são cobradas pela mesma forma por que o forem as contribuições do estado, e as suas importancias são remetidas para o cofre destinado ao fundo de instrucção.

§ unico. Da imposição das multas pelo administrador do concelho ha recurso, no periodo de dez dias, para o juiz de direito da comarca, com effeito suspensivo.

Art. 25.º Haverá em cada escola:
1.º Um livro de matricula geral (modelo B);
2.º Um livro ou caderno de frequencia (modelo F);
3.º Um livro ou caderno de exames de passagem de classe (modelo G);
4.º Mapps mensaes e annuaes de frequencia, aproveitamento e estatistica (modelos D e H);

5.º Livros de correspondencia official (recebida e expedida);

6.º Livro de inventario;

7.º Livro do ponto (nas escolas centraes ou de mais de um professor).

Art. 26.º O livro de matricula geral será escripturado nas escolas centraes, pelos professores regentes, e nas parochias pelos respectivos professores. Os livros de frequencia e exame, e os mapps mensaes e annuaes serão escripturados pelos respectivos professores ou ajudantes, não podendo empregar na sua escripturação o tempo que for destinado aos exercicios escolares.

Art. 27.º Todos os professores são obrigados a dar aulas nos dias e durante as horas marcadas no horario-programma, não lhes sendo permitido fazer alteração alguma sem autorisação superior.

Art. 28.º É gratuito o ensino official em todas as escolas de instrucção primaria.

Art. 29.º É expressamente prohibido aos professores, sob qualquer pretexto, receberem remuneração por lições ou explicações dadas no edificio da escola, ou ainda leccionarem particularmente alumnos da sua escola, quer durante as horas das classes, quer depois d'ellas.

§ unico. Quando o commissario por proposta do professor julgar conveniente lições extraordinarias, auctorisa-las-ha, devendo taes lições ser igualmente gratuitas.

Art. 30.º Nas escolas centraes ou de mais de um professor são todos obrigados a assignar o registo de ponto, marcando a hora da entrada e da sahida.

Art. 31.º Nas mesmas escolas, o professor regente ou o professor proprietario deverá visitar as classes regidas pelos outros professores, sem prejuizo das suas obrigações a fim de providenciar, dentro das suas attribuições, sobre qualquer irregularidade de serviço, pedindo ao commissario de instrucção primaria ou a quem suas vezes fizer, as providencias que julgar convenientes.

Art. 32.º Compete aos professores e aos regentes das escolas centraes, em conformidade com as providencias superiores dadas a tal respeito, distribuir e dirigir os serviços do pessoal menor como julgarem mais vantajoso para o bom regimen escolar.

Art. 33.º Haverá exames de passagem de classe durante os mezes de fevereiro e julho de cada anno nas escolas centraes. Estes exames são feitos pelos professores das respectivas escolas.

§ 1.º Nas escolas que tenham um só professor a passagem de classe é independente de exame e feita sob a responsabilidade d'esse professor.

§ 2.º Quando o commissario da instrucção primaria o entender conveniente poderá presidir a estes exames ou fazer-se representar por professor da sua confiança.

Art. 34.º O alumno que no exame de passagem não obtiver a media de valores que corresponda a *sufficiente, bom ou distincto*, não poderá passar de classe.

§ unico. O resultado d'estes exames será lançado em livro especial ou caderno proprio, segundo o modelo G.

Art. 35.º Tanto os professores como os regentes das escolas centraes, são obrigados a manter nas suas escolas e classes o regimen disciplinar indispensavel para a boa ordem, educação dos alumnos e aproveitamento do ensino.

Art. 36.º No fim de cada anno lectivo, até 15 de setembro, independentemente de requisição, os professores regentes das escolas centraes e os professores das demais escolas primarias remetterão ao commissario de instrucção primaria, ou quem suas vezes fizer, um mappa (modelo H). Em nota explicativa a este mappa farão as considerações que julguem convenientes para a boa ordem e melhor organização das suas escolas e do ensino.

§ unico. O professor não poderá ser obrigado a dar notas ou mapps de conjuncto, cujos elementos se contenham na mappa remettila ás estações competentes.

Art. 37.º Todos os livros de escripturação a que se refere o artigo 25.º do presente regulamento, e bem assim os impressos para a matricula e mapps annuaes, a que se referem os artigos 9.º e 36.º tambem do presente regulamento, serão fornecidos pelas camaras municipaes dos concelhos a que pertencam as escolas.

Art. 38.º A abertura das aulas de instrucção primaria, de um e de outro seculo, realisar-se-ha no dia 10 de outubro de cada anno, sendo dia util.

CAPITULO II

Organisação dos cursos

§ 1.º Escolas centraes

Art. 39.º Nas escolas centraes ha quatro classes ascendentes, que se denominarão 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª, comprehendendo, em regra, as tres primeiras o ensino elemental do primeiro grau e a 4.ª o do segundo.

Art. 40.º Havendo quatro professores, cada um regerá uma das quatro classes em que a escola se divide. Sendo tres os professores, um d'elles regerá a 1.ª classe, outro a 2.ª e a 3.ª, e o outro a 4.ª. Sendo só dois, um d'elles regerá a 1.ª e a 2.ª, e o outro a 3.ª e a 4.ª.

Art. 41.º Os commissarios da instrucção primaria ou quem suas vezes fizer, mandarão fazer por uma commissão de professores de escolas centraes a divisão da materia do programma pelas quatro classes.

§ 1.º Esta divisão poderá ser differente segundo o numero de professores que a escola tiver, mas será a mesma para as escolas de igual numero de professores.

§ 2.º Os programmas com estas indicações serão approvados pelo commissario, impressos e distribuidos gratuitamente aos respectivos professores e regentes, e por elles se fará tanto o ensino de cada classe, como os respectivos exames de passagem.

Art. 42.º Cada classe ou grupo de classes regidas por um professor funcionará em sala propria.

§ unico. Quando o professor tenha ajudante ou monitor poderão os alumnos ser divididos em tantos grupos quantos forem esses auxiliares e funcionar, cada um, em sua sala sob a direcção do professor proprietario.

Art. 43.º Quando houver ajudantes nas escolas centraes em numero sufficiente, e os alumnos de uma classe não caibam n'uma só aula, poderá tambem essa classe desdobrar-se em tantas outras parallelas ou ascendentes, quantas forem necessarias, em consequencia da população da escola e da capacidade das salas, que houver no edificio escolar.

§ 1.º Estas classes têm a mesma denominação que

aquellas de que provierem, e serão especificadas por uma letra segundo a ordem alphabetica, designando-se assim 1.ª, 2.ª, 3.ª ou 4.ª classe, A, B, C, D, etc.

§ 2.º A cada uma d'estas classes é applicavel o disposto n'este artigo, e ao ajudante encarregado da sua regencia incumbem todas as obrigações do professor.

§ 3.º Quando as classes desdobradas forem ascendentes, e não parallelas, a divisão do programma respectivo por essas sub-classes será feita pelo regente ou director da escola, ao qual competirá tambem organizar os jurys dos exames de passagem de umas para outras d'estas sub-classes, mandando proceder a taes exames, quando o julgar conveniente.

Art. 44.º Quando a exiguidade do edificio escolar o exija, dividir-se-hão os alumnos em dois turnos, que serão leccionados, um de manhã, outro de tarde.

§ unico. O numero de horas lectivas diarias para cada um d'estes turnos não poderá ser inferior a tres.

Art. 45.º Os programmas que fazem parte d'este regulamento são destinados a indicar simplesmente a ordem, a extensão e intensidade que se deve dar ao ensino de cada uma das disciplinas designadas na artigo 2.º do decreto de 22 de dezembro de 1894; os modos, methodos e processos de ensino, são, porém, da livre escolha e responsabilidade do professor, que deverá inspirar-se sempre nos principios pedagogicos de mais alto valor pratico e scientifico.

Art. 46.º Os exercicios escolares diarios de instrucção primaria duram de quatro a seis horas comprehendidos os intervallos de descanso, e podem ser seguidos ou divididos em aulas de manhã e aulas de tarde.

Art. 47.º Os commissarios da instrucção primaria, sob proposta dos respectivos professores, fixarão as horas dos exercicios escolares do modo que mais convenha ás condições especiaes da localidade a que a escola pertencer.

Art. 48.º O horario de cada escola com a distribuição do ensino pelas horas lectivas de cada semana estará pactualmente na escola, bem como o de cada classe na sua respectiva sala.

§ 2.º Escolas de um só professor

Art. 49.º Nas escolas de um só professor pôde haver tambem quatro classes como nas escolas centraes.

Art. 50.º Havendo pessoal docente auxiliar, nos termos dos artigos 29.º e 35.º do decreto de 22 de dezembro de 1894, poderá applicar-se á organisação d'estas escolas o que se dispõe no § unico do artigo 42.º d'este regulamento para as escolas centraes.

Art. 51.º É tambem applicavel ás escolas de um só professor o que dispõem os artigos 41.º, 44.º, 45.º, 46.º, 47.º e 48.º

Art. 52.º Nas escolas primarias em que a regencia de todas as classes esteja a cargo de um só professor, a passagem de umas para outras far-se-ha em qualquer epocha do anno e independentemente de exame.

Art. 53.º As escolas primarias elementares para o sexo masculino podem ser regidas por professores ou professoras; as escolas para o sexo feminino e as mixtas são regidas por professoras.

§ 1.º As escolas primarias, elementares, para o sexo masculino, que forem convertidas em mixtas, podem tambem continuar providas nos mesmos professores, se elles tiverem na sua familia senhora legalmente habilitada para o magisterio, a quem possa ser entregue a educação das meninas e ensino dos trabalhos de agulha e de lavar, e que em tal caso será nomeada ajudante ou monitora nos termos dos artigos 29.º e 35.º do decreto n.º 1, de 22 de dezembro de 1894.

§ 2.º Nas escolas mixtas haverá separação dos sexos.

§ 3.º Cursos nocturnos

Art. 54.º Os cursos nocturnos são destinados a ministrar a adultos e a rapazes de mais de doze annos de idade a instrucção primaria que elles não tenham podido adquirir ou completar.

Art. 55.º Estes cursos estabelecem-se nas escolas primarias, preferindo as centraes, e são regidos pelos professores das escolas em que forem creados, mediante a gratificação que fór estipulada pelo governo sob proposta do respectivo commissario.

Art. 56.º O commissario de instrucção primaria do dis-

tricto de Lisboa designará as escolas centraes em que os cursos devem funcionar, e proporá os professores que os hão-de reger, quando na escola haja mais do que os necessarios para esse serviço.

§ 1.º Os regentes das escolas centraes em que haja curso nocturno serão sempre nomeados para a regencia de classe, podendo, porém, ser dispensados d'esse serviço quando o solicitarem.

§ 2.º Os cursos nocturnos estabelecidos nas escolas de um só professor são regidos pelo respectivo professor proprietario.

Art. 57.º Fóra de Lisboa os cursos nocturnos serão estabelecidos com as formalidades e pelo processo prescriptos para a criação das escolas ordinarias.

Art. 58.º Os cursos nocturnos abrem em outubro e fecham no ultimo dia lectivo do mez de abril. Poderá, porém, prolongar-se a duração de algum d'elles até ao fim do anno lectivo quando se reconhecer pelo menos que dez dos alumnos estão nas condições de poder habilitar-se no resto do anno para o exame final ou quando o governo assim o determinar.

§ 1.º Para este fim o professor encarregado do ensino d'esses alumnos formulará um mappa contendo os nomes d'elles e as notas de cada um em cada uma das disciplinas do curso, com as informações e indicações que julgar convenientes. A escala adoptada para estas notas será a estabelecida para os exames finais e de passagem de classe.

§ 2.º Estes mappas serão enviados até ao dia 10 de abril pelo regente ou professor proprietario da escola ao commissario de instrucção primaria, que poderá verificar por si, ou por delegado seu, o valor das notas e mais indicações d'esses documentos.

Art. 59.º A matricula é annual, e o respectivo registo conterá:

- 1.º O numero de matricula;
- 2.º O nome, filiação, naturalidade, profissão e idade do alumno;
- 3.º Classe em que entrou, data da passagem para cada uma das outras, da obtenção do certificado, do exame final, e da saída da escola;

4.º Presenças, falta e comportamento ;
 5.º Observações.
 § unico. Enquanto o curso estiver funcionando serão admittidos á matricula os individuos que se apresentarem para o frequentar.
 Art. 60.º O registo de frequencia será o mesmo que se estabelece para as aulas diurnas (modelo F).
 Art. 61.º E' applicavel aos individuos que pretendam matricular-se nos cursos nocturnos, de um modo geral, o que se preceitua para a admissão nas escolas primarias diurnas. O impresso para as declarações que tem de ser apresentadas aos regentes ou professores proprietarios para este effeito será conforme o modelo I.
 Art. 62.º A duração das aulas será de duas horas por noite, e os dias lectivos os mesmos que o forem para as aulas diurnas.
 Art. 63.º Quando as camaras municipaes o reclamem em satisfação de quaesquer condições especiaes da localidade, poderão n'estes cursos leccionar-se algumas materias que não estejam incluídas nos programmas do ensino primario ou poderá dar-se a esses cursos organização diversa da que em regra fica estabelecida.
 Art. 64.º Em tudo aquillo que não contrariar as disposições d'este regulamento, é applicavel aos cursos nocturnos o que estiver preceituado para os diurnos.

§ 4.º Cursos dominicaes

Art. 65.º Os cursos dominicaes são destinados para o sexo feminino, e é-lhes applicavel, de um modo geral, o que se estabelece para os cursos nocturnos destinados aos adultos do sexo masculino.
 Art. 66.º Estes cursos começam quando começa o anno lectivo das aulas diurnas e findam no ultimo dia lectivo d'esse mesmo anno; — as aulas são dadas aos domingos e dias santificados.
 Art. 67.º As passagens de classe serão feitas em fins do terceiro, sexto e ultimo mez do anno lectivo, sendo-lhes applicavel em tudo mais o que se preceitua para as escolas do ensino primario elemental.
 Art. 68.º O registo de frequencia será feito em folhas analogas ás que servem nas escolas diurnas, mas correspon-

deno cada uma a um dos periodos de passagens de classe,
 Art. 69.º A gratificação do pessoal docente e menor que fizer serviço nos cursos dominicaes será equivalente á do pessoal dos cursos nocturnos, na razão da media dos dias lectivos, que houver n'um e n'outro d'estes cursos.

§ 5.º Cursos temporarios ou escolas moveis

Art. 70.º Os cursos temporarios comprehendem o ensino da leitura, da escripta, da arithmetica nos termos do programma do ensino elemental do 1.º grau.
 Art. 71.º A duração d'estes cursos é de cem dias uteis para cada freguezia, ou grupo de freguezias ou de logares servidos pela mesma escola; a sua abertura realizar-se-ha na epocha do anno, que mais convier á população d'essas localidades.

§ 1.º São feriados apenas os domingos e dias santificados.

§ 2.º As ferias dos professores são os intervallos entre os dois cursos temporarios, que elles têm de dar em cada anno; podendo gosar estas ferias na localidade que escolherem, participando, porém, ao commissario de instrucção primaria e ao administrador do concelho a sua residencia provisoria.

Art. 72.º As aulas d'estes cursos poderão ser diurnas e nocturnas, se as condições especiaes da localidade assim o exigirem.

§ 1.º As aulas diurnas poderão ser mixtas.

§ 2.º As aulas diurnas duram quatro horas, se houver curso nocturno, que será de duas horas. Se houver só aulas diurnas serão estas de seis horas, tres horas antes e vallo de duas horas para descanso do professor e dos alumnos.

Art. 73.º Os professores d'estes cursos receberão, além dos vencimentos da sua classe e das despezas de transporte, mais 10\$ 00 mensaes, como subsidio de residencia.

Art. 74.º O administrador de cada concelho enviará nos primeiros quinze dias de agosto ao commissario de instrucção primaria do districto uma relação das freguezias ou logares onde não haja escolas, indicando quaes as que

se possam reunir nos termos do artigo 6.º do decreto de 22 de dezembro de 1894, e quaes d'essas freguezias ou grupos podem ser servidas pelo mesmo professor, indicando a abertura do curso que seja mais conveniente para cada localidade.

§ unico. Deve-se, porém, attender a que entre o dia em que se encerre o primeiro curso, e aquelle em que seja aberto outro que, n'esse anno, tenha de ser regido pelo mesmo professor, haja, pelo menos, dez dias de intervallo.

Art. 75.º Os commissarios de instrucção primaria participarão, com precisa antecedencia, aos administradores de concelho o dia em que o professor se deverá apresentar, a fim de que esta autoridade possa providenciar relativamente a casas para aula e residencia do professor, bem como sobre mobilia, material de ensino, avisos etc.

§ 1.º Serão igualmente prevenidos os parochos, para que á missa conventual annunciem a abertura do curso, as condições de admissão e a obrigação legal do ensino ás creanças na idade conveniente.

Art. 76.º Os primeiros seis dias, depois da installação do professor, são destinados á matricula dos alumnos.

Art. 77.º As pessoas que pretenderem matricular-se, apresentar-se-hão, no prazo annuciado, ao professor, a quem declararão se desejam frequentar aula diurna, aula nocturna, ou uma e outra.

§ 1.º As creanças serão apresentadas por seus paes ou pelas pessoas encarregadas da sua educação.

§ 2.º Podem ser admittidas á matricula todas as pessoas que o solicitarem, tanto de um como de outro sexo, que não tenham menos de seis annos.

§ 3.º Fóra do prazo da inscripção só poderão ser admittidas á matricula as pessoas que por motivos attendiveis se não tiverem podido apresentar em tempo proprio, e mediante proposta do administrador do concelho, do regedor ou do parochos da freguezia.

Art. 78.º A matricula é feita em livro ou caderno especial, que deverá conter as seguintes indicações para cada alumno:

- 1.º Numero de matricula;
- 2.º Nome, idade e occupação, filiação e naturalidade;
- 3.º Data da matricula;

4.º Nota do seu estado de instrucção quando se matriculou;

5.º Lições que recebeu, durante o curso, em cada uma das materias do programma;

6.º Nota do seu aproveitamento no fim do curso, em cada uma das materias;

7.º Quaesquer observações que interessarem, referentes á sua vida e-colar.

Art. 79.º Alem do registo de matricula haverá:

1.º Registo de frequencia para cada uma das aulas diurnas e nocturnas;

2.º Mappas de exames de abertura do curso;

3.º Mappas de exames de encerramento.

Art. 80.º Feita a matricula dos alumnos e, attendendo ás conveniencias d'elles e do ensino, o professor formulará o horario das lições e submettel-o ha á approvação do commissario de instrucção primaria.

§ 1.º Os alumnos poderão ser divididos em grupos por idades, por sexos, pelo adiantamento ou ainda por quaesquer outras condições, e leccionados separadamente, se o professor o julgar conveniente para a melhor ordem da escola e aproveitamento do curso.

§ 2.º O professor enviará ao commissario de instrucção primaria, conjuntamente com o projecto de horario, tuma nota justificativa da formação de cada grupo e do emprego do tempo que propozer.

§ 3.º O horario proposto será adoptado provisoriamente enquanto não baixar approved ou modificado pelo commissario de instrucção primaria.

Art. 81.º O aproveitamento dos alumnos prova-se pelos exames de abertura e de encerramento do curso.

Art. 82.º O exame de abertura é feito pelo professor, que convidará para assistirem a elle o administrador do concelho, o parochos, o regedor e quaesquer outras pessoas auctorizadas da localidade, que possam authenticar o respectivo mappa com a sua assignatura.

§ 1.º Este exame será feito no primeiro dia lectivo do curso, e continuará nos dias seguintes, caso não possa concluir-se n'um só.

Art. 83.º O mappa d'estes exames será enviado ao com-

missario de instrução primaria dentro dos primeiros quinze dias lectivos do curso.

Art. 84.º Ao encerrar-se o curso o professor procederá a exames de aproveitamento, finais do curso, convidando para assistirem a elles as mesmas pessoas que foram indicadas para assistirem ao exame de abertura e que possam igualmente authenticar o respectivo mappa com a sua assignatura.

§ 1.º O mappa conterá tambem a nota das lições recebidas pelo alumno em cada uma das materias do exame.

§ 2.º Tanto o mappa dos exames de abertura do curso como os dos exames de encerramento, serão feitos em duplicado, ficando um dos exemplares em poder do respectivo professor.

Art. 85.º Findos os trabalhos escolares, o professor entregará na administração do concelho, cobrando recibo, os registos de matricula e frequencia, para serem devidamente archivados.

Art. 86.º O mappa dos exames de aproveitamento será enviado directamente pelo professor ao commissario de instrução primaria, dentro do prazo de oito dias a contar do encerramento do curso, acompanhado de um relatório circumstanciado do ensino, que tiver sido feito, com a indicação dos methodos e processos empregados e quaesquer outras circumstancias, que, pela sua influencia nos resultados do curso, sejam dignas de menção.

Art. 87.º O governo poderá, para o fim do estabelecimento dos cursos a que se referem os artigos antecedentes, conceder subsídios a quaesquer escolas moveis não officias, contanto que n'ellas se ensinem as materias indicadas nos programmas d'estes cursos, que os professores tenham habilitação legal para o magisterio, e que o ensino seja gratuito.

§ 6.º *Escolas infantis*

Art. 88.º As escolas infantis recebem creanças dos tres aos seis annos, e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compativel com a sua idade, sendo a parte principal do tempo occupada com recreações. Este ensino visará a supprir quanto possivel as condições educativas do meio domestico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento physico das creanças e a inculcar-lhes todos os bons

habitos e sentimentos em que seja possivel educal-as. § unico. Estas escolas são mixtas e regidas por professoras.

Art. 89.º O programma das escolas infantis comprehende:

a) Cuidados com o asseio, a saude e tudo o que respeite ao bem estar da creança na escola;

b) Exercicios de linguaem, lições sobre objectos, contos e narrações apropriadas á intelligencia das creanças, e que sirvam, quanto possivel, á sua educação intellectual e moral;

c) Exercicios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instructivos ou simplesmente de recreio, exercicios physicos aconselhados pela hygiene e que satisfaçam á necessidade de movimento das creanças.

§ unico. Na successão e duração dos exercicios, nos methodos e processos a empregar, e principalmente na disciplina, ter-se-ha sempre em vista a pouca idade dos alumnos e o caracter maternal da escola.

Art. 90.º Cada escola infantil tem uma professora e tantas monitoras ou ajudantes quantos forem os grupos de vinte creanças com frequencia regular.

Art. 91.º As professoras e ajudantes serão habilitadas com diploma de habilitação para o magisterio primario elementar; as monitoras terão, pelo menos, quinze annos de idade e carta de approvação em ensino primario elementar do segundo grau, ou o antigo exame de admissão ao lyceu, como está preceituado para as escolas elementares.

Art. 92.º Para os serviços de limpeza, arrumação, etc, haverá nas escolas infantis serventes que poderão ser despididas logo que o seu serviço não seja satisfactorio.

Art. 93.º Todo o pessoal docente será provido por concurso, nos termos estatuidos para o provimento das escolas de instrução primaria, e terá os vencimentos estabelecidos para o pessoal docente das escolas de instrução primaria.

Art. 94.º As escolas infantis funcionarão em casas proprias e que satisfaçam não só ás condições da hygiene mas tambem ás do ensino e disciplina escolar e com jardins ou pateos cobertos para recreio das creanças.

§ unico. Além do mobiliario das aulas e do material de

ensino haverá tudo o que for indispensavel para occorrer ao asseio das creanças, a qualquer accidente na sua saude, ao serviço das refeições que ellas tenham de tomar na escola, á necessidade que alguma possa ter de se deitar, ao calçado ou de fato que seja forçoso fazer se, etc.

Art. 95.º Os dias de exercicio e as horas durante as quaes a escola deve estar aberta, serão determinados pelos commissarios de instrução primaria, attendendo ao fim a que estas escolas se destinam, e ás circumstancias particulares da população que cada uma d'ellas for destinada a servir.

§ unico. As creanças não ficam obrigadas a entrar e a sair a hora determinada; mas não poderão ser recebidas antes da hora da abertura da escola, nem permanecer n'ella depois da hora de fechar.

Art. 96.º Os alumnos podem ser admittidos nas escolas infantis em qualquer epocha do anno, para admissão á matricula é, porém, necessario provar se:

a) Que a creança não padece molestia contagiosa e que foi vacinada;

b) Que não tem menos de tres nem mais de seis annos de idade.

Art. 97.º O registo de matricula é feito em livro especial, e conterá, alem do numero de ordem, o nome da creança, a sua filiação e idade; o nome, a occupação e a morada da pessoa a cargo de quem ella está; as datas da matricula e da saída de cada uma, bem como quaesquer observações que possam interessar á historia ou á estatistica d'escolas.

Art. 98.º Alem do registo de matricula haverá todos os mais livros de escripturação geral que estiverem estatuidos para as escolas elementares.

Art. 99.º As escolas infantis annexas ás escolas normaes ficam sob a superintendencia immediata dos conselhos e direcção d'estes estabelecimentos de ensino.

CAPITULO III

Das ferias e dos dias feriados

Art. 100.º São feriados todos os domingos e dias santos, as quintas feiras das semanas em que não houver outros feriados; o dia de finados; desde a vespera de Natal

inclusive até dia de Anno Bom; o sabbado antes do domingo da quinquagesima, e a segunda e terça feira do carnaval; a quarta feira de cinza; desde o domingo de Ramos, até ao domingo de Paschoa; os dias de grande gala e de lucto nacional, o mez de setembro.

Art. 101.º Não é permittido aos professores alterar os dias feriados designados no artigo antecedente, sem autorisação superior, nem dar aula em tempo de ferias, com o pretexto de lhes ser necessario gosar as ferias n'outros dias ou mezes.

Art. 102.º Nas escolas moveis são feriados, alem dos domingos e dias santificados, o dia de finados, segunda e terça feira de carnaval, e desde quarta feira de trevas até domingo de Paschoa.

§ unico. As ferias geraes para os professores d'estas escolas serão as que lhes forem determinada pelo governo, segundo as necessidades do ensino, e attendendo ás conveniencias das localidades que tenham de ser servidas por escolas d'esta natureza.

CAPITULO IV

Disciplina escolar. — Premios e castigos

§ 1.º Premios

Art. 103.º Os professores, a fim de promoverem o adiantamento dos alumnos, procurarão despertar-lhes o brio, e excitar entre elles uma salutar emulação, por meio de premios conferidos áquelles que mais se distinguirem — pela assiduidade na frequencia escolar, — pelo seu comportamento e applicação, — pelo aproveitamento, — e pelos serviços que hajam prestado como auxiliares do ensino.

Art. 104.º Os premios consistem em:

a) Louvor publico na escola, dado pelo professor;

b) Louvor publico na escola, dado pelo professor e communicado á familia do alumno;

c) Inscripção em quadro de honra;

d) Offerta de estampas e livros apropriados.

Art. 105.º Os quadros de honra comprehenderão quatro columnas, para inscripção dos alumnos assim premiados:

a) Por frequencia;

b) Por comportamento e applicação;

c) Por aproveitamento;
 d) Pelo bom serviço como auxiliares do ensino.
 § unico. A inscrição no quadro de honra é feita mensalmente, e estes premios serão devidamente escripturados no registo escolar.

Art. 106.º Para serem inscriptos no quadro de honra como distinctos pela frequencia, não devem os alumnos ter dado durante o mez falta alguma, sendo alem d'isso pontuaes na entrada para as aulas; — para a inscrição como distinctos por comportamento e applicação, não devem os alumnos, durante o mez, ter recebido caatigo algum, tendo alem d'isso reconhecida e notavel applicação; — para inscrição como distinctos por aproveitamento, devem os alumnos ter obtido uma nota mensal correspondente a distincto nas suas lições e exercicios praticos; — para a inscrição por bons serviços como auxiliares do ensino, devem os alumnos encarregados d'esse serviço tel-o desempenhado com notavel zelo e dedicação.

Art. 107.º O alumno que tiver sido inscripto todos os mezes no quadro de honra terá direito a um premio em livros ou estampas, o qual será conferido em sessão solemne pelo commissario de instrução primaria ou por funcionario por elle designado.

§ 1.º Ns livros ou estampas destinados a premio dos alumnos se declarará o nome do alumno e a qualidade do premio, sendo esta declaração assignada pelo commissario de instrução primaria, ou pelo seu delegado, e pelo respectivo professor.

§ 2.º O alumno que em algum mez não tenha sido inscripto no quadro de honra, por ter faltado á escola por motivo de doença, devidamente comprovado, ou por outro motivo igualmente justo, não perde o direito ao premio que obteria se tal falta se não houvesse dado.

Art. 108.º A distribuição d'estes premios realizar-se-ha no principio do anno lectivo immediato áquelle a que elles se referirem, e no dia para isso designado pela auctoridade competente.

Art. 109.º Para execução do disposto nos artigos antecedente os professores enviarão, no fim de cada anno escolar, ao commissario de instrução primaria, ou ao funcionario encarregado da inspecção, a lista dos alumnos que

ria, que será dispensado do serviço dos exames e da regencia das aulas.

Art. 128.º Os exames effectuar-se-hão nos edificios dos lycens ou das escolas centraes; e nas cidades onde não haja lyceu nem escolas centraes, no edificio da administração do concelho, da camara municipal, ou ainda em quaesquer outros que se prestem para este serviço, devendo a sala destinada aos exames ter a conveniente mobilia, e haver os mappas, os quadros, os livros, e tudo o que for necessario para estes actos.

Art. 129.º Os exames de instrução primaria elementar (2.º grau), constam de provas escriptas e de provas oraes.

§ unico. As provas escriptas precedem as oraes.

Art. 130.º As provas escriptas constam de:

- Escripta por dictado de um trecho até dez linhas;
- Pratica de uma multiplicação ou divisão de numeros inteiros ou decimaes, com as suas competentes provas, e resolução de um problema simples, de uso commum, de enunciado claro, que possa ser resolvido, por uma só operação arithmetica;
- Cópia em papel quadriculado ou ponteado de uma das figuras dos exemplares adoptados para o ensino do desenho.

§ unico. Durante as provas escriptas, só é permitido estarem na sala dos exames, alem dos examinados e dos examinadores, qualquer das auctoridades que superintendem nos serviços da instrução primaria, ou a quem por lei incumba a sua fiscalisação.

Art. 131.º As provas oraes são publicas e constam de:

- Leitura correctá, em voz alta, de um trecho do livro adoptado para os exercicios de leitura corrente na classe mais elevada do 2.º grau do ensino elementar. Esta prova não póde durar menos de cinco minutos;
- Exercicios praticos de analyse, nos termos do respectivo programma, e sobre trechos do livro adoptado para este fim;
- Exercicios praticos no quadro preto, e interrogatorio sobre arithmetica, geometria e systema metrico;
- Interrogatorio sobre preceitos de moral e doutrina christã;
- Interrogatorio sobre chronologia, geographia e histo-

ria patria, acompanhado de indicações no mappa de Portugal ou nos quadros adoptados para o ensino d'estas materias.

§ 1.º O interrogatorio sobre cada disciplina não poderá exceder a quinze minutos, e a duração de todas as provas moraes de cada alumno não poderá exceder a quarenta e cinco minutos.

§ 2.º Estes interrogatorios devem ser feitos em conformidade com os programmas do ensino elementar do 2.º grau e não podem versar sobre pontos que não estejam contidos nos livros adoptados.

Art. 132.º O numero de examinados, que por dia devem fazer as suas provas perante cada jury, é de vinte para as provas escriptas, e de cinco para as oraes.

§ unico. Alem dos requerentes que têm de ser chamados a fazer exame em cada dia como effectivos, serão marcados outros tantos como supplentes em cada mesa, os quaes serão chamados a fazer exame pela ordem da sua inscrição na lista, no caso de faltar algum ou alguns dos effectivos.

Art. 133.º Os requerentes que faltarem a exame no dia para que tenham sido designados, só poderão ser novamente marcados para exame, apresentando nota de pagamento de uma propina complementar de 1\$000 réis, effectuado na repartição respectiva.

§ 1.º Para este effeito poderá o requerente solicitar da secretaria do commissariado, ou do professor secretario de que trata o artigo 127.º, dentro do praso de tres dias a competente guia.

§ 2.º Os supplentes que, sendo chamados a exame não comparecerem, ficam igualmente sujeitos ao que se dispõe n'este artigo.

Art. 134.º Os requerentes de que trata o artigo antecedente, serão novamente chamados a exame, depois de esgotada a lista dos que requereram exame n'esta epocha, e serão sempre marcados para a mesma mesa em que o tiverem sido da primeira vez, caso esta não esteja dissolvida.

§ 1.º Se a falta tiver sido dada ás provas oraes, o examinando não terá de repetir as provas escriptas.

§ 2.º Se algum examinando não comparecer no dia em

que pela segunda vez for chamado, considerar-se-ha como sendo desistido do exame n'essa epocha.

Art. 135.º Os exames dos requerentes do sexo masculino só começam depois de terminados os do sexo feminino.

§ unico. Os requerentes do sexo feminino, que, tendo faltado, pagarem a respectiva propina complementar, serão novamente chamados, depois de esgotada a inscrição geral, e terminados os exames dos do sexo masculino que tiverem faltado á primeira chamada; e darão as suas provas perante a mesa para que primeiro tenham sido marcados.

Art. 136.º Para cada uma das provas escriptas de arithmetica e desenho haverá cincoenta pontos formulados todos os annos pelo commissario, que remetterá uma collecção d'elles, em carta fechada, a cada um dos presidentes das mesas do seu districto.

§ unico. Os pontos ficarão sobre a guarda e responsabilidade dos presidentes, que, terminados os exames nas suas mesas, os devolverão ao commissario, ou ao seu representante, pela fórma acima indicada.

Art. 137.º O trecho para a prova de escripta será escolhido pelo jury.

Art. 138.º Os pontos de dictado e de desenho são communs para todos os examinados que fizerem em cada dia as suas provas perante o mesmo jury; os de arithmetica serão distribuidos á sorte um a cada um dos examinados.

Art. 139.º O tempo destinado para as provas de desenho de arithmetica não deverá exceder a duas horas.

Art. 140.º Durante a execução das provas escriptas os membros do jury vigiam os examinados, e se alguns d'estes for visto a usar de meios fraudulentos para satisfazer a qualquer prova será mandado sair da sala pelo presidente do jury e excluido de exame n'essa epocha.

Art. 141.º Findas as provas escriptas em cada dia, e examinadas por cada um dos membros do jury, serão em seguida votadas, attribuindo-se valores a cada uma, de 10 a 20, segundo a seguinte equivalencia:

O pessimo.
 1 a 4 mau.

- 5 a 9 mediocre.
- 10 a 14 sufficiente.
- 15 a 19 bom.
- 20 muito bom.

Esta votação é feita a descoberto e por accordo entre os membros do jury, tendo principalmente em consideração as provas de escripta e arithmetica.

No caso de divergencia tomar-se-hão os votos dos tres membros do jury e tirar-se-ha a media, desprezando as fracções inferiores a um meio, e considerando como unidade a fracção igual ou superior a cinco decimas.

A qualificação das provas escriptas resulta da media dos valores obtidos nas differentes partes que essas provas comprehendem.

§ 1.º O resultado d'estas votações é lançado na prova escripta respectiva, que será rubricada por todos os membros do jury, e bem assim na lista dos exames d'esse dia.

§ 2.º O examinando que, nas provas escriptas, não obtiver media superior a 4 valores, não será admittido ás provas oraes.

Art. 142.º Os examinandos que tiverem dado as provas escriptas n'um dia são chamados ás mesmas mesas a dar as provas oraes nos dias seguintes por grupos de cinco, e pela ordem da sua inscripção na pauta.

Art. 143.º Findas as provas oraes em cada dia, o jury votará por valores sobre o conjunto das provas oraes dadas por cada alumno, segundo a escala e o processo indicados no artigo 141.º, devendo tomar especialmente em consideração as provas de leitura e de arithmetica pratica (artigo 131.º alinea a) e e).

Art. 144.º Feita esta votação toma-se a media dos valores dados ao conjunto das provas oraes e escriptas, desprezando qualquer fracção inferior a um meio, e considerando como unidade qualquer fracção igual ou superior a cinco decimas.

Se a media for inferior a 10 valores o alumno é reprovado; se for de 10 a 14 valores, a qualificação será de simples approvação; se for de 15 a 19 valores será de approvação com distincção; e se for de 20 valores será de distincção e louvor.

§ unico. Se o alumno no exame oral tiver media de 0 a 4 valores ficará reprovado, ainda que no exame escripto tenha os valores necessarios para lhe dar media igual ou superior a 10 valores.

Art. 145.º O resultado final das votações é lançado no livro dos termos dos exames e assignado pelo jury.

Art. 146.º Os livros dos termos dos exames são archivados na secretaria do commissariado de instrucção primaria do districto, e d'elles se passam certidões, nos termos estabelecidos nos regulamentos d'essas secretarias.

§ 2.º Dos certificados

Art. 147.º Aos alumnos das escolas officias, que tenham completado a instrucção primaria elementar do 1.º grau, serão passados gratuitamente pelo respectivo professor, quando lhe sejam pedidos, os certificados de que trata o § unico do artigo 40.º do decreto n.º 1, de 22 de dezembro de 1894.

§ unico. Estes certificados serão enviados ao commissario de instrucção primaria do respectivo districto, para serem devidamente authenticados por essa auctoridade e sellados com o sello do commissariado, sendo depois entregues aos interessados.

Art. 148.º Da data do certificado e da qualificação do exame, em virtude do qual elle foi conferido, se lançará nota no livro da matricula da escola, de que poderão passar-se certidões no caso de ser necessario supprir a falta d'esses certificados.

§ unico. Estas certidões não são validas sem a nota de conformidade do respectivo commissario de instrucção primaria.

Art. 149.º Qualquer pessoa pôde tambem requerer o certificado de instrucção primaria elementar do 1.º grau ao commissario de instrucção primaria nas sedes dos districtos, ou aos administradores dos outros concelhos, que lançarão por despacho qual o professor ou professora que ha de verificar o grau de instrucção do requerente e passar o respectivo certificado.

§ unico. O certificado obtido nos termos d'este artigo só terá validade depois de authenticado pelo commissario da instrucção primaria do districto.

Art. 150.º O requerimento de que trata o artigo antecedente, depois de despachado, e entregue ao pretendente

que se apresentará com elle ao professor indicado no mesmo despacho.

Art. 151.º Tendo verificado que o pretendente possui o 1.º grau de instrucção primaria elementar nos termos da lei, o professor passará o respectivo certificado, conforme o modelo K, em impresso que lhe deverá ser fornecido pelo requerente.

§ unico. O certificado passado pelo professor é entregue ao pretendente que o apresentará ao commissario, para ser competentemente authenticado.

Art. 152.º Quando o professor indicado no despacho do commissario ou do administrador do concelho não achar que o pretendente ao certificado possua o 1.º grau de instrucção primaria elementar nos termos do respectivo programma, lançará por baixo do referido despacho a seguinte declaração «Não posso certificar» devidamente datada e assignada, e entregará o requerimento ao pretendente.

Art. 153.º Nos commissariados de instrucção primaria, haverá um registo dos certificados authenticados por essas repartições, contendo o nome, filiação, idade e naturalidade da pessoa a quem foram passados, o nome e escola do professor que o passou, bem como a data e qualificação d'esses diplomas.

§ unico. D'estes registos poderão passar-se certidões, no caso de ser necessario supprir a falta do respectivo certificado.

Art. 154.º Os commissarios de instrucção primaria, e os administradores de concelho, na indicação dos professores que tenham de verificar o grau de instrucção dos pretendentes a certificado e passar esses diplomas, procurarão ser quanto possivel equitativos na distribuição d'esse serviço pelos professores do seu concelho ou districto, attendendo ao mesmo tempo ás distancias a que residam os requerentes.

Art. 155.º Os certificados de instrucção primaria elementar do 1.º grau, passados nos termos d'este regulamento, bem como as certidões de que trata o art. 148.º seu § unico e o § unico do artigo 153.º, têm os effectos legaes das antigas certidões de approvação em exame de instrucção primaria elementar.

§ 3.º Dos concursos para premios

Art. 156.º Terminados os exames de instrucção primaria elementar do 2.º grau em cada districto, abrir-se-ha concurso perante os commissarios da instrucção primaria para a concessão dos premios a que se refere o art. 110.º d'este regulamento.

Art. 157.º A este concurso são admittidos todos os alumnos approvedos com quinze ou mais valores.

Art. 158.º O jury será especial e constituido pela fórma geral, com tres professores escolhidos pelo commissario de instrucção primaria.

Art. 159.º As provas do concurso são escriptas e oraes.

Art. 160.º As provas escriptas consistem de:

- a) Escripta em letra corrida e sob dictado do presidente do jury de um trecho de dez linhas de qualquer dos livros de leitura adoptados para o ensino elementar, e de uma prova calligraphica de um pequeno trecho copiado do livro de leitura, e do alphabeto mauculo;
- b) Resolução de tres problemas arithmeticos de enunciado claro e simples, cuja resolução se possa effectuar com os conhecimentos adquiridos segundo o respectivo programma; e tres operações arithmeticas sobre numeros decimais em conformidade com o programma respectivo;
- c) Copia de um desenho de ornato comprehendido no programma respectivo.

Art. 161.º As provas escriptas são as mesmas para todos os alumnos e prestadas no mesmo dia para todos os concorrentes.

Art. 162.º A apreciação e votação é feita por valores de 1 a 10, e será escripta na margem da prova por extenso com a rubrica de cada vogal do jury.

§ unico. Em mappa especial se lançarão os resultados da votação e a media obtida por cada concorrente.

Art. 163.º As provas oraes serão dadas por cada alumno no dia para isso determinado, sendo chamados successivamente á sorte.

Art. 164.º As provas oraes constam de:

- a) Leitura accentuada em livro comprehendido entre os decretados para o ensino primario e para esse fim escolhido pelo commissario de instrucção primaria.

N. B. Ao alumno será indicado o trecho que tem de ler, e ser-lhe-hão dados dez minutos para o estudar. Leitura á simples vista de uma pagina de livro adoptado para as escolas de ensino primario elemental.

b) Analyse grammatical no trecho lido no primeiro livro contendo-se o interrogatorio sobre grammatica nos limites restrictos do programma respectivo;

c) Interrogatorio e exercicios no quadro preto sobre arithmetica, systema legal de pesos e medidas e geometria elemental, nos limites dos respectivos programmas;

d) Interrogatorio de chorographia, em vista do mappa de Portugal e interrogatorio sobre a historia patria.

Art. 165.º Os interrogatorios para cada alumno sobre grammatica, arithmetica e geometria, sobre geographia e historia são de dez minutos precisos por cada grupo de disciplinas.

§ unico. O numero de concorrentes a examinar por dia é de tres.

Art. 166.º Cada membro do jury preencherá um boletim, votando sobre cada um dos quatro grupos de provas por valores de 1 a 10.

Em mappa especial se lançarão os resultados da votação, e a media obtida por cada concorrente.

§ unico. As medias são approximadas com um erro menor que uma decima.

Art. 167.º Em mappa especial se lançarão as medias dos valores das provas escriptas e das oraes, extrahindo-se a media final, e a ordem de merito.

Art. 168.º Quando mais de um concorrente obtiver qualificação igual, correspondendo a premio, haverá nova votação por escrutinio secreto, para regular a ordem de merito; se em primeira votação ainda houver empate, repetir-se-ha a votação sobre esses unicamente, sendo excluidos os nomes dos menos votados.

Art. 169.º Em vista das votações se lavrará uma acta do concurso, com a proposta fundamentada, a qual será remetida ao commissario de instrucção primaria, com todos os mappas das votações e as provas escriptas dos concorrentes.

Art. 170.º Para quaesquer outros premios estabelecidos por instituição particular, ou por legados, será seguido o

mesmo processo dos artigos antecedentes, quando a isso se não oppozerem as condições do legado.

§ unico. Os documentos que os concorrentes tenham de apresentar para serem admitidos a esses concursos especificaes serão apresentados no commissariado de instrucção primaria, no praso de dez dias, depois dos concorrentes terem sido approvados com distincção no exame de instrucção primaria.

Art. 171.º Concluidos todos os exames em cada districto o commissario enviará ao governo pela direcção geral de instrucção publica, uma nota estatistica do numero de alumnos que requereram exame, dos que foram examinados, do resultado dos exames em toda a epocha e do numero e composição dos juries, bem como a folha da despesa feita com o serviço de exames, e qualquer relatorio que tenha de fazer.

Disposições geraes

Art. 172.º Aos presidentes dos juries bem como aos outros vogaes, que fizerem serviço fóra da localidade da sua residencia, ser-lhes-hão abonadas as despesas de jornada e um subsidio de 15500 réis diarios para hospedagem, além dos seus vencimentos de categoria e exercicio.

Art. 173.º Em quaesquer casos não previstos no capitulo 5.º d'este regulamento, o commissario de instrucção primaria do districto providenciará, como fór conveniente para o regular andamento dos exames, dando conta d'esses casos ao governo, e indicando as alterações ou modificações que lhe pareça deverem introduzir-se nas disposições legislativas ou regulamentares relativas a este serviço.

Secretaria d'estado dos negocios do reino, em 18 de junho de 1896. = João Ferreira Franco Pinto Castello Branco.

Programmas do ensino elemental

Programma de leitura

1.º grau

O ensino da leitura deve sempre alliar-se com o da orthographia pratica.

Como introdução e preparatorio para o ensino da leitura deve o professor:

1.º Fazer a analyse da palavra fallada, explicando os elementos phoneticos da lingua, e n'este proposito fará decompor em syllabas, e depois em elementos algumas palavras dissyllabicas, trissyllabicas e polysyllabicas;

2.º Fazer pronunciar individualmente a cada um dos seus alumnos todas as inflexões e vozes da lingua, a fim de corrigir os defitos de pronuncia que encontrar;

3.º Indicar a relação que existe entre os elementos da palavra fallada e as letras do alphabeto.

Depois entrará ao ensino da leitura propriamente dita, começando pelo ensino das vogaes oraes como de mais immediata applicação e pelo das consoantes que representem uma unica inflexão, guardando para depois o mais difficil, a fim de evitar ao principiante as difficuldades provenientes da falta de harmonia e perfeita correspondencia dos signaes graphicos com os elementos phoneticos da lingua.

Com as letras conhecidas fará exercicios de leitura de palavras e phras-es, fazendo sempre acompanhar a lição de leitura com exercicios de decomposição de palavras em elementos e vice-versa, combinando assim o ensino da leitura com o da orthographia ou escripta propriamente dita.

Assim, no ensino da leitura, o professor deverá observar a seguinte ordem:

1.º Ensino das vogaes oraes e algumas das consoantes representando um só valor. Leitura de syllabas, palavras e phrases formadas com as letras já conhecidas. Dictar as mesmas e outras palavras para os discipulos as escreverem nas ardosias ou no quadro preto, ou pelo menos indicarem as letras com que se escrevem. Fazer novamente ler as palavras escriptas;

2.º Conhecidas algumas consoantes representando um só valor, póde o professor ensinar as outras, seguindo n'este ensino gradual a ordem que lhe parecer melhor, usando dos mesmos exercicios de leitura e orthographia apontados no numero antecedente;

3.º Recapitulação, analyse da palavra fallada, seus elementos e classificação: vozes e inflexões.

Observações. — Os exercicios de leitura devem quanto possivel constar de palavras conhecidas dos discipulos, ou cuja significação o professor possa facilmente explicar-lhes. Depois da leitura mechanica, e logo desde as primeiras lições, o professor deve diligenciar que os discipulos entendam o sentido do que lêem e attentem na significação das palavras.

Por isso todos os exercicios de leitura devem quanto ser possa, conter conhecimentos uteis, conselhos praticos, etc., sempre ao nivel da intelligencia do principiante.

Terminada a leitura elemental, cumpre ao professor exercitar os seus alumnos na leitura corrente e na leitura de livros manuscritos, sendo conveniente para as classes mais atrazadas não abandonar de todo os processos de leitura por syllabas e por palavras, que deve ter empregado no ensino elemental da leitura.

Deve desde o principio exigir uma pronunciação pura e bem articulada, corrigindo toda a entoação viciosa ou impropria, e explicando o sentido e força dos termos, referencia das palavras, etc. Igualmente dará conhecimentos praticos dos substantivos, dos pronomes, dos adjectivos e dos verbos, e ensinará praticamente a formação do plural a fórma masculina e feminina dos nomes, e a conjugar verbos nos tempos simples.

Acontecendo que na escola não haja possibilidade nem tempo para todos os discipulos fazerem diariamente exercicios de leitura em voz alta, cumpre ao professor explicar como se póde e deve fazer esse exercicio em casa, mostrando as vantagens que d'elle resultam para o aperfeçoamento da leitura e para o desenvolvimento dos orgãos respiratorios.

E ainda com o fim de desenvolver o gosto da leitura e a cultura da intelligencia de seus discipulos, póde o professor usar dos seguintes exercicios:

1.º Lida e explicada uma lição, fazer com que os alumnos digam em resumo o que acabam de ler, corrigindo o professor os defeitos da exposição; depois o mesmo exercicio por escripto;

2.º Aconselhando d'entre os livros adoptados superiormente a escolha de livros, que os alumnos possam ler em casa ou mesmo emprestando-lhes os que houver na escola, fazer com que em dia determinado elles contem o que houverem lido durante a semana.

Todos os livros destinados á leitura corrente devem principalmente constar de noções e conselhos uteis, narrações e preceitos moraes; em geral assumptos que possam servir ao professor de theina para lições sobre hygiene, geographia, historia patria e colonial, sciencias naturaes; etc. O professor deve aproveitar todas as occasiões, que se lhe offereçam, para dar noções uteis e ao alcance das creanças, servindo-se tanto quanto for possivel de processos intuitivos: para este fim deve haver na escola um pequeno museu escolar em que se encontrem sementes, amostras de madeiras e outros materiaes de construcção, de metaes, e de algumas materiaes primas empregadas na industria, e, sendo possivel, de objectos manufacturados e em diferentes phases de manipulação.

Programma do ensino da lingua materna

2.º grau

O ensino da lingua portugueza n'este grau é ainda feito por meios praticos e tendo por ponto de partida os textos e não o compendio de grammatica.

Dever-se-ha, pois, continuar a insistir na correção de palavras e phrases oraes e escriptas, como no ensino de leitura e escripta do primeiro grau.

Exercicios de leitura corrente e accentuada.

Conhecimento pratico do substantivo;—substantivo proprio e commum;—numero e genero;—formação do plural e do feminino.

Conhecimento pratico do adjectivo;—adjectivo qualificativo e determinativo;—genero e numero;—concordancia do adjectivo com o substantivo;—graus de significação;—conhecimento pratico dos artigos definido e indefinido.

Idéa do que são pessoas grammaticaes;—conhecimento pratico dos pronomes.

Conhecimento pratico dos verbos;—verbos transitivos e intransitivos;—modos, tempos, numeros e pessoas dos verbos;—exercicios de conjugação de verbos regulares nos tempos simples.

Conjugação dos verbos *ter, haver e ser*.

Conjugação completa dos verbos regulares.

Conjugação dos verbos terminados em *car*, em *gar*, em *ger*, em *gir* em *quir*, em *ear*, e em *iar*, e dos verbos *dar, estar, ficar, caber, dizer, fazer, ler, perder, poder, querer, requerer, saber, trazer, valer, ver, pôr, ir, pedir, vir e vir*.

Conhecimento pratico da voz passiva.

Preposição:—conhecimento pratico dos seus elementos essenciaes e do complemento directo, do indirecto e dos circumstanciaes de denominação mais vulgar, como de tempo e modo.

Adverbio.—Conhecimento pratico dos adverbios mais usados de modo, de lugar, de quantidade, de tempo, de affirmação, de duvida, de negação e de exclusão.

Conhecimento pratico das preposições e conjunções:

Interjeição.

Classificação das palavras em variaveis e invariaveis.

Analyse do sentido de orações, phrases e palavras de facil comprehensão para o alumno.

Divisão das preposições em principaes e subordinadas sem a classificação d'estas.

Programma de escripta

1.º grau

Posição do corpo para escrever,—collocação do papel, —modos de pegar na penna,—lado de que se deve pôr o tinteiro,—de onde convem que se receba a luz.

Exercicios preliminares feitos nas ardosias ou a lapis, com o fim especial de habituar o principiante a manter o corpo na posição de escrever, a ter o papel ou a ardosia como convem, a pegar no ponteiro ou no lapis, e a dirigi-los sobre a pedra ou o papel, educando a mão para o manejo da penna.

Exercicios de calque ou de imitação que edquem a vista do alumno no paralelismo, regularidade de distancias e

inclinação, que deve haver na escripta;—uso de penna e tinta.

Calque ou imitação das linhas elementares do alphabeto minusculo;—formação de todas as letras d'este alphabeto, começando pelas mais simples (*i, u, n, m, o, c, e, a, j, l*, etc.) e fazendo notar nas compostas o modo da ligação das linhas componentes, e as suas proporções regulares;—algarismos;—escripta na ordem usual de todo o alphabeto;—ligação das letras em palavras;—calque ou imitação, livre ou subordinada a quaesquer pautas auxiliares, de exemplares apropriados.

Alphabeto maiusculo;—calque ou imitação das linhas elementares, como preparatorio para a formação regular d'estas letras;—formação de cada uma d'ellas, começando pelas de mais facil execução e seguindo pelas de maior analogia com as precedentes;—emprego de processos que tornem bem intuitiva não só essa composição, mas ainda as proporções regulares tanto entre as componentes das letras maiusculas, como entre estas e as do alphabeto minusculo;—escripta na ordem usual de todo o alphabeto.

Exercicios de calque, ou de imitação (livre ou em papel de pautado especial) de exemplares de bastardino e de cursivo.

Exercicios livres de escripta em papel commum, por copia ou dictado, tendo por fim não só a aquisição de uma letra corrida legivel e quanto possivel elegante, mas ainda o estudo da orthographia e o conhecimento da redacção e disposição usual dos dizeres de alguns escriptos mais vulgares, taes como cartas, participações, requerimentos, officios, roes, recibos, obrigações, facturas etc.

Observações.—Sob o ponto de vista da orthographia é necessario fazer exercicios especiaes sobre a formação dos numeros e dos generos dos nomes, sobre as regras da concordancia, conjugação dos verbos nos tempos simples, incluindo os verbos reflexos e o caso da conjugação com os pronomes *o, a, os, as*;—escripta por copia, por dictado ou de memoria dos nomes numeraes, de todos os pronomes, preposições, conjunções, e adverbios, das locuções prepositivas, adverbiaes, e conjunccionaes mais commumente empregadas;—fixação da orthographia dos prin-

cipaes suffixos e prefixos que entram na derivação e composição das palavras portuguezas e das modificações que os prefixos soffrem por influencia da inicial do thema;—fixação e applicação das regras mais geraes de orthographia—escripta dos nomes proprios de homens, de mulheres, e geographicos mais vulgarmente conhecidos, bem como de palavras primitivas usuaes, mas de orthographia sujeita a erros, e ainda quaesquer outros exercicios tendentes a methodisação d'este ensino.

Para os exercicios da copia convem modelos manuscritos de letra calligraphica, ou de letra corrida variada, mas sempre bem legivel e elegante.

O assumpto d'esses modelos deve ser adaptado ao ensino da orthographia, como fica indicado, e comprehender tambem quaesquer composições contendo ensinamento geral, apropriado á escola primaria ou de utilidade educativa, sob o ponto de vista moral.

2.º grau

Exercicios tendentes ao aperfeiçoamento da letra.

Continuação dos exercicios livres de escripta em papel commum, nos termos que ficam indicados para o 1.º grau e com todo o desenvolvimento que se lhes possa dar.

Exercicios de orthographia por copia e dictado.

Escripta ou desenho dos alphabetos maiusculo e minusculo.

Operações fundamentaes de arithmetica e noções do systema legal de pesos e medidas

1.º grau

Serie dos numeros inteiros, empregando processos intuitivos, — começando pelas quantidades discretas, e em seguida empregando o metro, e os seus multiplos, e sub-multiplos, para medir extensões lineares,—o litro e os seus multiplos e submultiplos, para a medição dos liquidos secos, — a contagem do tempo, etc.

Exercicios repetidos sobre addição e subtracção de pequenos numeros, problemas intuitivos.

Representação graphica dos numeros: algarismos, seu valor de figura e de posição.

Addições e subtracções escriptas. Signaes arithmeticos

que representam estas operações; signaes de igualdade e desigualdade.

Provas reaes da addição e da subtração pelas proprias operações ou pelas inversas.

Problemas de uso commum que se resolvam pela addição ou pela subtração.

Exercicios de addição de parcelas iguaes: multiplicação.

Productos de dois numeros simples; taboada da multiplicação.

Exercicios repetidos de calculo oral.

Mostrar praticamente que a ordem dos factores é arbitraria.

Problemas intuitivos.

Calculo escripto da multiplicação, começando pelos mais simples.

Signaes da multiplicação.

Casos em que o multiplicando, o multiplicador, ou ambos os factores terminam em zeros.

Prova real da multiplicação pela inversão dos factores.

Problemas de uso commum que se resolvam pela addição, subtração, ou pela multiplicação.

Calculo oral sobre a divisão de pequenos numeros, tanto no caso da divisão ser exacta, como no de haver resto.

Exercicios de divisão oral contraprovedos pela multiplicação

Calculo escripto da divisão. Signaes da divisão.

Provas reaes da multiplicação e da divisão pelas mesmas operações ou pelas inversas.

Casos em que o dividendo e o divisor terminam em zeros.

Resolução de problemas simples de uso commum.

O que se entende por metade, um terço, um quarto, um oitavo, um decimo, etc., de um numero que represente objectos, usual ou facilmente divisiveis n'essas fracções.

Representação graphica das fracções ordinarias.

Representação graphica das fracções decimales; numeros decimales.

Operações sobre numeros decimales.

Prova dos nove das operações arithmeticas.

Resolução de problemas simples de uso commum, contendo decimales.

Systema legal de pesos e medidas.

Conhecimento pratico do metro, seus multiplos e submultiplos.

Conhecimento pratico do metro quadrado: multiplos e submultiplos; are, centiare, hectare.

Conhecimento pratico do metro cubico: multiplos e submultiplos; litro, multiplos e submultiplos.

Estere; modo pratico de fazer a medição da lenha.

Conhecimento pratico dos processos de pesar; balanças; gramma, seus multiplos e submultiplos.

Exercicios praticos do systema de pesos e medidas.

Avaliação do tempo; unidades empregadas.

Conhecimento pratico das moedas, notas e cédulas em circulação no paiz.

Contar e assentar dinheiro.

Conhecimento da numeração romana.

Observações: O ensino da arithmetica n'este grau é absolutamente pratico, evitando-se todas as definições e demonstrações, e especialmente qualquer noção falsa, com o fim de pôr as theorias scientificas ao alcance das creanças.

Por problemas simples subentendem-se aquelles em que para a sua resolução se tenha de fazer uma só das operações fundamentais da arithmetica sobre inteiros ou decimales.

Arithmetica e geometria elementares

2.º grau

Arithmetica

O ensino da arithmetica deve ser essencialmente pratico, amplificando se os conhecimentos adquiridos no 1.º grau, explicando com exemplos por meio de processos intuitivos as definições que tenham de ser induzidas pelos alumnos.

Numero concreto, numero abstracto.

Numero inteiro fraccionario e mixto; forma decimal.

Numeros complexos com applicação apenas á medida do tempo e ás divisões da circumferencia; modo de se escrever indicando minutos e segundos de tempo, por m. s. e as divisões do grau por ' " ; para evitar confusão.

Redução dos numeros decimales a qualquer das suas unidades, com applicação ás unidades do systema metrico decimal.

Addição, parcelas e sommas. Subtração, termos e differença.

Multiplicação, factores e producto.

Divisão, termos e quociente.

Processos de calculo mental e de simplificação de operações.

Insistencia nos exercicios de calculo oral.

Pratica das quatro operações sobre numeros inteiros e decimales.

Provas reaes e dos nove.

Systema legal de pesos e medidas

Recapitulação das noções de systema metrico e exercicios praticos sobre estas medidas e problemas correspondentes.

Geometria elementar

Conhecimento elementar e pratico de ;

Volume, superficie, linha e ponto.

Superficies curvas e planas.

Linhas curvas e rectas.

Linhas perpendiculares; angulo recto. Uso do esquadro.

Linhas obliquas; angulos agudos e obtusos.

Linhas parallelas.

Linha vertical e horizontal. Conhecimento pratico e applicações mais usuaves do fio de prumo.

Circulo, circumferencia, centro, raio, diametro, arco, corda, secante e tangente. Segmento e sector circular.

Divisão de circumferencia em graus, minutos e segundos.

Emprego do transferidor para a medição dos angulos.

Polygonos regulares e irregulares. Denominação dos polygonos pelo numero de lados ou de angulos.

Quadrilateros: trapezios e parallelogrammos.

Conhecimento pratico dos solidos: cubos, parallepipedos, prismas e pyramides.

Esfera, cylindros e cones.

Observações.—O ensino de geometria deve ser sempre pratico; o professor, abstando-se de definições abstractas e demonstrações scientificas, deve dar aos seus discipulos conhecimento intuitivo dos principaes solidos geometricos.

Programma de doutrina ohristã e de moral

1.º grau

Persignar e benzer,— Padre Nosso, — Ave Maria, — Salve Rainha, breve explicação.—Mysterio da Santissima Trindade.—Credo.—Artigos da fé, breve explicação.—Mandamentos, breve explicação.—Preceitos da igreja.—

Peccados capitaes e virtudes oppostas.—Virtudes theologaes.—Virtudes cardeaes.—Obras de misericórdia, breve explicação.—Sacramentos da igreja.—Santo sacrificio da missa, breve explicação.—Confissão.—Actos de attricção e contricção; sua differença.

Observações. No ensino da doutrina christã deve o professor ter todo o cuidado em que os seus discipulos pronunciem claramente as palavras e que estas se combinem de modo que as phrases saiam correctas a fim de não produzirem alteração no sentido das orações que se recitam, limitando-se na parte interpretada ás explicações do compendio superiormente approved.

São dispensadas do ensino da doutrina christã as creanças que não professem a religião catholica e com declaração expressa dos paes ou de pessoa legalmente encarrregada da sua educação.

A moral deve ser ensinada por meio de historias e narrativas apropriadas, expostas com as cautelas que demandam a idade e o desenvolvimento das creanças. Estas narrativas, tendo por fim formar o coração das creanças para o bem e para o justo, devem ser tiradas da historia do antigo e novo testamento, e da historia profana, e tambem dos assumptos das lições de leitura. O professor deve principalmente estudar o caracter dos alumnos, e do seu modo de proceder para com os companheiros na escola pode tirar grandissimo proveito para o ensinamento da moral.

Programma de moral

2.º grau

O ensino de moral n'este grau deve ser pratico, tendo o professor em vista que ha de guiar as creanças para o bem e para o dever e formar lhes o coração e a consciencia. Serão sempre assumpto de lições e conselhos moraes, não só os deveres das creanças, que em s-guida se apontam, mas todos os que se relacionam com a vida pratica e com as regras da boa educação, bem como o modo de proceder para com os animaes domesticos e para com as cousas inanimadas.

Deveres da creança para com Deus; culto interno e externo.

Deveres da creança na familia: obediência, respeito amor e reconhecimento.—Auxilio aos paes em todas e

circunstancias da vida, principalmente na doença e na velhice. — Amor fraternal; protecção dos mais velhos aos de menos idade, e dos abastados aos não protegidos da fortuna; consideração devida aos irmãos mais velhos, pelos mais novos. — Delicadeza e bondade para com os serviços.

Deveres da creança na escola: Assiduidade, docilidade, applicação, decencia. — Deveres para com o professor e para com os condiscipulos; auxilio mutuo no estudo, assim como posteriormente em todas as circunstancias da vida.

Deveres da creança para consigo, e para com as outras pessoas em geral: — verdade e sinceridade, respeito, modestia; vaidade, orgulho e colera; ignorancia e preguiça. Justiça e caridade; preceito da esmola; fôrma e cautella com* que deve ser dada. Fraternidade, bondade e tolerancia.

Programma de desenho

1.º grau

Copia de exemplares de desenho formada por linhas rectas, em papel quadriculado ou ponteadado.

O mesmo com relação a desenhos formados pela combinação das linhas rectas com as linhas curvas, ou só de linhas curvas.

2.º grau

Imitar da estampa ou do quadro preto desenhos faccis de utensilios de uso commum.

Trabalhos manuaes

1.º e 2.º graus

Este ensino na escola primaria elemental tem por fim desenvolver a destreza manual da creança por pequenos trabalhos que não exijam grande desenvolvimento de força physica.

Podem ser objecto d'este ensino o desenho, o córte, a reunião de bocados de cartão ou de madeira com que se obtenham solidos geometricos, capas para cadernos, e cartongens simples; a execução de pequenos objectos de palha, verga, e a fabricação de redes metallicas que exijam o emprego de uma ferramenta leve; a modelação; e quaesquer outros trabalhos analogos a estes.

As creanças com maior desenvolvimento physico e de mais aptidão poderão familiarisar se tambem com as ferramentas empregadas no trabalho da madeira e da solla,

exercitar-se no uso do torno e servir se da lima, do buiril, do escopro e do cinzel, sendo essas ferramentas de typo reduzido e havendo installações proprias para estes exercicios, bem como pessoal auxiliar especial para dirigir este ensiuo.

As creanças do sexo feminino, em lugar d'estes ultimos trabalhos, executarão os trabalhos de agulha e de lavor, segundo o programma seguinte:

Costura: ponto de bainha, pontinho de luva, ponto adiante, ponto atrás, ponto de chulear, pesponto, ponto furtado, ponto de casear, ponto de marca, ponto de cerzadura, etc.

Fazer pregas, franzir, perfilar, fazer ilhós, debruar, pregar boões, fitas, colchetes e fivelas.

Fazer meia, crochet lizo e de relevo.

Cozer á machina.

Concertos diversos e feito das peças mais simples de roupa branca.

Elementos de chronologia, de geographia e de historia patria

2.º grau

Idéa da fôrma da terra: demonstração intuitiva da sua fôrma.

Nascimento e occaso do sol: — o dia e a noite

Relação entre o anno, o mez, a semana e o dia, como unidades do tempo civil.

Conhecimento elemental da nomenclatura geographica, ministrado á vista de modelos, estampas e mapps.

Divisão do mundo em cinco partes.

Situação de Portugal na Europa.

Situação das ilhas adjacentes e das provincias ultramarinas.

Chorographia de Portugal continental e insular.

Divisão administrativa do continente, ilhas adjacentes e provincias ultramarinas: — cidades e villas mais importantes do continente e ilhas adjacentes.

Idéa summaria da divisão ecclesiastica, judicial e militar.

Fôrma de governo, religião e população.

Observações. — O ensino da geographia e da chronologia deve ser ministrado aos alumnos por fôrma a não lhes sobrecarregar a memoria com conhecimentos imperfeitos ou

superiores á sua comprehensão intellectual. Para isso, partindo da observação da natureza local e de representações graphicas apropriadas ao ensino, deve encaminhar-se o alumno pouco e pouco á comprehensão dos factos geographicos.

Deve ter-se em vista que o ensino d'estas disciplinas é essencialmente elemental e destinado a ministrar noções rudimentares que a instrução complementar e secundaria posteriormente completarão. Sobretudo procurará o professor evitar que a intuição directa dos objectos geographicos ou da sua representação material seja substituida pela aprendizagem decorada de definições ou noções abstractas, que servem apenas para esterilisar a natural curiosidade das creanças.

Historia de Portugal

Independencia do condado portugalense; — fundação da monarchia.

Dynastias que tem havido em Portugal — monarchas de cada uma.

Noticia resumida dos principaes factos de cada reinado principalmente dos que respeitam ás conquistas, aos descobrimentos, aos esforços empregados para manter a independencia de Portugal.

Programma de gymnastica

1.º grau

Exercicios de formatura e adaptação de classe aos exercicios gymnasticos ou á escola do soldado sem arma.

Attitudes.

Movimentos simples.

Movimentos compostos.

Movimentos coordenados.

Jogos infantis, exercicios de jardinagem e passeios.

2.º grau

Continuação dos exercicios anteriores.

Exercicios com hastes, com macas, com halteres, com barras.

Movimentos de natção no cavalleto.

Jogos e excursões.

Secretaria d'estado dos negocios do reino em 18 de junho de 1896. — João Ferreira Franco Pinto Castello Branco.

INSTRUCCÃO PRIMARIA

Decreto de 22 de dezembro de 1894

Artigo 1.º O ensino primario é elemental ou complementar.

Art. 2.º O ensino elemental divide-se em dois graus: a) O primeiro grau, que é obrigatorio para todas as creanças desde os seis até aos doze annos, comprehende:

- 1.º Leitura;
- 2.º Escripção;
- 3.º Operações fundamentaes de arithmetica e noções do systema legal de pesos e medidas;
- 4.º Doutrina christã e preceitos de moral;
- 5.º Elementos de desenho;
- 6.º Trabalhos manuaes;
- 7.º Exercicios gymnasticos;
- 8.º Nas escolas de meninas, prendas proprias do sexo feminino.

§ unico. Nos exercicios de leitura e escripção ter-se-ha em vista ministrar aos alumnos noticia de cousas uteis, de chorographia e historia patria, e de factos, monumentos e homens notaveis do paiz.

b) O segundo grau, que é obrigatorio para a admissão nos institutos de instrução secundaria ou especial dependentes do ministerio do reino, comprehende, além do ensino do primeiro:

- 1.º Lingua portugueza;
- 2.º Elementos de chronologia, de geographia e de historia patria;
- 3.º Arithmetica e geometria elementares;
- 4.º Moral;
- 5.º Desenho linear.

Art. 3.º O ensino complementar abrange:

- 1.º Lingua portugueza; exercicios desenvolvidos de escripção, redacção, leitura e recitação;
- 2.º Arithmetica e geometria elementares e suas applicações;
- 3.º Direitos e deveres dos cidadãos;
- 4.º Noções de economia e de contabilidade e escripção;

- 5.º Noções de physica, de chimica e de historia natural, applicaveis á agricultura, á industria e á hygiene;
- 6.º Chronologia, geographia e historia patria;
- 7.º Moral e historia sagrada;
- 8.º Desenho linear e de ornato;
- 9.º Gymnastica e musica; natação quando seja possível.

Art. 4.º As escolas primarias dividem-se em elementares e complementares.

Art. 5.º A escola elementar comprehende o ensino dos dois graus; a complementar, só o ensino complementar.

Art. 6.º Em cada freguezia ha, em regra, uma escola elementar para cada sexo.

§ 1.º Se a área da freguezia for muito extensa e a população pouco densa haverá sómente uma escola mixta para os dois sexos.

§ 2.º Duas freguezias limitrophes, com população muito diminuta e área pouco extensa, podem reunir-se para o effeito escolar determinado n'este artigo.

§ 3.º Havendo professores de ensino livre nas freguezias e localidades onde devam estabelecer-se escolas officaes, póde o governo conceder subsídios aos mesmos professores, quando as suas escolas possuam as condições necessarias, e elles tenham habilitação legal para o magisterio, e se obriguem a ministrar gratuitamente aos alumnos pobres o ensino elementar nos termos do artigo 2.º.

§ 4.º Esta concessão não póde ir além do prazo fixado no artigo 10.º, e será sempre feita depois de ouvido o conselho superior de instrução publica.

As escolas subsidiadas ficam, para todos os effeitos, sujeitas á inspecção das autoridades e funcionarios officaes.

Art. 7.º Nas capitaes dos districtos administrativos ou em outras povoações, onde em virtude da densidade da população haja necessidade de duas ou mais escolas officaes para cada sexo, podem estabelecer-se escolas centraes.

§ 1.º O numero dos professores proprietarios d'estas escolas não deve exceder a quatro.

§ 2.º Um d'estes professores será nomeado pelo governo para exercer as funcções de regente, com a gratificação de 60\$000 réis.

Art. 8.º Nas cidades de Lisboa e Porto e em outras povoações importantes pótem ser estabelecidas escolas para educação e ensino das classes infantis, segundo os systemas mais proveitosamente seguidos.

§ unico. Os cursos d'estas escolas não constituem gráu de ensino.

Art. 9.º Nas povoações, onde as circumstancias de população e outras assim o exijam, pódem ser estabelecidos cursos nocturnos ou dominicaes, destinados com especialidade para o ensino de adultos.

Art. 10.º Quando por qualquer motive não possam estabelecer-se em algumas freguezias escolas permanentes nos termos do artigo 6.º, instituir-se-hão cursos temporarios ou moveis, para ensino da littera e da escripta, da doutrina christã e das quatro operações fundamentaes da arithmetica, por forma que dentro do periodo de dois annos, a contar do começo da execução d'este decreto, todas as freguezias estejam dotadas com escolas ou cursos de instrução primaria.

Art. 11.º Serão estabelecidas escolas de ensino complementar em todas as sédes dos lycens, nas cidades, e nas povoações cuja população exceda a 4:000 almas.

Art. 12.º Haverá escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e de surdos-mudos.

§ unico. As disposições do § 3.º do artigo 6.º e do artigo 10.º são applicaveis ao estabelecimento d'estas escolas ou cursos.

Art. 13.º O ensino nas escolas officaes de instrução primaria é gratuito.

§ unico. O exame de instrução primaria, que serve para admissão aos institutos de instrução secundaria ou especial, continúa sujeito á propina actual emquanto outra não for exigida. Ficam dispensados do pagamento de propina os alumnos pertencentes aos asylos e a quaesquer outros estabelecimentos de beneficencia publica ou particular.

Art. 14.º Os edificios, a mobilia e os utensilios e mais fornecimentos escolares, e bem assim as casas para habitação dos professores constituem encargo obrigatorio das camaras municipaes, nos termos dos artigos 57.º e 58.º

Art. 15.º Nas camaras municipaes deve sempre haver

pelouro de instrução publica. A corporação municipal exerce por intermedio do respectivo vereador a inspecção do material das escolas existentes no concelho.

§ unico. O vereador do pelouro de instrução póde nomear um delegado na localidade de cada escola, incumbido de vigiar pela conservação do material escolar.

Art. 16.º As receitas destinadas ao material escolar darão entrada no fundo especial da instrução primaria, e as despesas serão pagas por meio de folhas processadas na administração do concelho, mediante as notas e requisições da camara municipal, pela forma preceituada nos regulamentos.

Art. 17.º Constituem habilitação para o exercicio do magisterio primario complementar:

1.º Approvação em qualquer curso de instrução superior;

2.º Approvação no curso complementar das escolas normaes;

3.º Approvação nos cursos de instrução secundaria professados nos lycens.

Constituem habilitação para o magisterio primario elementar, além das habilitações mencionadas nos numeros antecedentes:

4.º Approvação nos cursos elementares das escolas normaes;

5.º Approvação nos cursos a que se refere o artigo 42.º

Art. 18.º As escolas de instrução primaria são providas por despacho do governo, precedendo concurso documental por espaço de trinta dias, annuciado pela direcção geral de instrução publica.

Art. 19.º É facultado o provimento por transferencia, quando seja requerido antes de aberto o concurso e as cadeiras sejam da mesma categoria.

Art. 20.º Póde tambem o governo fazer transferencias em vantagem do serviço publico, mas sempre ouvido o interessado, e com voto affirmativo do conselho superior de instrução publica.

Art. 21.º Não havendo candidatos ao concurso de qualquer escola o governo confiará a respectiva regencia a professor habilitado como pensionista, que ainda se ache sujeito á obrigação do serviço do magisterio primario.

Art. 22.º Quando em dois concursos consecutivos não haja concorrentes a alguma cadeira o governo poderá prover a em individuo devidamente habilitado que a pretenda, e de preferencia em candidato que se tenha habilitado como pensionista do estado.

Art. 23.º É fixado o prazo de trinta dias, a contar da publicação do despacho de provimento na folha official, para os individuos tomarem posse das respectivas cadeiras.

§ 1.º Este prazo será de sessenta dias, quando as cadeiras pertencem ás ilhas adjacentes.

§ 2.º O individuo nomeado, que, sem autorisação superior, deixe de tomar posse dentro do prazo legal, será considerado como havendo renunciado o provimento, ficando a respectiva cadeira vaga para todos os effeitos.

Art. 24.º A primeira nomeação para o magisterio primario é por tres annos, e só póde converter-se em definitiva depois d'este periodo de bom e effectivo serviço.

§ unico. Logo que se verifique que o serviço prestado é mau, considera-se findo o provimento, ficando a cadeira vaga.

Art. 25.º O professor provido por transferencia não poderá transitar para outra escola, senão passa os dois annos depois do despacho.

§ unico. Exceptua-se a transferencia por virtude de concurso ou vantagem do serviço publico nos termos do artigo 20.º

Art. 26.º Os professores das escolas tanto elementares como complementares constituem tres classes:

Pertencem á 3.ª classe os professores desde a sua nomeação até que completem oito annos de bom e effectivo serviço; pertencem á 2.ª classe os professores que tem satisfeito á indicada condição até que completem mais sete annos de serviço igualmente bom e effectivo; pertencem á 1.ª classe os professores que hajam completado os dois mencionados periodos de bom e effectivo serviço.

Art. 27.º Os vencimentos dos professores de instrução primaria são de categoria e de exercicio, fixados nos termos seguintes, independente das cadeiras e em relação ás classes do professorado:

Professores de ensino elementar

3.ª Classe:		
De categoria	120\$000	
De exercicio	30\$000	150\$000
2.ª Classe:		
De categoria	140\$000	
De exercicio	40\$000	180\$000
1.ª Classe:		
De categoria	160\$000	
De exercicio	60\$000	220\$000

Professores de ensino complementar

3.ª Classe:		
De categoria	180\$000	
De exercicio	40\$000	220\$000
2.ª Classe:		
De categoria	200\$000	
De exercicio	60\$000	260\$000
1.ª Classe:		
De categoria	260\$000	
De exercicio	80\$000	340\$000

§ unico. Em Lisboa e Porto ha ainda o vencimento de residencia, na importancia de 54\$000 réis para os professores de ensino elementar e de 72\$000 para os de ensino complementar.

Art. 28.º Cessam os augmentos de vencimento por diuturnidade de serviço, o vencimento de exercicio estabelecido pela carta de lei de 9 de agosto de 1889, e as gratificações de frequencia e de approvação de alumnos em exames finais, com excepção das que devam ser pagas pelos exames mencionados no artigo 40.º

§ unico. A gratificação por alumno approved nos exames mencionados no referido artigo será de 3\$000 réis.

Art. 29.º Nas escolas de instrucção primaria, que tenham frequencia regular de mais de sessenta alumnos, poderá ser collocado um professor ajudante se o numero excedente for superior a vinte.

Art. 30.º Os professores-ajudantes devem ter habilitação para o magisterio, nos termos do artigo 17.º, e podem

ser nomeados pelo governo sem exigencia de concurso.

Art. 31.º Estes professores são nomeados para o quadro respectivo, e podem ser mudados de cadeira, quando seja inferior a sessenta o numero de alumnos.

§ unico. Se a transferencia se effectuar para cadeira de concelho differente, terão os referidos professores direito a um subsidio de transporte.

Art. 32.º Os professores-ajudantes, que tenham prestado bom serviço durante tres annos n'uma escola, podem ser providos na mesma escola sem exigencia de concurso, e em egualdade de circumstancias têm preferencia nos concursos abertos para provimento das escolas a que possam concorrer.

Art. 33.º Os professores-ajudantes têm vencimento de categoria e de exercicio, nos termos seguintes:

Professores ajudantes de ensino elementar:		
De categoria	72\$000	
De exercicio	30\$000	102\$000
Professores ajudantes de ensino complementar:		
De categoria	100\$000	
De exercicio	60\$000	160\$000

§ unico. Em Lisboa e Porto têm mais um subsidio de residencia na importancia de 30 por cento dos seus vencimentos.

Art. 34.º Em nenhuma escola, com excepção das escolas contraes e das infantis, poderá haver mais de um professor-ajudante.

Art. 35.º Quando a frequencia da escola, embora superior a sessenta alumnos, não chegue ao numero fixado no artigo 29.º, ou quando, na escola que tenha professor-ajudante, seja superior a 100 alumnos, poderá o governo, sob proposta do commissario da instrucção primaria, autorisar a nomeação de um monitor retribuido.

§ unico. Os monitores devem ter idade superior a quinze annos, e, pelo menos, exame de instrucção primaria elementar do 2.º grau ou o antigo exame de admissáo aos lyceus.

Art. 36.º O vencimento dos monitores será de 72\$000 réis em Lisboa e Porto, e de 48\$000 réis nas outras localidades.

Art. 37.º Os professores de instrucção primaria com provimento definitivo têm direito a aposentação ordinaria ou extraordinaria, nos termos do decreto n.º 1 de 17 de julho de 1886. A aposentação é concedida pelo governo e as pensões dos aposentados são pagas pela caixa das aposentações.

§ unico. Para a aposentação dos professores será contado o tempo de serviço, que tiverem prestado como ajudantes.

Art. 38.º Os professores e ajudantes de instrucção primaria ficam sujeitos ao desconto nos seus vencimentos para a caixa de aposentações: de 1 por cento nos vencimentos até 150\$000 réis, 2 por cento até 220\$000 réis, 3 por cento até 300\$000 réis, e 5 por cento nos vencimentos superiores a 300\$000 réis.

Art. 39.º Além do producto dos descontos mencionados no artigo antecedente, constituem dotação da caixa de aposentações, para o encargo das pensões dos professores de instrucção primaria aposentados:

- a) A quantia annual de 5:000\$000 réis e metade do vencimento dos professores aposentados, sendo estas duas verbas pelo fundo da instrucção primaria;
- b) A importancia integral das vagaturas dos actuaes titulos de renda vitalicia dos professores de instrucção primaria;
- c) Quasequer dotações, que annualmente forem fixadas pelas côrtes no orçamento do estado, para supprir a insufficiencia das verbas designadas.

Art. 40.º Nas sédes de todos os lyceus e em todas as cidades do continente do reino e ilhas adjacentes haverá annualmente exames de instrucção primaria elementar do 2.º grau.

§ unico. Da instrucção primaria elementar do 1.º grau não ha exames; serão, porém, passados certificados d'esta habilitação.

Art. 41.º Continuam funcionando as quatro escolas normaes, existentes em Lisboa e Porto, e podem ser creadas em Coimbra mais duas, uma destinada a cada sexo, para habilitação de professores de instrucção primaria.

Art. 42.º Nas sédes dos outros districtos serão tambem estabelecidos, nas escolas complementares, cursos de habilitação para o magisterio.

Art. 43.º As outras escolas serão organisadas como contraes, nos termos do artigo 7.º, com classes dos differentes graus do ensino e com uma cadeira para o ensino de pedagogia.

§ unico. Os exercicios praticos da cadeira de pedagogia serão feitos nas respectivas classes da escola.

Art. 44.º Nas escolas, a que se referem os artigos 41.º e 42.º, serão admittidos annualmente a exame alumnos extranhos aos respectivos cursos.

Art. 45.º Cessa a habilitação para o magisterio feita perante as commissões districtaes.

§ unico. Os candidatos, que tiverem sido approveds perante estas commissões com a classificáo de muito bom ou de bom, mantem, para todos os effectos, a sua habilitação; e os que apenas obtiverem a classificáo de sufficiente conservam a habilitação sómente durante o prazo de dois annos, nos termos da legisláo actualmente em vigor.

Art. 46.º Nas escolas normaes haverá quatro professores ou professoras. O vencimento annual dos professores é de 400\$000 réis, o das professoras é 300\$000 réis.

Art. 47.º Pode haver para qualquer d'estas escolas tres professores auxiliares, com direito a dois terços dos vencimentos estabelecidos para os effectivos.

Art. 48.º Cada escola normal terá um director, um secretario e um bibliothecario, escolhidos d'entre o pessoal docente da escola, e bem assim o pessoal menor que for indispensavel.

Art. 49.º Quando o governo julgar conveniente, poderá haver um só funcionario para a direcção das duas escolas da mesma localidade, o qual n'este caso será extranho ao pessoal docente dos dois quadros.

§ 1.º Os logares de director, secretario e bibliothecario são de commissáo e retribuidos com gratificações não excedentes ás que se acham estabelecidas para taes cargos nas escolas normaes do sexo masculino.

§ 2.º Na hypothese d'este artigo póde o director accumular as gratificações do respectivos cargos.

Art. 50.º Os professores de pedagogia, que forem nomeados para as escolas complementares contraes, terão o vencimento annual de 360\$000 réis, e serão nomeados nas

mesmas condições e com as mesmas garantias dos professores das escolas normaes.

Art. 51.º Os professores effectivos das escolas normaes e os das cadeiras de pedagogia das escolas complementares tem direito á aposentação, na conformidade do decreto n.º 1 de 17 de julho de 1886.

Art. 52.º A fiscalização dos serviços de instrução primaria, subordinados á direcção geral da instrução publica, ficará a cargo dos governadores civis, dos commissarios da instrução primaria, dos administradores de concelho e das camaras municipaes.

§ 1.º Os governadores civis e administradores de concelho são encarregados da superintendencia na parte administrativa e economica das escolas, competindo especialmente ao administrador do concelho a fiscalização da frequencia escolar, tanto por parte dos alumnos como por parte dos professores.

§ 2.º Aos commissarios da instrução primaria incumbem em especial a inspecção do ensino no districto, a preparação dos processos e propostas para o provimento e funcionamento das escolas, e para as providencias sobre matriculas e horarios de aulas, concessão de premios a professores e alumnos, e serviço de exames.

§ 3.º As camaras municipaes competem, nos termos dos artigos 14.º e 15.º, a inspecção e a vigilancia pela conservação do material escolar e das residencias dos professores.

Art. 53.º As funções de commissarios da instrução primaria serão exercidas pelos reitores dos lycens das sedes dos districtos, sem direito a outro vencimento, além do que lhes compete como reitores.

Art. 54.º O governo poderá, quando assim o julgar conveniente, ordenar a visita ás escolas e a inspecção directa dos serviços proprios do ensino.

§ unico. D'estas visitas e inspecções poderão ser incumbidos os funcionarios da extincta inspecção da instrução primaria ou professores com bons serviços e reconhecida aptidão.

Art. 55.º O governo determinará em regulamento a organização d'este serviço extraordinario, e fixará a sua retribuição.

Art. 56.º As despesas com os serviços da instrução primaria, de que trata o presente decreto serão pagas pelo fundo da instrução primaria.

Art. 57.º O fundo da instrução primaria é constituído :

1.º Pelas quantias que as camaras municipaes devem votar annualmente para as despesas da instrução primaria, e que não podem ser inferiores á somma das que foram votadas e autorizadas nos orçamentos municipaes do anno de 1879, com as que resultarem de deliberações definitivas posteriores a esta data e com a importancia equivalente ao producto de 15 por cento adicionais ás contribuições geraes directas do estado.

Nos concelhos autonomos as camaras votarão mais 3 por cento, equivalentes ao encargo districtal.

Na importancia do imposto adicional ás contribuições geraes directas do estado serão descontadas as quantias, que tiverem sido votadas, das receitas geraes do municipio, como compensação ou equivalencia do referido imposto.

2.º Pela verba de 96:000\$000 réis com que o Estado contribuirá, por conta do municipio de Lisboa, a deduzir da parte que pertence ao mesmo municipio em virtude das leis de 18 de julho de 1885 e de 19 de junho de 1889.

O pagamento da referida verba dispensa este municipio dos outros encargos, para as despesas da instrução primaria.

3.º Pelo producto de 3 por cento adicionais ás contribuições geraes directas do estado, com que os districtos são obrigados a concorrer para as despesas da instrução.

Exceptua-se a parte relativa aos concelhos autonomos, que vai incluída nos respectivos orçamentos municipaes.

4.º Pelo rendimento de heranças, doações ou legados, com applicação aos serviços do ensino primario official.

5.º Pelo producto de quaesquer outros donativos destinados ás escolas officias de instrução primaria.

6.º Pelas receitas da instrução primaria concernentes a gerencias anteriores e que de futuro forem cobradas.

7.º Pelo producto de descontos feitos nos vencimentos dos professores, pela fórma estabelecida nos regulamentos.

8.º Pelo producto de contribuições extraordinarias legalmente autorizadas para este fim.

9.º Pelas receitas de qualquer natureza, relativas á instrução.

trução primaria, que pertenciam ás juntas de parochia e hoje se acham transferidas para as camaras municipaes, nos termos do decreto de 6 de agosto de 1892.

10.º Pelo producto das receitas votadas para casas e material, nos termos do artigo 14.º

11.º Pela verba com que o governo annualmente contribuir, e que não poderá ser inferior ás designadas nos orçamentos em vigor, para dotação dos serviços a que se refere a presente lei.

§ unico. Os adicionais, a que se refere este artigo, são cobrados conjunctamente com as contribuições directas do estado.

Art. 58.º Se as receitas mencionadas no artigo antecedente não forem sufficientes para os encargos da instrução primaria, são as camaras municipaes obrigadas a concorrer com o que faltar para as despesas nos seus concelhos, quando tiverem receita disponivel.

Art. 59.º O governo, além da verba descripta no n.º 11.º do artigo 57.º, concorrerá com o que ainda faltar, ou providenciará por qualquer fórma para occorrer á deficiencia das receitas d'este ramo da instrução publica.

Art. 60.º Os orçamentos da instrução primaria comprehenderão a totalidade das despesas com os serviços autorizados, embora alguns d'estes serviços se não realizem, ou por qualquer circumstancia haja diminuição temporaria nas mesmas despesas.

Art. 61.º Fica estabelecida a uniformidade de livros em todas as escolas e cursos a que se refere este decreto.

Art. 62.º A adopção dos livros, de que trata o artigo antecedente, é decretada pelo governo em virtude de concurso geral, de cinco em cinco annos.

Art. 63.º Os livros apresentados em concurso serão submettidos ao exame de uma commissão nomeada para este effeito, a qual proporá ao governo, em parecer fundamentado, os que devem ser adoptados. A cerca d'este parecer é indispensavel o voto affirmativo do conselho superior de instrução publica.

Art. 64.º O governo fixa o preço da venda dos livros e pode alquirir por meio de compra ou qualquer outro contracto as obras adoptadas, mandal-as imprimir e forne-

cel-as directamente por conta do estado. N'este caso as obras serão vendidas pelo custo.

Art. 65.º Aos professores das escolas ou cursos de que trata este decreto e aos directores ou professores de quaesquer institutos de instrução primaria particular é expressamente prohibido que obriguem os seus alumnos á compra de outros livros, que não sejam os adoptados pelo governo, e bem assim ensinem ou interroguem nos exames sobre pontos que não estejam contidos nos mesmos livros. Tambem lhes é defeso promoverem directa, ou indirectamente a venda aos referidos alumnos de lições ou explicações impressas ou lithographadas.

§ 1.º Os professores officias, que infringirem as disposições d'este artigo, serão punidos com a pena de demissão.

§ 2.º Os directores e professores de quaesquer institutos de instrução primaria particular serão punidos na primeira transgressão com a pena de encerramento do respectivo instituto ou com a de suspensão do exercicio do magisterio por um anno. Nas reincidencias serão estas penalidades elevadas a tres annos.

Art. 66.º Os funcionarios da extincta inspecção de instrução primaria, podem ser collocados, sem dependencia de concurso quando tenham capacidade legal, nos logares de professores effectivos ou auxiliares das escolas normaes, nos logares de professores dos cursos de habilitação para o magisterio estabelecidos nas escolas complementares e nas cadeiras de ensino primario.

§ unico. Quando sejam providos em logar, a que pertença ordenado inferior ao que lhe competia na extincta inspecção, receberão a differença a titulo de compensação de ordenado, e terá direito á aposentação, nos termos legais, com este vencimento, quando lhes não venha a pertencer outro maior.

Art. 67.º Aos actuaes professores de ensino elementar e complementar, com exercicio em localidades onde não fiquem escolas complementares, incumbirá só o ensino dos dois graus da instrução elementar. Estes professores continuam a receber os actuaes vencimentos, e têm preferencia no provimento das cadeiras complementares.

§ unico. Os professores e ajudantes actualmente exis-

tentes, com provimento definitivo, e que não tenham habilitação para o magisterio, serão collocados na qualidade de monitores, nos termos d'esta lei, e ficam com o seu actual vencimento.

Art. 68.º O pessoal docente das escolas do concelho de Lisboa será distribuido por doze escolas centraes, oito para o sexo masculino e quatro para o feminino, e por sessenta escolas parochiaes.

§ unico. O numero dos professores proprietarios das escolas centraes fica limitado a quatro, nos termos do § 1.º do artigo 7.º d'este decreto.

Art. 69.º Preenchidos os quadros com professores das escolas actuaes, poderá o pessoal excedente ser collocado em escolas, que sejam creadas de novo ou se achem vagas, fóra de concelhos de Lisboa.

§ 1.º Os professores que se recusarem a servir fóra de Lisboa serão licenciados nos termos dos artigos 10.º e seguintes do decreto de 15 de dezembro corrente.

§ 2.º O pessoal pertencente a classes já dispensadas do serviço da instrução primaria, ou que venham a ser dispensadas pela nova organização, poderá ser empregado em outras commissões de serviço para que tenha competencia, e emquanto não obtiver collocação será licenciado nos termos do artigo 10.º

Art. 70.º Nas escolas de instrução primaria serão estabelecidas «caixas economicas escolares», relacionadas quanto possível, com a «caixa economica portugueza», e nas condições que forem prescriptas pelos regulamentos.

Art. 71.º São objecto de disposições regulamentares: a organização dos cursos; os programmas, methodos e processos de ensino; as condições da fundação das escolas e cursos; a aquisição de casas para as escolas e para a residencia dos professores, e de mobilias, utensilios e fornecimentos escolares; o processo de provimento das diferentes escolas e cursos e da nomeação dos professores-ajudantes, monitores e mais pessoal auxiliar e menor; as condições de verificação para effectividade e qualidade do serviço; as regras para supprimento das interrupções de exercicio ou das irregularidades que possam influir nas promoções dos professores; as licenças; os premios e penas disciplinares relativas aos professores e mais pessoal, os sub-

sídios a professores por serviço prestado fóra das residencias officiaes; o recenseamento, as matriculas e a frequencia escolar; os premios aos alumnos e a disciplina das escolas; os juries, systemas e provas de exames; as condições de admissão a exame para os alumnos extranhos ás escolas officiaes; os certificados de habilitação no grau da instrução em que não ha exames; a admissão dos cursos de habilitação para o magisterio e os exames, pensões e premios relativos aos alumnos d'estes cursos; o processo para a adopção dos livros destinados ao ensino; as providencias necessarias para a arrecadação das receitas e emfim a applicação ás despesas da instrução primaria; e emfim as resoluções que forem indispensaveis durante o periodo transitorio.

Art. 72.º O governo mandará proceder á codificação das disposições em vigor, relativas á instrução primaria, e, ouvidas as estações competentes, decretará os regulamentos e programmas para a execução d'este decreto.

Art. 73.º O governo dará annualmente conta ás côrtes do estado em que se encontra a instrução primaria.

Art. 74.º Fica revogada a legislação em contrario. O presidente do conselho de ministros, e os ministros e secretarios d'estado de todas as repartições assim o tenham entendido e façam executar. Paço, 22 de dezembro de 1894.



INDICE

Decreto	2
Capitulo I — Do ensino obrigatorio e recenseamento escolar, matricula e frequencia dos alumnos e escripturação escolar.....	3
Capitulo II — Organização dos cursos.....	10
Capitulo III — Das ferias e dos dias feriados.....	20
Capitulo IV — Disciplina escolar. Premios e castigos.....	21
Capitulo V — Exames.....	25
Programma do ensiuo elementar.....	36
Instrução primaria. — Decreto de 22 de dezembro de 1894.....	49

LIVRARIA POPULAR DE FRANCISCO FRANCO

TRAVESSA DE S. DOMINGOS, 60 — LISBOA

Diversas leis á venda n'esta livraria:

Codigo commercial , decreto de 23 d'Agosto de 1888, broch. 200 rs., cart. 300 rs., enc.....	400
Contribuição industrial , com o regulamento de 27 de Dezembro de 1888, por F. A. de Mattos, broch., 500 rs., cart. 600	
Nova contribuição industrial , decreto de 21 de julho de 1896.....	100
Procurador (O) de si mesmo , util a todas as pessoas, verdadeiro guia em todas as questoes civis, dividido em partes	360
Guia municipal , compilação de todas as leis, decretos, portarias e officios em conformidade com a legislação official desde os annos de 1834 a 1893.....	500
Novo codigo do processo commercial , approved por carta de lei de 13 de maio de 1896.....	200
Novo codigo administrativo , decreto de 2 de março de 1895, seguido da organização administrativa dos Açores e augmentado com a carta de lei de 4 de maio e rectificações de 21 e 27 de maio de 1896.....	200
Nova lei eleitoral , decretada em 28 de março de 1895, precedida do relatório e seguida dos quadros dos prazos para a organização do recenseamento eleitoral e mappa dos circuitos electoraes.....	100
Regulamento das execuções fiscaes , decretado em 28 de março de 1895.....	200
Regulamento para a fiscalização do fabrico e venda de vinhos e azeites , decretado em 16 de maio de 1895.....	100
Tabela dos emolumentos e salarios judiciaes , decretada em 22 de maio de 1895 com as importantes alterações decretadas em 1 de maio de 1896 e as rectificações feitas no Diario do Governo de 21 de maio do mesmo anno.....	140
Contribuição do registo , regulamento decretado em 1 de julho de 1895 e seguido dos mappas que fazem parte do mesmo regulamento e augmentada com o decreto de 31 de março de 1896.....	200
Regulamento do ensino secundario , official e particular, decretado em 14 d'agosto de 1895, seguido do decreto de 22 de dezembro de 1894 sobre a reforma d'instrução secundaria, programma dos livros adoptados, mappas dos attestados, augmentado com a carta de lei de 28 de maio de 1896 que reforma os mappas d'instrução secundaria.....	120
Programma para o ensino secundario , decretado em 14 de setembro de 1895.....	60
Nova lei do recrutamento , decretada em 27 de setembro de 1895.....	60
Regulamento dos serviços de recrutamento , decretado em 26 de dezembro de 1895.....	120
Nova lei do serviço , decretada em 21 de julho de 1893 com as alterações feitas na camara dos deputados e decretada em 4 de maio de 1896.....	100

ANEXO 20



Ensino Primário Elementar

Concelho de Grândola e Grândola
Escola Masculino de Aldeia do Futuro

Provas de passagem da 1.ª à 2.ª classe

Aluno n.º

Data Aldeia do Futuro, 2 de Junho de 1960

Nome Jacinto Lantana Pereira

Classificação : aprovado com 16 valores

O JÚRI,

O professor da classe Estêvão Ribeiro

O assistente às provas Alzira

Ditado

(a)

Maria de Fátima tem cinco anos já
come por sua mão: ela entorna a sopa nem faz
barulho com a colher

Caligrafia

(b)

etc. oração de uma menina

Maria de Fátima tem cinco anos já come por sua
mão ela entorna a sopa nem faz barulho com a
colher. Ela sabe descascar a fruta. Depois de comer,
Maria de Fátima levanta-se ergue as mãos e diz o seguinte:
— Ó meu Menino Jesus, obrigado

(a) Ditado ou Caligrafia — (b) Redacção ou Caligrafia.

DESENHO



O regador é muito bonito e tem uma asa

Data Aldeia do Esturo, 20 de Junho de 1960

Nome Jacinto Santana Pereira

Tip. Simões, Lda. — Setúbal

ARITMÉTICA

$$28 + 15 + 9 = 52$$

$$\begin{array}{r} 28 \\ 15 \\ + 9 \\ \hline 52 \end{array}$$

$$45 - 18 = 27$$

$$\begin{array}{r} 45 \\ - 18 \\ \hline 27 \end{array}$$

$$18 \times 5 = 90$$

$$\begin{array}{r} 18 \\ \times 5 \\ \hline 90 \end{array}$$

$$93 : 6 = 15$$

$$\begin{array}{r} 93 \overline{) 6} \\ \underline{33} \\ 3 \end{array}$$

1960

ANEXO 21

Presidente
Affonso
Luz
Bispo

Boas de passagem da 2.^a à 3.^a classe

Aldéio do Futuro, 26 de junho de 1961

Jacinto Santana Perreira

Fonte: <http://lembraropassado.blogspot.pt/>

Prova de desenho



Suf.º *afgras*
Suf.º - *MSilva*

Prova de cópia - caligrafia

versos da natureza

De manhã cedo, começava o sol a romper por entre a ramaria dos pinheiros. Ets oito horas, toda a aldeia estava banhada em luz.

O joaquim saiu para a escola, que ficava ainda distante, e foi observando o que encontrava pelo caminho. Um homem, que não conheceu, tocava um burrito carregado com dois sacos de trigo. Ia para o moinho. Corria na frente, todo lampiño, um cão pequeno.

Suf.º *afgras*
Suf.º - *MSilva*

Prova de redacção



O moinho serve para mur o trigo que serve para a nossa alimentação.

O moinho tem velas.

Está no outeiro.

Boa - *afgras*
Boa - *MSilva*

3 *

Um aluno do curso noturno da Universidade do Rio Grande compra um livro por 12.000. Deu para pagar uma nota de 20.000. Quanto recebeu de troco?

$$\begin{array}{r} 20000 \\ -12000 \\ \hline 08000 \end{array}$$

R: recebeu 8.000

Operações

$$6385 \times 407 = 2598695$$

$$\begin{array}{r} 6385 \\ \times 407 \\ \hline 44695 \\ 255400 \\ \hline 2598695 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2598695 \\ \div 407 \\ \hline 64095 \\ \times 407 \\ \hline 0000 \end{array}$$

$$15759 : 89 = 177$$

$$\begin{array}{r} 15759 \\ \div 89 \\ \hline 685 \quad 177 \\ 629 \\ \hline 06 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \cdot 177 \\ \times 89 \\ \hline 1593 \\ 1416 \\ \hline 15753 \\ \times 6 \\ \hline 15759 \end{array}$$

Exa de ditado

Bom - Offiz
Bom - Offiz

De manhã cedo, começava o sol a romper no
entre a ramaria dos pinheiros. Às oito horas,
toda a aldeia estava banhada em luz.

O joaquim saiu para a escola, que ficava a
distante, e foi observando o que encontrava pelo
caminho.

Um homem, que não conheceu, levava um burro
carregado com dois sacos de trigo.

Exa de aritmética

Problemas 1º

Bom - Offiz
Bom - Offiz

O joaquim contou num relancho que passou quan-
ta para a escola 15 ovelhas e 1 dezena de col-
eavantes amareis tintas?

$$15 + 10 = 25$$

$$15$$

$$+ 10$$

$$25$$

R: tinha 25

2º

os dois sacos de trigo que o homem levava para o
moinho custaram - lha 185 \$00. Quanto lha pesa
cada saco?

$$185 \$00 : 2 =$$

$$185 \$00 \overline{) 2}$$

$$05 \quad 92 \$50$$

$$10$$

$$00$$

R: cada saco custou 92 \$50

ANEXO 22

María Paula da Costa

E 197

COLEÇÃO
CORRETTI

12

**PONTOS DE PREPARAÇÃO
PARA OS EXAMES DO CICLO ELEMENTAR
DO
ENSINO PRIMÁRIO**

Livraria Popular de Francisco Franco
Rua de Barros Queirós, 14-18 — Telef. 86 45 48 — LISBOA-2

Regulamento dos exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

(Saído no B. O. de Angola em 9-9-1970)

se
56393

a) Art. 85.º Para a realização das provas escritas, e práticas, os candidatos deverão fazer-se acompanhar de lápis, aguarelas, tintas, canetas, borracha, apara-lápis ou canivete e régua ou esquadro.

§ único. Aos candidatos é vedado fazerem-se acompanhar de quaisquer papéis, livros, instrumentos ou objectos que não estejam estabelecidos para a realização das provas, exceptuando-se o livro de leitura para a realização da prova oral.

b) § 3.º (ao Art. 86.º) Os candidatos deverão datar e assinar todas as provas, escritas e práticas, ao fundo das folhas em que as realizaram.

c) Art. 87.º As provas escritas serão qualificadas de acordo com a seguinte escala de pontuação.

0 a 44	...	...	...	Mau
45 a 94	...	...	...	Mediocre
95 a 134	...	...	...	Suficiente
135 a 174	...	...	...	Bom
175 a 200	...	...	...	Muito Bom

d) Art. 93.º Dos resultados dos exames não há lugar a recurso.

e) Art. 93.º As provas escritas de Aritmética e Geometria e Gramática Aplicada serão prestadas em folha impressa a fornecer pela Inspeção, e as restantes provas escritas e a prova prática de Desenho serão prestadas numa folha de papel branco liso (a fornecer pelas Repartições Escolares, pelas Caixas Escolares ou pelos próprios examinandos), dobrada em forma de capa e com as dimensões de uma folha de papel de 25 linhas.

f) Art. 97.º As provas de exame do ciclo elementar do ensino primário constarão de *parte escrita e parte prática, e parte oral*, devendo a sua realização obedecer à ordem por que vão indicadas.

g) Art. 98.º A *parte escrita* compreenderá provas de Aritmética e Geometria, Gramática Aplicada, Ortografia e Redacção.

h) Art. 99.º A *parte prática* constará de uma prova de desenho.

i) Art. 100.º A *parte oral* compreenderá provas de Língua Nacional, Aritmética e Geometria, História de Portugal, Ciências Geográfico-Naturais, Educação Social e Cívica e Moral e Religião.

j) Art. 101.º A prova escrita de Aritmética e Geometria terá a duração máxima de 60 minutos e constará de:

- Cinco questões sobre Aritmética;
- Três questões sobre Geometria;
- Três problemas envolvendo duas operações (ou três operações, desde que uma delas possa resolver-se facilmente por cálculo mental).

l) Art. 102.º A classificação da prova escrita de Aritmética e Geometria será feita do seguinte modo:

- Cada resposta certa valerá 40 pontos;
- Cada problema certo valerá 40 pontos.

§ único. Será dispensado da prova oral desta disciplina o examinando que, na respectiva prova escrita, tenha obtido valorização não inferior a 150 pontos.

m) Art. 103.º A prova escrita de Gramática Aplicada terá a duração máxima de 30 minutos e constará de dez exercícios de aplicação gramatical, dentro da matéria de todas as classes do ciclo elementar do ensino primário.

n) Art. 104.º A classificação da prova escrita de Gramática Aplicada será feita do seguinte modo:

- Cada resposta inteiramente certa valerá 20 pontos;
- As respostas parcialmente certas serão desvalorizadas em conformidade com o grau de incorrecção que apresentarem.

o) Art. 105.º A prova escrita de Ortografia terá a duração máxima de 30 minutos e constará de ditado de um texto com cerca de 110 palavras, composto, para o efeito, com base num texto do livro de leitura oficialmente aprovado.

§ 1.º O ditado, procedido de leitura expressiva do respectivo texto, será feito pelo presidente do júri ou pelo vogal que o presidente do júri entender que tem melhor dicção.

p) Art. 106.º A prova de Ortografia será classificada do seguinte modo:

- A prova sem quaisquer erros será classificada com 200 pontos;
- Por cada erro descontar-se-ão 20 pontos;
- Por cada quarto de erro descontar-se-ão 5 pontos.

§ 1.º Consideram-se erros:

- Palavras mal grafadas;
- Palavras omitidas (salvo se se tratar de monossílabos);
- Palavras substituídas por outras;
- Palavras aglutinadas.

§ 2.º Consideram-se quartos de erro:

- Omissões, trocas ou excessos de acento;
- Monossílabos omitidos, salvo tratando-se de nomes ou verbos (neste caso é considerado erro);
- Palavras mal translineadas.

q) Art. 107.º Na correcção da prova de Ortografia, os erros serão assinalados por um traço contínuo, a tinta vermelha, a todo o comprimento da palavra, e os quartos de erro por uma cruz, a

tinta vermelha, sob o ponto em que o erro foi cometido.

§ 1.º Em nenhuma palavra se descontarão mais de 20 pontos, seja qual for o número de erros que contenha.

§ 2.º A mesma palavra não contará mais de um erro, mesmo que apareça várias vezes mal grafada.

r) Art. 108.º A prova escrita de Redacção terá a duração de 45 minutos e constará de uma composição sobre tema dado ou reprodução de um texto lido pelo presidente do júri ou pelo vogal que o presidente do júri entender que tem melhor dicção.

s) Art. 109.º A prova de Redacção será classificada do seguinte modo:

- a) Cada frase sintacticamente correcta terá a cotação de 30 pontos;
- b) Em cada frase sintacticamente incorrecta, seja qual for o número de erros contidos, descontar-se-ão 10 pontos;

c) Não serão consideradas as frases (mesmo que estejam sintacticamente correctas) que se tenham desviado do tema proposto e as que sejam quase a repetição de frases anteriores.

§ 1.º A diferença entre a pontuação positiva da alínea a) e a pontuação negativa da alínea b) nunca poderá ser superior a 200 pontos.

t) Art. 110.º A prova prática de Desenho terá a duração máxima de 30 minutos e constará de ilustração do assunto da redacção ou de um tema dado, podendo ser utilizados os materiais que o examinando entender.

u) Art. 111.º A prova prática de Desenho será classificada do seguinte modo:

- a) A correcta interpretação do assunto a ilustrar valerá 100 pontos;
- b) O poder de imaginação revelado pelo candidato valerá 50 pontos;
- c) A beleza formal do desenho, avaliada pela simples impressão causada à vista valerá 30 pontos;
- d) A limpeza e boa colocação do desenho no papel da prova valerão 20 pontos.

Se
56 385

B. N. L.
DEPOSITO LEGAL
324070 *26.11171



Colección Goretti

Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 1

Realizado em

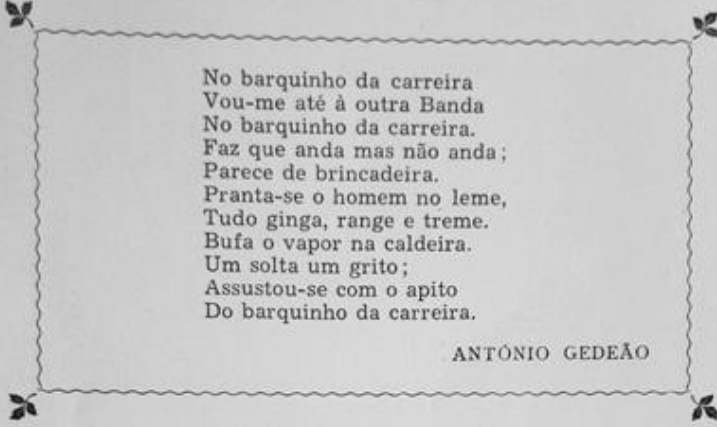
Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO



No barquinho da carreira
Vou-me até à outra Banda
No barquinho da carreira.
Faz que anda mas não anda ;
Parece de brincadeira.
Pranta-se o homem no leme,
Tudo ginga, range e treme.
Bufa o vapor na caldeira.
Um solta um grito ;
Assustou-se com o apito
Do barquinho da carreira.

ANTÓNIO GEDEÃO

Colecção Goretti



Pontos de Preparação
para os Exames do Ciclo Elementar
do Ensino Primário

Ponto N.º 2

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Já observaste com certeza uma noite de luar: a Lua, as Estrelas . . .
Supõe que estás a fazê-lo e desenha.

Colecção Goretti



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 3

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Ilustra a tua Redacção.

Colecção Goretti



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 4

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Já viste um circo?
Desenha o que viste num circo.

Colecção Gorette



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 5

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Desenha um castelo, uma fortaleza ou qualquer outro Monumento Nacional.

Colecção Goretti

Pontos de Preparação
para os Exames do Ciclo Elementar
do Ensino Primário

Ponto N.º 6

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Desenha o teu colégio ou escola, não esquecendo o recreio e os jardins, se os tiver.

Coleção Goretti



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 7

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Desenha o que entenderes.

Colecção Goretti



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 8

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Ilustra o teu ditado.

DITADO

Em 8 de Julho de 1497, quatro pequenos navios partem do Tejo, em missão de aventura, para jornada de patriotismo sem par. Comanda-os o grande Capitão Vasco da Gama, que assim se propõe contornar a África e atingir a Índia por mar, coisa tão sonhada mas nunca por ninguém feita.

Em terra ficam esposas, mães, filhos e noivas, chorando já de saudades e duvidando que os marinheiros, seus entes queridos, voltem de tão longa e perigosa viagem.

Lágrimas de dor, que representam verdadeiro sacrifício pela Pátria e pelas suas tradições maravilhosas...

A pouco e pouco, vão as caravelas sulcando as águas do Atlântico, até já não se ver senão mar e céu.

SOLUÇÕES

(Chave dos Pontos de Aritmética)

Ponto N.º 8

PROBLEMAS

- 1 - $100 \text{ cm}^3 = 0,1 \text{ l}$
 $0,1 \text{ l} \times 0,8 \text{ kg} = 0,08 \text{ kg}$
- 2 - $30 \text{ l} \times 60 \text{ m} = 1800 \text{ l}$
 $1800 \text{ dm}^3 : 200 \text{ dm}^2 = 9 \text{ dm}$
- 3 - $7500\$00 - 6000\$00 = 1500\$00$
 $1500\$00 : \$50 = 3000 \text{ l}$
 $300 \text{ dal} : 2 = 150 \text{ duplos dal}$

QUESTÕES

- 1 - Variável
- 2 - 1.ª Trezentas e três unidades e trinta e cinco milésimas
2.ª Trezentas e três mil e trinta e cinco milésimas
3.ª Três milhares, três unidades, três centésimas e cinco milésimas
- 3 - $\frac{1}{4} / h = 15 \text{ m}$
 $15 \text{ m} \times 60 \text{ s} = 900 \text{ s}$
- 4 - Variável
- 5 - Fica igual porque o zero à direita da vírgula não tem valor
- 6 - Paralelepípedo
- 7 - Quando tem os lados todos iguais
- 8 - $150^\circ - 90 = 60^\circ$



Coleção Goretti



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 9

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Desenha e pinta a cores a rosa dos ventos com os Pontos Cardeais.

Colecção Goretti



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 10

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Ilustra a redacção, sòmente sobre o Natal de Além-Mar, começando por desenhares as principais figuras do presépio.

Colecção Goretti



Pontos de Preparação para os Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário

Ponto N.º 11

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Ilustra a redacção.

Colecção Goretti

Pontos de Preparação
para os Exames do Ciclo Elementar
do Ensino Primário

Ponto N.º 12

Realizado em

Distrito de

Nome do candidato

Nome do professor

Nome do encarregado de educação

DESENHO

Desenha esta história:

— Menino Jesus brincava, passando horas divertidas, a fabricar de argila, pequeninas aves. Um menino mau tentou imitá-lo e não conseguiu moldar o barro. Invejoso e desesperado, ameaçou esmagar com o pé as avezinhas.

Jesus percebeu a tempo a intenção do mau menino e ordenou que as aves voassem. Assim apareceram as andorinhas, meigas e suaves como o seu Criador.

DA MESMA AUTORA

Cadernetas Escolares

Cadernos de Pontos da 1.^a Classe

Cadernos de Pontos da 2.^a Classe

Cadernos de Pontos da 3.^a Classe

Cadernos de Pontos da 4.^a Classe

Colecção de Pontos da 4.^a Classe

Cadernos de Aritmética e de Geometria
para a 4.^a Classe

Vocabulário do Livro de Leitura
da 4.^a Classe

Exercícios e Chave de Ciências Geográfico-Naturais
e História Pátria para a 4.^a Classe

Apontamentos Auxiliares no conhecimento
da História de Portugal para a 4.^a Classe

Exercícios de Redacção e Desenho
Para a 4.^a Classe

Exercícios de Redacção e Desenho
para a 3.^a Classe

ANEXO 23

Trabalhos manuais na Escola

CAIXAS

Pela professora MARIA DE JESUS MATEUS

Os modelos de caixas que hoje apresentamos são, ou antes, pretendem ser sugestão de trabalhos que nos parecem bastante úteis e algo interessantes.

Aproveitando velhas caixas de fôlha — latas de bolos, de rebuçados, etc., que facilmente se podem adquirir — poderemos obter bonitas caixas no género destes modelos que também se podem executar em cartão, forrando-as com papel de lustro.

Para pintar as caixas de fôlha, utilizaremos as conhecidas tintas de esmalte, em tons claros como o «beije» o cinzento, o branco azulado, rosa muito claro, etc.

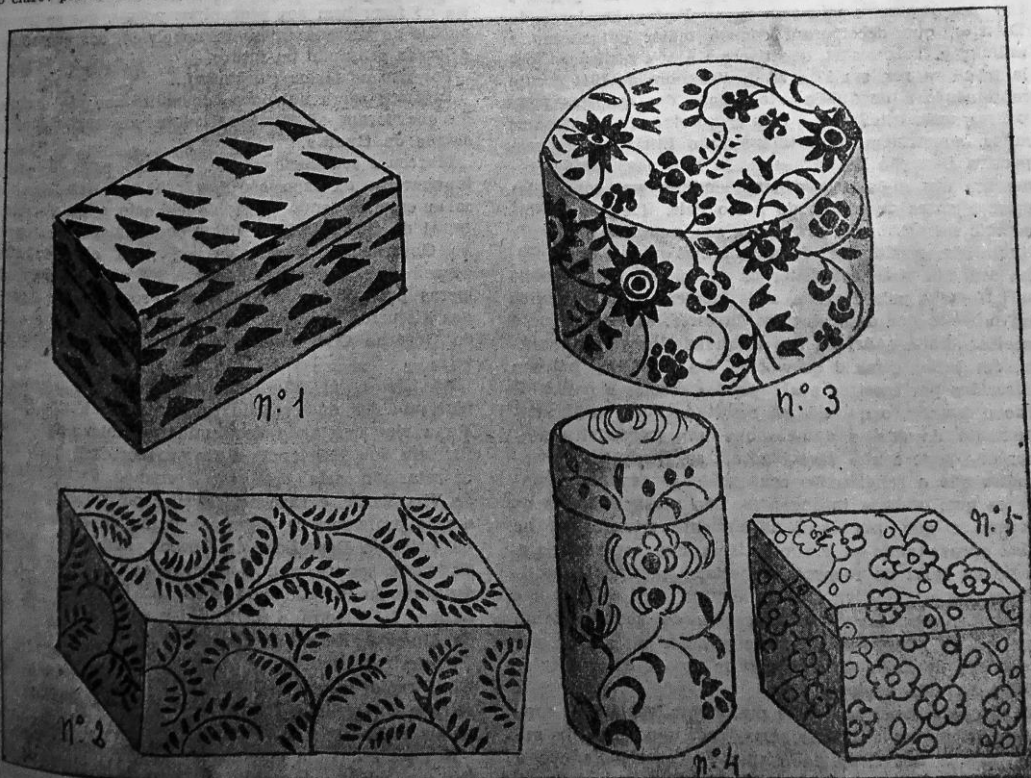
Os motivos ornamentais — estilizações que podem variar conforme a fantasia ou gosto de quem executa — devem ser pintados em cores que sobressaíam do fundo claro: preto, vermelho vivo ou escuro, carmezim, dourado ou prateado, etc., de forma que formem harmonioso contraste com a cor que fôr escolhida para pintar toda a caixa.

O modelo n.º 1, se fôr feito em cartonagem, ficará bonito com o fundo em papel dourado ou prateado, sobre o qual se aplicarão pequenos triângulos recortados em papel de lustro preto.

O n.º 2 presta-se mais para pintar. Para isso, escolheremos uma tinta em tom de «beije» claro e os raminhos destacar-se-ão sobre este fundo pintados em preto ou azul muito escuro.

O modelo n.º 3 ficaria interessante pintado em cor de rosa pálido, com as flores em preto ou azul escuro.

Também se prestam estes desenhos para executar (em trabalho de cartonagem) com aplicações em papel de lustro, como o modelo n.º 1.



Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 468, de 14 de Outubro de 1943.

ANEXO 24

SÔBRE O ENSINO DA MORAL

VIRTUDES A ADQUIRIR

I) A OBEDIÊNCIA

PELO PROFESSOR M. NOGUEIRA GONÇALVES.

Na família o chefe é o Pai; na escola o chefe é o Mestre; na igreja o chefe é o Padre; na Nação o chefe é o Governô.

ALFREDO PIMENTA (Das máximas mandadas afixar nas escolas; modelo).

Naquele sábado os alunos da 1.^a e da 2.^a classe ficaram na estrada — que é o pátio de recreio das escolas pobres — a aperfeiçoarem-se na ciência difícil do *esquerdo, direito...*

Os da 3.^a, ao entrarem na sala de aula, ficaram surpresendidos ao verem lado a lado os dois quadros pretos, que habitualmente se olham de frente, cada um em seu tópo da sala.

Naturalmente, explicaram logo que deveria ser para eu poder fazer mais desenhos.

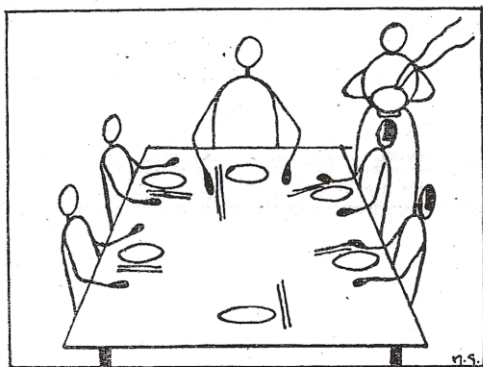
Que não era lhes provei depois.

*

Assim decorreu a lição:

Comecei a desenhar no quadro da direita, e, enquanto desenhava, assim falei:

— Vou fazer... aqui... um daqueles... desenhos... de que... tanto gostais... e que... me haveis... de explicar.



Logo se verificou que o desenho representava uma família preparada para jantar.

Na cabeceira da mesa, que era o melhor lugar, sentava-se o pai. Ao lado direito sentavam-se os dois filhos e ao lado esquerdo as duas filhas. A mãe ia pôr junto do pai a terrina da sopa e iria depois sentar-se na outra cabeceira da mesa, onde estava o seu talher.

Conversámos sobre aquela família:

— O pai, que ali estava sentado e iria distribuir a sopa, ¿ que teria feito durante o dia?

— Trabalhara, certamente. Os pais trabalham sempre... quando não estão doentes .. ou quando têm em que trabalhar... ou quando não chove, se trabalham ao ar livre.

— E a mãe? ¿ Que teria feito a mãe?

— A mãe, naturalmente, teria lavado e consertado a roupa dos filhos e teria feito o jantar...

— ¿ Donde teria vindo o dinheiro com que se haviam comprado os panos para as roupas e os alimentos para o jantar?

— Ganhara-o certamente o pai com o seu trabalho.

Mandei então ao Afonso — um dos que melhor caligrafia possuía — que fôsse ao quadro, cuja presença ali os admirara, e escrevesse uma frase em que dissesse qual o fim para que um pai trabalha.

Com a colaboração de todos na redacção, assim escreveu:

O pai trabalha para sustentar a espôsa e os filhos.

Continuámos conversando:

— ¿ Quando a espôsa ou os filhos querem saber alguma cousa ou esclarecer uma duvida, a quem perguntam?

— Ao pai. É o pai que explica quasi sempre as cousas.

Um outro aluno foi ao quadro e escreveu, depois de se haver assentado na melhor redacção:

O pai é a pessoa da família mais instruída.

Fonte: *Escola Portuguesa*, n.º 164, de 16 de Dezembro de 1937, p. 141.

Conversámos ainda:

— Depois do jantar, ¿sobre que costuma o pai conversar com a mãe?

— Sobre muita cousa! A mãe conta o que os filhos fizeram durante o dia, diz o que é preciso fazer ou comprar para casa...

— E o pai? ¿Que diz depois o pai?

Ralha aos filhos que se portaram mal, elogia os que se portaram bem, dá o dinheiro para a mãe comprar o que é necessário e marca as occupaões do dia seguinte.

Novamente um outro aluno foi ao quadro para escrever a frase que se construiu:

É o pai que dá as ordens na família.

A conversa continuou assim:

— ¿E os filhos obedecem sempre ao pai?

— Sim, senhor, obedecem. Pois se ele é o pai; se ganha o dinheiro; se é quem sabe mais!...

Mais um aluno foi ao quadro para escrever:

Os filhos devem obedecer sempre aos pais.

Terminámos a conversa desta forma:

— Uma pessoa que manda e a quem os outros obedecem chama-se *chefe*. ¿Quem é então o chefe da família?

— O pai. O pai é o chefe da família.

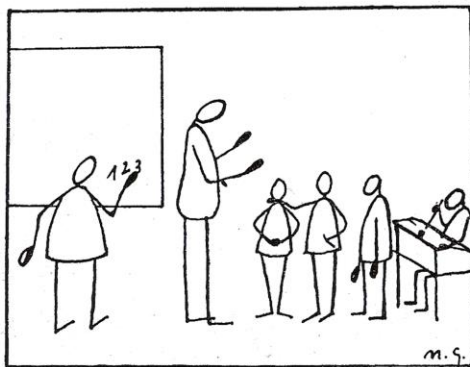
Ainda um outro aluno foi ao quadro para escrever:

O pai é o chefe da família.

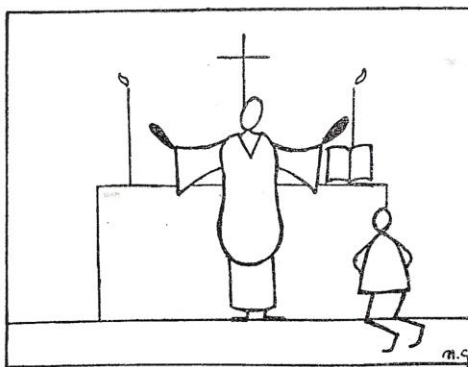
Após isto cada aluno foi ocupar o seu lugar para traçar, no seu caderno de moral, o desenho que eu traçara no quadro, escrevendo a seguir, e na mesma página, as frases no outro quadro construídas.

*

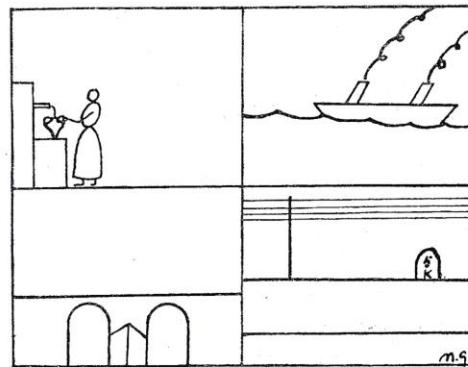
Para cada um dos desenhos que acompanham este artigo — divididos por duas lições — se procedeu de idêntica forma, havendo-se obtido as frases que junto a cada um dêles se transcrevem:



*O professor é um auxiliar da família.
O professor prepara-nos para a vida.
O professor é quem dá as ordens na escola.
Devemos obedecer sempre ao professor.
Na escola o chefe é o professor.*



*Foi o padre que nos fez cristãos.
O padre é o representante de Deus na terra.
O padre é quem dá ordens na igreja.
Devemos obedecer sempre ao padre.
Na igreja o chefe é o padre.*



*É o Governo quem manda fazer as fontes, as estradas, as pontes e os navios.
O Governo sabe o que a Nação precisa.
É o Governo que faz as leis.
Devemos obedecer sempre às leis.
Na Nação o chefe é o Governo.*