

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

Maria dos Anjos Flôr Dias



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maria dos Anjos Flôr Dias

**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**



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maria dos Anjos Flôr Dias

**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

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor António Sampaio da Nóvoa
e co-orientada
Professora Doutora Maria Eduarda Coquet.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao longo do processo de investigação que conduziu a este trabalho, contei com a colaboração de pessoas a quem quero manifestar o meu reconhecimento.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor António Sampaio da Nóvoa, meu Orientador Científico, a quem expressei uma enorme gratidão pela generosa compreensão, pela disponibilidade para sugerir perspectivas teóricas e ajudar a decidir em encruzilhadas metodológicas. Sobretudo, pela enorme generosidade intelectual e académica que manifestou ao me receber no círculo de estudos gerado à volta do Projecto *PRESTIGE* (Problems of Educational Standardisation in a Global Environment) e partilhar dos encontros e do corpo teórico mobilizado.

Aos participantes desse projecto, o meu agradecimento: pela riqueza das discussões teóricas, pelas novas e por vezes perturbadoras perspectivas que partilharam, pelo estímulo intelectual e convivialidade que proporcionaram. Sem esse encontro, sem essas discussões, sem as cumplicidades que aí construí, em particular com as Professoras Doutoradas Marilda Santos e Ligia Penim, dificilmente um campo de saber tão distante daquele outro em que, em 1999, inscrevi o meu primeiro projecto de doutoramento, se imporia como caminho.

Quero igualmente testemunhar o meu reconhecimento e respeito à Professora Doutora Luísa Alonso, pela amizade com que me honra, pela solidariedade crítica e enorme disponibilidade para discutir perspectivas, analisar textos e estimular pessoas e ideias, mas sobretudo pela aprendizagem do exercício de tolerância que, pelo exemplo, me foi proporcionando.

À Professora Doutora Eduarda Coquet, co-orientadora deste projecto, agradeço o cuidado continuado, relativamente às questões de ordem institucional e a sua atenção e disponibilidade para rever e disponibilizar textos. Agradeço igualmente a todos os colegas do Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física o salutar companheirismo: em primeiro lugar, à Professora Doutora Carla Antunes, pela empatia, incentivo e estímulo continuados; à Professora Doutora Angélica Lima Cruz, pela paixão de projectos e ideias partilhadas, pela discussão crítica e pela revisão de textos. Ao Ernesto, um obrigado especial pela enorme disponibilidade para ensinar e partilhar os “truques da informática”.

Quero igualmente testemunhar o quanto foi importante usufruir do Estatuto de Bolseiro, protocolado entre a Fundação para a Ciência e a Tecnologia e a Universidade do Minho, a ambas as entidades, o meu reconhecimento.

Relativamente à recolha documental, agradeço à Dr^a Maria José Agostinho, ao Sr. arquitecto Manuel Mendes dos Santos, ex professor e director da antiga Escola do Magistério Primário de Braga e ao Sr. professor Moreirinhas Pinheiro, ex professor da antiga Escola do Magistério Primário de Lisboa; à primeira, pela forma como agilizou o processo de acesso à documentação a seu cargo, na Divisão de Arquivo do Ministério de Educação; aos segundos, pela pertinência e riqueza das informações e pistas levantadas, a todos, o meu obrigada.

À Helena Flôr, à Aldgice Machado Rosa, ao Henrique Duarte, à Leonor, ao Daniel e a todos os meus outros amigos, um agradecimento muito especial: por existirem, por insistirem em estar, mesmo quando, o silêncio e a ausência insustentável se alongam.

Aos meus pais, ao meu pai, cuja ausência se faz presente na alvorada de todos os dias, uma imensa gratidão.

TÍTULO: 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.

RESUMO

Esta tese analisa de uma perspectiva histórica, as disciplinas de Desenho, Canto coral, Trabalhos Manuais e Teatro, na escola primária portuguesa.

A compreensão histórica dos processos de construção da área curricular de educação artística, constitui o cerne da dissertação. Ao inscrever o seu estudo numa perspectiva histórica, pensámos contribuir para desmontar o carácter dado, natural, atemporal e apolítico que parece assolar a Educação Artística. Procurámos compreender o processo de *alquimia curricular* das disciplinas que configuraram a área, desvelando os modos como essa construção social foi indissociável do processo mais geral da disciplinarização dos saberes e da difusão do modelo escolar.

A pesquisa articulou, no plano teórico, contributos da história do currículo e das disciplinas escolares, bem como de autores ligados às questões da mundialização da educação escolar.

No plano empírico, o estudo definiu um arco temporal compreendido entre o início do século XIX e meados do século XX. Privilegiou como fontes principais a legislação, os livros escolares e a imprensa de educação e ensino, adoptando duas linhas de orientação, que embora distintas, se articularam e complementaram entre si. A primeira, centrou-se no próprio processo de construção social das matérias artísticas, interrogou os discursos fundadores que legitimaram a passagem dos saberes das tradições sociais de origem para a cultura escolar. Indagou também sobre os modos como as disciplinas incorporaram e se articularam com os discursos que atravessaram a cultura escolar e como mudaram quando aqueles mudaram. A segunda linha interpelou a função das disciplinas, numa perspectiva da relação dos saberes e dos efeitos de poder nos actores escolares. Procurou-se compreender, através das formas de concretização pedagógica produzidas, o modo como as disciplinas disciplinaram e como essa produção, integrante que foi do próprio processo de *alquimia curricular*, se traduziu em identidades curriculares específicas, reunidas sob o signo escolar de educação artística.

Palavras-chave: Currículo, Disciplinas escolares, Desenho linear, Canto coral, Trabalhos manuais, Educação pelo Teatro, Educação Artística, Ensino Primário.

For a genealogy of the artistic education:

History of the disciplines of design, crafts, choral singing and education through theater at the Portuguese primary school, from the first quarter of the nineteenth century to the mid-twentieth century.

ABSTRACT

This thesis looks, from a historical perspective, the disciplines of design, choral singing, crafts and drama in the Portuguese primary school.

Emphasis given on understanding the historical construction of school knowledge which set the curriculum area of artistic education is the core of the dissertation. By placing the study in its historical and social reality, it was intended to help disassemble the given, natural, timeless and apolitical character, which seems to ravage the artistic education. With it, we try to show the process of curriculum alchemy of the disciplines that shaped it, revealing the ways in which its construction was inseparable from the more general process of disciplining of knowledge and dissemination of the school model.

In theory, the research articulated contributions from the history of the curriculum and school subjects as well as authors of related issues of globalization of schooling education.

On the empirical base, the study is confined to a temporal arc between the beginning of the nineteenth century and the mid-twentieth century. Having as main sources the legislation, school books and media for education and training, the study adopted two guidelines, although distinct ones, which are interrelated and mutually complementary. The first focused on the very process of social construction of artistic materials, questioned the founding discourses that legitimized the passage of knowledge of the social traditions of origin to the school culture. It also asked about the ways in which the subjects are articulated and incorporated with the discourses that went through the school culture and how they changed when those changed.

The second line addressed the role of disciplines, in a perspective of the relationship of knowledge, and the effects of power on school actors. We sought to understand through the ways of achieving pedagogical production, how the disciplines disciplined and how that production, which was part and parcel of the very process of curriculum alchemy, has resulted in specific curricular identities, gathered under the sign of artistic schooling education.

Key-words: Curriculum, School disciplines, Linear design, Choral singing, Crafts, Education through theater, Artistic Education, Primary teaching.

RÉSUMÉ

Pour Une Généalogie de l'Éducation Artistique: l'Histoire des Disciplines du Dessin, des Travaux Manuels, du Chant Choral et de l'Éducation par le Théâtre à l'école primaire au Portugal, du premier quart du XIX^e siècle à la moitié du XX^e siècle.

Cette thèse analyse à partir d'une perspective historique, les disciplines du Dessin, du Chant Choral, des Travaux Manuels et de l'Éducation par le Théâtre, à l'école primaire au Portugal.

Au coeur de la dissertation, l'accent est mis sur la compréhension de la construction historique de la connaissance scolaire qui a configuré le domaine curriculaire de l'éducation artistique. En inscrivant son étude sur la réalité historique et sociale, nous avons souhaité contribuer au démantèlement du caractère donné, naturel, atemporel et apolitique qui semble dévasté l'Éducation Artistique. Dans ce cadre, nous avons cherché à mettre en évidence le processus d'alchimie curriculaire des disciplines qui l'ont configurée, dévoilant les façons dont sa construction a été indissociable du processus plus général de la disciplinarisation des savoirs et de la diffusion du modèle scolaire. La recherche a articulé, sur le plan théorique, des contributions de l'histoire du curriculum et des disciplines scolaires tout comme celles d'auteurs liés aux questions de la mondialisation de l'éducation scolaire.

Sur le plan empirique, l'étude s'est confinée dans une enceinte temporelle comprise entre le début du XIX^e siècle et la moitié du XX^e siècle. Ayant comme principales sources de référence la législation, les livres scolaires et la presse de l'éducation et de l'enseignement, cette étude a adopté deux lignes d'orientation, certes distinctes, mais qui s'articulent et se complètent mutuellement.

La première de ces lignes s'est centrée sur le processus même de construction sociale des matières artistiques, s'est interrogée sur les discours fondateurs qui ont légitimé le passage des savoirs des traditions sociales d'origine vers la culture scolaire.

Nous avons également recherché les façons dont les disciplines ont incorporé et se sont articulées avec les discours qui ont traversé la culture scolaire et comment elles changèrent alors qu'ils changèrent aussi. La seconde ligne d'orientation a interpellé la fonction des disciplines, dans une perspective de relation des savoirs et des effets de pouvoir des acteurs scolaires. On a cherché à comprendre, par le biais des formes de concrétisation pédagogique produites, la façon dont les disciplines se sont disciplinées et comment cette production, partie intégrante du processus même d'alchimie curriculaire, s'est traduite dans des identités curriculaires spécifiques, réunies sous le signe scolaire de l'éducation artistique.

Mots-clés: Curriculum, Disciplines scolaires, Dessin linéaire, Chant choral, Travaux manuels, Éducation par le Théâtre, Éducation Artistique, Enseignement Primaire.

ÍNDICE

PARTE I - Tema, Conceitos e Metodologia

Capítulo 1 - A problemática.....	3
1.1 - Introdução	5
Capítulo 2 - Dispositivo metodológico de pesquisa.....	9
2.1 - Introdução	11
2.2 - Fontes. Procedimentos na recolha da informação	11
2.3 - Limites temporais do estudo	14
2.4 - Pesquisa e tratamento das fontes	17

PARTE II - Educação Artística: Uma Construção na Confluência de Disciplinas

Introdução.....	39
Capítulo 1 - A genealogia de uma disciplina escolar: o Desenho linear	43
1.1 - Os usos do Desenho: das “artes do desenho” à “ciência do desenho”.....	45
1.2 - O Desenho na ante-câmara da escola pública.....	54
1.3 - A trajetória escolar do Desenho: do signo do geométrico ao da expressão livre.....	58
1.3.1 - Do signo do geométrico.....	67
1.4 - Da potencialidade do traço à uniformidade da escrita.....	95
Capítulo 2 - A genealogia de uma disciplina escolar: o Canto coral.....	113
2.1 - Introdução.....	115
2.2 - Coliações disciplinares: o canto entre a leitura e a higiene.....	119
2.3 - O discurso higienista na construção da disciplina.....	131
2.3.1 - O canto musculado.....	134
2.4 - Os cantos da pátria: a disciplina na narrativa da portugalidade	145
2.4.1 - “Canto guerreiro”	148
2.4.2 - O ouvido inteligente	153
Capítulo 3 - A genealogia de uma disciplina escolar: os Trabalhos Manuais.....	167
3.1 – Introdução.....	169
3.2 - Reabilitação social e escolar do trabalho manual.....	170
3.3 - Lances e Trabalhos Manuais- marcas de género na construção disciplinar.....	178
3.4 - Ancoragem curricular dos Trabalhos Manuais	185
3.5 - Consolidação curricular dos Trabalhos Manuais	198
3.5.1 - Cartografia da nacionalização do Slöyd.....	199
3.5.2 - Dos lugares aos modos da construção curricular dos Trabalhos Manuais.....	220

3.6 - Os Trabalhos Manuais no projecto republicano	226
3.6.1 - Do adestramento da mão, à salvação da alma.....	235
3.7 - Os Trabalhos Manuais – do espírito da “escola nova” ao espírito da “escola portuguesa”	239
3.7.1 - Paisagens do Império.o signo colonial na tessitura disciplinar	256
Capítulo 4 - A genealogia de uma disciplina escolar: a “Educação pelo Teatro”.....	263
4.1 - Introdução	265
4.2 - Raízes de uma tradição.....	274
4.3 - “Pregar aos olhos” ou da pedagogia jesuítica na memória da disciplina.....	282
4.4 - Tempos de sedimentação disciplinar	304
4.5 - Da reforma do Teatro nacional à emergência de sinais disciplinares do Teatro no ensino primário.....	316
4.6 - Inventário de sinais disciplinares: a “Educação pelo Teatro”	328
4.7 - A internacionalização do discurso da “Educação pelo Teatro”	337
4.8 - O traço republicano na construção da disciplina	349
Capítulo 5 – Da cultura material das disciplinas escolares.....	365
5.1 - Introdução.....	367
5.2 - Da cultura material.....	368
5.3 - Categorias de Impresso - Os manuais escolares	375
5.4 - Da cultura material do Desenho linear.....	376
5.4.1 - Literatura Pedagógica na Configuração da Disciplina de Desenho.....	378
5.4.2 - A primeira geração de manuais escolares de Desenho.....	380
5.4.3 - A segunda geração de manuais escolares de Desenho	397
Fecho.....	419
Fecho.....	421
Fontes e Bibliografia.....	427
Fontes.....	429
Bibliografia.....	465
Anexos.....	493

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1: Localização e relação arquivos – fontes.....	18
Quadro nº 2: Distribuição das fontes pelas matérias escolares.....	21
Quadro nº 3: Emergência das disciplinas da área curricular de Educação Artística no Ensino Primário.....	41
Quadro nº 4: Tratados de Desenho em uso em Portugal no Século XVIII.....	51
Quadro nº 5: O Desenho nos projectos de reforma da instrução pública liberal (1799-1834).....	56
Quadro nº 6: Emergência do Desenho linear no Sistema Escolar Mundial.....	64
Quadro nº 7: A disciplina de Desenho linear na Reforma de 1870.....	87
Quadro nº 8: Programa de desenho linear para os exames de admissão aos Liceus.....	87
Quadro nº 9: O Desenho nos programas do Ensino Primário-1878.....	90
Quadro nº 10: Provas Escritas de Desenho dos Exames Finais do Ensino Elementar e Ensino Complementar.....	91
Quadro nº 11: Programa da disciplina Princípios de Desenho. Ensino primário elementar.....	91
Quadro nº 12: Programa de Ensino Escolas Normais - Disciplina de Desenho.....	86
Quadro nº 13: Programa de Desenho do 2º Grau das Escolas Normais.....	92
Quadro nº 14: Prova Escrita de Desenho do Exame de Admissão às Escolas Normais...	93
Quadro nº 15: Canto coral. Reforma de 1870.....	135
Quadro nº 16: Compêndios portugueses da cadeira de pedagogia no século XIX.....	136
Quadro nº 17: Compêndios portugueses da cadeira de pedagogia no século XIX.....	158
Quadro nº 18: Programa-emissão-lição de Educação Musical, Música e Canto Coral...	159
Quadro nº 19: Boletim de orientação da Rádio Escolar.....	160
Quadro nº 20: Boletim de escuta. Rádio Escolar.....	161
Quadro nº 21 Cotações dos alunos e professores dos Programas da Rádio Escolar.....	163
Quadro nº 22: Eixos do conhecimento no masculino e no feminino.....	183
Quadro nº 23: Emergência e difusão dos trabalhos manuais nos sistemas escolares. Ensino Primário.....	187
Quadro nº 24: Programa de agulha e labores. Ensino primário normal (1896).....	195
Quadro nº 25: Bases para uma escola primária tipo municipal - Base III.....	212
Quadro nº 26: Bases das Escolas Novas referentes aos Trabalhos Manuais.....	213
Quadro nº 27: Liga de Instrução Nacional: Finalidades relativas aos trabalhos manuais.	214
Quadro nº 28: Inquérito - O ensino dos Trabalhos Manuais educativos em Portugal....	219

Quadro nº 29: Trabalhos Manuais em Papel: Tipologia e valoração pedagógica.....	225
Quadro nº 30: Trabalhos Manuais. Reforma de ensino de 1911.....	228
Quadro nº 31: Distribuição da carga horária dos Trabalhos Manuais. Ensino normal primário.....	230
Quadro nº 32: Tipos de trabalho manual. Escolas normais primárias.....	231
Quadro nº 33: Programa “Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais”. Ensino primário elementar.....	247
Quadro nº 34: Carga horária – “Desenho Geometria e Trabalhos Manuais”.....	251
Quadro nº 35: Programa de trabalhos manuais e caligrafia”- Ensino primário 1929....	251
Quadro nº 36: Escola Portuguesa “autórias ” sobre os trabalhos manuais.....	253
Quadro nº 37: Exame de admissão às escolas normais. Provas práticas de “Costura e Lavoires” do sexo feminino.....	255
Quadro nº 38: Propostas de Actividades.....	260
Quadro nº 39: Repertório teatral Jesuíta 1550- 1745.....	298
Quadro nº 40: Compêndios de pedagogia da formação de professores do ensino primário.....	330
Quadro nº 41: Pólos difusores do discurso da <i>Art Public</i> e <i>Art a l'école</i> em Portugal.....	344
Quadro nº 42: Repertório Teatral Infantil.....	383
Quadro nº 43: Comunidades profissionais e autórias dos manuais de Desenho do ensino primário.....	384
Quadro nº 44: Tradições profissionais no campo do Desenho.....	385
Quadro nº 45: Razões de rejeição apontadas comunmente aos manuais de Desenho...	396
Quadro nº 46: Manuais de Desenho do ensino primário I.....	397
Quadro nº 47: Manuais de Desenho do ensino primário II.....	407

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1: Desenho aplicado às “artes da guerra”.....	46
Figura nº 2: Estampa: Praça.....	47
Figura nº 3: Desenho aplicado à agricultura moderna.....	48
Figura nº 4: Desenho anatómico.....	49
Figura nº 5: Ilustração - A Lição de Caligrafia.....	95
Figura nº 6: Sinais Caligráficos I.....	98
Figura nº 7: Sinais Caligráficos II.....	99
Figura nº 8: Caligrafia e Correção postural.....	102
Figura nº 9: Instrumentos de desenho.....	104
Figura nº 10: Amostra caligráfica sobre rede stimográfica.....	105
Figura nº 11: Caligrafia I.....	106
Figura nº 12: Questões ergonómicas.....	107
Figura nº 13: Caligrafia II.....	109
Figura nº 14: Amostra de escrita inclinada.....	111
Figura nº 15: Operações técnicas construtivas.....	190
Figura nº 16: Operações Técnicas Têxteis.....	190
Figura nº 17: Trabalho de Bordado - Ponto de Cruz.....	195
Figura nº 18: Crochet. Peças de roupa de enxoval de bebé.....	244
Figura nº 19: Aplicações geométricas a bordados. Programa “Trabalhos Manuais e Caligrafia”.....	244
Figura nº 20: Aplicação geométrica a molde para talhar.....	245
Figura nº 21: Pontos: Conteúdos do Programa de Costura.....	245
Figura nº 22: Trabalhos de papel. Azulejo de repetição.....	250
Figura nº 23: Trabalhos de papel. Heráldica nacional (Cruz de Cristo e Flor de Lys)	250
Figura nº 24: Exposição Escolar do Círculo Escolar de Setúbal.....	254
Figura nº 25: Manifestações de arte popular local.....	257
Figura nº 26: Cenas do Minho.....	258
Figura nº 27: Séries de artefactos africanos e asiáticos I.....	259
Figura nº 28: Séries de artefactos africanos e asiáticos II.....	261
Figura nº 29: “Lisabona”.....	312
Figura nº 30: “Casa da Ópera”.....	313
Figura nº 31: Definições geométricas.	379
Figura nº 32: Primeiro manual de <i>Desenho Linear</i>	382
Figura nº 33: Estampa- modelo . Objectos de Uso Comum I.	386
Figura nº 34: Estampa- Modelo. Objectos de uso comum” II.	388

Figura nº 35: Estampa modelo- brinquedos.	389
Figura nº 36: Estampa- entre imagens e palavras.	390
Figura nº 37: Exemplo de redes stimográficas: Contínua e pontilhada.	392
Figura nº 38: Tipos de quadrícula na rede stimográfica.....	393
Figura nº 39: Variações de quadrícula na rede stimográfica.....	393
Figura nº 40: Desenho e conduta.	395
Figura nº 41: Desenho livre e Desenho do natural.....	400
Figura nº 42: Desenho de memória.	414
Figura nº 43: Autorias.....	416
Figura nº 44: Observação.....	417

PARTE I

Tema, Conceitos e Metodologia

Capítulo 1:
A Problemática

1.1. Introdução

“Exercer o exercício de reflectir sobre o ofício que se exerce, por um lado; esforçar-se por seguir uma conduta de cidadão e reflectir sobre o significado e as condições de cidadania, por outro lado: eis talvez os dois pólos em volta dos quais roda hoje o filosofar, essa insatisfeita actividade que assume as perplexidades para tentar superá-las criticamente sem excluir outras rotas além daquelas que julga dever traçar. Incessante repor em causa do que se fez, do que se está fazendo e do que se projecta fazer, teia constantemente a tecer-se de todos os fios das múltiplas e multiformes práticas, teorizações e opções do homem, vai haurir a sua seiva e renová-la nessas efectivas actividades de uns e outros e de todos, actividades essas que problematiza e de que se representa a tomada de consciência dirigindo-se para a sua inserção segundo diversos ângulos em contextos de amplitude crescente e cada vez maior complexidade”.

(Magalhães Godinho, 1971)

“O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais”.

(Sampaio da Nóvoa, 1994)

“Na vida de um investigador e de um professor universitário, ocorrem muitas vezes dramáticos momentos de desilusão e descrença em relação aos fundamentos, aos métodos e aos objectivos do campo disciplinar ou área de conhecimento científico em que se trabalhou ao longo da sua carreira.

(...) Podem ser nalguns casos, crises, em sentido antropológico, psicológico e ético, do homem (ou da mulher) que é professor, investigador, cientista. Em muitos casos, porém são crises induzidas ou potenciadas pela crise do campo disciplinar ou do domínio científico cultivados e nos quais se investiu trabalho, esperança e sonho”.

(Aguar e Silva, 2002).

Quando, em 1999, elaborámos o primeiro ante-projecto que por motivos vários haveria de se desviar da rota traçada e se transformar neste outro, a *educação artística* estava longe de ocupar a centralidade que hoje detém na agenda educativa.

Ausente da esfera dos grandes debates educacionais, esporadicamente sinalizada nas reformas, ou ciclicamente convocada pela agenda de grandes fundações culturais ou organizações internacionais, a *educação artística* posicionou-se tangencialmente às problemáticas da agenda política nacional que em boa medida tem dirigido a investigação educacional.

Das razões desta ausência, que de tão permanente se fez natural, fizemos razão de investigação do nosso primeiro projecto.

Dos sentidos que então o induziram retivemos o de querer compreender a anomia que parecia assolar a educação artística nos vários planos da decisão e acção educacional. A formulação desse objectivo surgiu na sequência de uma motivação cujos sinais se reconhecem nos fragmentos textuais que a leitura nos foi pondo na mão.

“Exercer o exercício de reflectir sobre o ofício que se exerce”; ser “capaz de reflectir sobre a história da sua disciplina (...), compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico”; reconhecer que também o campo disciplinar entra em crise apesar do trabalho, esperança e sonho investidos, traduzem os sentidos que sustentavam a investigação.

Sobretudo interessava-nos compreender a tensão latente e continuada no interior da área curricular de ofício, encontrar sentidos para esse continuado estado de beligerância curricular e entender a razão da continuada beligerância defensiva, empiricamente experimentada no quadro das relações institucionais.

Apontávamos então à engenharia escolar, envolta na invenção da *Área Curricular de Educação Artística*¹ que percepcionávamos enredada nas questões epistemológicas e identitárias dos diferentes domínios de conhecimento aí representados.

Os efeitos da invenção desta fórmula curricular sobre a identidade e autonomia das diferentes comunidades disciplinares de saber que a configuram não estão estudados, diluem-se e naturalizam-se no mal-estar geral que assola, a profissão docente.

As diferenças estatutárias entre os saberes artísticos não se confinam aos limites da tecnicidade curricular, contaminam e extrapolam para os domínios disciplinares e para a identidade profissional dos actores que se movem na arena educativa.

Em fase de mudança de paradigmas da educação, e até civilizacionais, os consensos curriculares diluem-se e as questões identitárias dos saberes são propulsados para a superfície. Ganham novos contornos no campo da educação artística escolar, levando os seus actores a buscar ajuda conceptual para interpretar o que é lido como injustiça curricular, obrigando a investigação a deslocar-se do paradigma da psicologia social para o da justiça social (Vieira, 2007).

¹ Última denominação oficial encontrada para designar, no currículo do ensino básico, o domínio dos saberes artísticos em estudo.

Embora a relação da escola com a justiça social seja antiga, fundamentalmente vincula a instituição escolar à sua aspiração ética última – a igualdade de acesso e de sucesso no plano dos direitos humanos- e embora vários domínios, em particular a sociologia da educação, a relacionem com as questões do insucesso escolar (Gilly,1981), com as da reprodução social (Bourdieu & Passeron,1987) e mais recentemente, na relação com a problemática da difusão mundial da escola (Mayer, 2000), a verdade é que sobem de tom as questões postas à escola nesse domínio.

As próprias disciplinas se perfilam para cobrar ao sistema escolar o cumprimento das condições de cumprimento de si próprias e dos seus ideários. O sistema escolar tem agora de responder ao cumprimento de um capital social de alfabetização básico, a um capital cultural mínimo e aos compromissos que foi assumindo historicamente, chamando a si as tradições artísticas de referência.

As dissensões pressentidas traziam à superfície a própria historicidade do conhecimento escolar, a área curricular de educação artística tornava-se assim num enorme campo aberto à interrogação histórica.

Anos volvidos, entre o desmemoriar do primeiro e a construção do segundo projecto, a situação alterou-se: “recently there are signs of a wider range of interest and more solid theoretical bases, so that historical study seems to have become one of the major arenas for scholarship in art education” (Wygant, 1990: X). A educação artística apresenta-se hoje (mais próxima do discurso da cultura do que do da educação) mais colada ao “discurso dominante” (Correia & Stoer, 1995),

Neste volver, também o sentido da investigação se alterou. Á medida que o novo estudo avançava e se procedia à recensão e análise de obras sobre o tema e se importavam conceitos de territórios mais ou menos limítrofes, o trabalho foi ganhando uma tecitura de natureza histórica.

A compreensão do conhecimento escolar passou a ocupar o cerne da dissertação. Os diferentes domínios que a configuram, a *Expressão e Educação Visual*, a *Expressão e Educação Musical* e a *Expressão Dramática Teatro* foram então sujeitos à luz da análise histórica. Nesse deslocamento o conceito de “alquimia curricular” (Popkewitz, 1998) revelou-se como instrumento conceptual incontornável para perceber a passagem destes conhecimentos do campo ou das tradições artísticas de origem para o campo escolar que traduz, no essencial, essa longa e sinuosa construção escolar que é afinal a disciplina escolar.

Nesta movida, às razões do sujeito onde se plasmam as de uma identidade profissional inquieta, acrescem as razões do campo de investigação, dele emanando duas afirmações de sobeja pertinência social:

Um exame no domínio da história das disciplinas escolares conduz à constatação de um reduzido número estudos sobre a história dos saberes que configuram a área curricular de educação artística. Esse mesmo exame sustenta a necessidade de explorar e compreender as condições de formulação, a génese e desenvolvimento e função das disciplinas que aí se reúnem.

Mais do que discutir as diferentes formulações de que a história se viu investida, o que daí nos interessou reter foi o comparecimento da história em domínios tão distintos e com funções que com insistência, bordejam a compreensão da “receptiva actividade” (Orlandi, *in* Kastrup, 1999), que caracteriza o processo de construção e a dinâmica de uma disciplina escolar.

CAPÍTULO 2:
Dispositivo metodológico de Pesquisa

2. 1. Introdução

A preocupação central deste capítulo é a de apresentar o dispositivo metodológico desenvolvido na pesquisa. Um dispositivo configurado no diálogo encetado entre as filiações conceptuais e o *arquivo*², lugares onde, a pesquisa tomou lugar.

Desse lugar, que foi *começo* e progressivamente se foi tornando *comando*, emergiram as interrogações centrais da pesquisa, o que metodologicamente a compromete com procedimentos “où regnent côte à côte liberté et hasard, causes et fins, par opposition au monde de la science qui connait que des lois...” de que fala Paul Veyne, (*in* Candeias, 1994).

Numa postura que procurou pautar-se pelo equilíbrio entre “distanciação” e “empenhamento” (Elias, *in* Corcuff, 1997) e num vaivém entre documento e interpretação, o investigador foi deslocando a pesquisa do “tema” para a delinear como *problema* (Ferrer, 1988) no quadro teórico da história das disciplinas escolares.

O capítulo dá conta desses procedimentos, dos processos de determinação, localização e recolha das fontes; dos princípios que orientaram a sua selecção e tratamento; das tipologias documentais compulsadas em cada uma das disciplinas escolares. Uma operação de selecção e discriminação documental determinada pelo número de disciplinas, (Desenho, Trabalhos manuais, Canto coral e Educação pelo Teatro), pela extensão e natureza diversa das respectivas trajectórias curriculares, pela heterogeneidade da “cultura material” (Adelman, 1984; Blanco, 1994) produzida nos respectivos processos de pedagogização escolar.

Por fim, referenciamos as dimensões ligadas aos critérios de julgamento e cientificidade das fontes. As relativas aos limites e limitações da pesquisa serão apresentadas e discutidas em cada uma das disciplinas em estudo.

2. 2. Fontes. Procedimentos na recolha da informação.

“De facto, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efectuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo

² Cunhado no sentido em que Derrida (1995) o mobiliza, o conceito *Arquivo*, do grego (*Arkhé*) “nomeia a uma só vez o *começo* e o *comando*”, cruzando-se nele os princípios ontológico e monológico.

e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”.

(Le Goff, 1984: 95)

Apresentado o objecto de estudo, delineado o quadro das questões de investigação, impunha-se procurar no *arquivo* onde se cruzam “as forças que operam no desenvolvimento temporal” a que alude Le Goff, um *corpus* documental que permitisse a aproximação ao objecto de estudo.

Considerámos nos procedimentos de recolha da informação, os contributos metodológicos de investigadores de referência. Acautelámos nas leituras de Le Goff (1984, 94, 95, 96) e de Nóvoa (1989, 92, 93, 96, 98), as questões da relação do investigador com os fundos documentais, nomeadamente, as ligadas à selecção e crítica das fontes.

Le Goff (1984: 98), evocando Marc Bloch (na *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*), chamou a atenção do investigador para as atitudes a que se deve ater no encontro com as fontes. Previne-o da ilusão de “imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documento, especializado, para esse uso...”; pondo-o de sobreaviso face à diversidade, natureza, controlo das condições de produção dos textos e das intenções que os assistem. Alerta-o para a não existência de um documento objectivo, inócuo e primário, definindo-o antes, como

“resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. Desmontá-lo e radiografá-lo para além das roupagens exteriores e situá-lo no sistema de relações de poder em que é produzido, constitui a tarefa do investigador”

(*Idem*: 103)

Nesta ordem de ideias, o autor veio sobretudo abrir possibilidades ao investigador de procurar novas fontes, a partir da problemática que norteia a sua investigação.

Um incitamento ao rigor e à renovação metodológica retomados nos trabalhos de Nóvoa, (1993: 53), quando, falando de tempos e lugares distintos da história (da educação), convida o investigador “a inventar as suas próprias fontes” e a usar da sua criatividade

recorrendo “a fontes iconográficas e a peças de teatro, a roteiros de viajantes e a documentos pertencentes às congregações religiosas, a memórias diversas e aos arquivos religiosos sugerindo que, a ser verdade que “o historiador é sempre prisioneiro das fontes, [...] a única libertação possível é o alargamento e a diversificação dos documentos e dos materiais de investigação” (*Idem*: 45).

Deste modo se acautelaria na análise, a complexidade da história das disciplinas escolares, um campo construído a várias vozes, não sendo por isso, “apreensível por um exercício sobre a história da ciência e a evolução dos métodos pedagógicos”, mas antes, como sustenta Nóvoa *in* Penim, (2003: 12), apreensível através da “junção destas duas dimensões, *mais* a sua transformação na acção educativa, que define a disciplina escolar”.

Atentos ao lugar de produção discursiva (*quem fala, donde se fala, para quem se fala*), procurámos fontes que abarcassem da perspectiva da “internalidade” e a “externalidade” (Nóvoa, 1996) os processos envolvidos nas disciplinas escolares construção.

Adoptámos uma postura metodológica eivada dos pressupostos da “nova história” e das “novas sociologias”, considerando as fontes e os parâmetros temporais sob estes referenciais, o que equivale a dizer que as utensilagens conceptuais e a subjectividade do investigador se revelam comprometidas na própria construção do objecto.

Como sustenta Duby, *in* Bonifácio (1992: 101) não só “a elaboração do material é sempre feita de uma forma subjectiva”, sendo o investigador, “obrigado a tomar partido” e a “fazer uso da sua liberdade”, como os acontecimentos se desalojam da sua “função de desencadeadores” para a de “função de reveladores”. Nesta perspectiva, a importância do acontecimento é sustentada mais pelas “latências” que põe a descoberto, do que pelo que permite construir a partir das “profundezas do não dito”. O acontecimento é então qualquer coisa que só existe porque se *fala dele*, tornado realidade pelo que a partir dele se permite construir, aproximando-se do conceito de práticas discursivas que Foucault, (1997) naturalizou. Acondicionados a este olhar, os acontecimentos perdem relevância na sua individualidade. Segundo Arendt, (1972: 87) “a causalidade aloja-se no próprio processo, ascendendo com isso, por assim dizer, a uma existência independente da qual o acontecimento, seria a expressão mais ou menos accidental, se bem que adequada”.

2. 3. Limites temporais do estudo.

Na definição do arco temporal do estudo, ponderámos as abordagens conduzidas no campo onde a pesquisa ancora. Enquanto Ball, (1988) deu relevância às “relações, estruturas e condições” em que ocorrem as mudanças disciplinares, Chervel, (1991) sustentou a necessidade do investigador seguir as fases da construção das disciplinas: a *gênese*, o *funcionamento* e a *função*. Por sua vez Popkewitz (1987: 3), centrado na história dos conteúdos escolares e da sua selecção, chamou a atenção para a contínua “intersection with social, cultural, political and economic interests that underlie the transformations and strains in institutions” que interage nos processos de *alquimia curricular* da educação artística.

No sentido de captar as estruturas e condições de mudança discursiva nas disciplinas em estudo, a pesquisa adoptou um arco temporal longo, balizado entre os inícios do século XIX e meados do século XX.

Procurámos, na *longa duração*, controlar os efeitos da excessiva artificialidade da periodização histórica que sendo, como sustentou Godinho (1971: 31), “uma convenção de comodidade dialéctica”, pode pôr em risco a própria inteligibilidade histórica.

Uma convenção que transgredimos, indo além das balizas temporais definidas e entrando em contextos que não o ensino primário, impelidos pela necessidade de ressaltar procedências, reconhecer discontinuidades, encontrar os sentidos envoltos na construção das disciplinas, mas também pela necessidade de aferir e compreender os efeitos que os processos de escolarização dos saberes produzidos nos diferentes níveis e contextos de ensino³, tiveram no ensino primário. As continuidades entre níveis de ensino (mesmo quando estas se situam no limiar do simbólico) carregam ressonâncias das alterações experimentadas em qualquer ponto do sistema a que as trajectórias das disciplinas no ensino primário, não ficaram imunes.

O início do século XIX marca o primeiro balizamento. A ancoragem curricular da disciplina de Desenho Linear nos programas da instrução primária, outorgados pelo *Regulamento Geral da Instrução Pública*⁴, assinala o momento inaugural da educação artística na escola primária portuguesa. Um facto que se inscreve num acontecimento que foi

³ Os métodos e as utensilagens das matérias artísticas desenvolvidas em outros níveis de ensino (liceal), em outras instituições tuteladas pelo Estado (Real Casa Pia de Lisboa, Instituto dos Pupilos do Exército ou ainda outras de cariz associativo como foi o caso da Escola Oficina nº 1), estiveram ao longo da pesquisa, sujeitas a um olhar comparativo. Na fase de emergência e acomodação curriculares as distintas comunidades disciplinares “deitaram mão” e fizeram uso de técnicas, materiais e inovações produzidas a outros níveis. A transposição didáctica e a circulação temporária dos recursos materiais e até humanos, entre algumas daquelas instituições e as Escola Normal (de Lisboa) e até a escola primária, foram, em relação a alguns dos domínios em estudo, nomeadamente o desenho linear, uma prática comprovada e decretada.

⁴ Regulamento enquadrado pelo Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835 de Rodrigo da Fonseca.

o próprio arranque do movimento de difusão da escola de massas, com o qual se constituem condições para a homogeneização mundial dos *curricula*.

No limite oposto, os meados do século XX anunciam transformações significativas no plano da consolidação do sistema escolar e da implementação da educação artística. Como sustenta Sampaio (1975: 8), embora “continue a perdurar uma linha ideológica constante no fundamental, os problemas da educação nacional passam a perspectivar-se, sob certos aspectos, numa orientação diversa”.

No final da década de cinquenta manifestavam-se sinais de uma aceleração na cena nacional que nem o ruralismo imobilista nem a liberalização tardia travaram. Ao mesmo tempo, iniciava-se um ciclo de reflexão e mudança no quadro político do Estado Novo, deixando antever um conjunto de medidas estruturais com eco na educação e no quadro cultural do país. A reforma do ensino primário de 1956⁵ que ensaiou o alargamento da escolaridade obrigatória a 4 anos (ainda só ao sexo masculino)⁶ e o *Plano de Fomento Cultural* de 1959 que conduziu Portugal à participação no *Projecto Regional do Mediterrâneo* constituíram os indicadores de uma mudança que aproximou a educação e economia, colocando aquela, na posição de ser condição decisiva “da evolução progressiva da economia” (Carvalho, 1991: 795).

No plano político, iniciaram os movimentos de libertação colonial que trouxeram profundas alterações no plano artístico e educativo. No domínio das políticas de educação, à medida que os impérios coloniais se deslaçavam e os novos estados se constituíam, alargava-se a escolaridade obrigatória, e com ela, a implementação curricular da educação artística no plano mundial de ensino.

Por outro lado, processam-se mudanças significativas nas relações educação-artes. O ciclo de conferências *Educação Estética e Ensino Escolar* (1957) daria o mote à ideia que nenhum país podia viver orgulhosamente só, ao se inscrever na retórica da educação estética em circulação à escala supra-nacional.

Em 1946, logo após a segunda-guerra mundial, foi criada a UNESCO - uma instituição concebida com a finalidade de desenvolver novos estilos de relações internacionais:

“The world had just come through a terrible and protracted war, one initiated by false philosophies working on ignorance through massive control of free speech. The impulse,

⁵ Reforma do Ensino Primário outorgada pelo Decreto-Lei de 31 de Dezembro de 1956.

⁶ O alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, extensível também ao sexo feminino, seria três anos mais tarde, ainda outorgada por Leite Pinto, através do Decreto-Lei de 28 de Maio de 1960.

in 1945, to try to ensure that it did not happen again, and that people should understand each other better education and all forms of cultural and scientific exchanges, the passionate emphasis on truth, justice, peace and the importance of the individual- these impulses were irresistible”

(Hoggart *in* Steers 2001: 216).

Seguido em 1954, pela criação da *InSEA* (International Society of Education Through Art), uma extensão artística e cultural da UNESCO, particularmente interessada no papel das artes na educação e na concertação mundial.

A produção discursiva emanada das novas instâncias e as circunstâncias políticas, sociais e económicas vincularam no pensamento pedagógico em circulação à escala mundial, novas atribuições e protagonismos para a educação artística. Quer no quadro de pacificação e entendimento entre as nações, quer nos processos de democratização, a educação assumirá progressivamente a partir de 1951, com o já histórico Seminário de Bristol “*The Visual Arts in General Education*”, um discurso sobre a educação artística que a empossava como código de comunicação universal entre os povos, e como referência instrumental no campo educativo.

Assim o indiciam as conclusões do relatório do seminário publicado em Paris pela UNESCO:

“Dr Read said that in order to communicate human reaction as completely as possible, it is necessary to employ not only “the infinite subtleties of verbal expression, but also various forms of symbolic expression”. Our educational systems have tended to ignore the various types of symbolic communication. However, we are beginning to question the adequacy of our verbal modes. The movement which has led to the liberation is beginning to recognise the fact that human beings are dependent upon symbolic as well as conceptual means of thought. Since the purpose of education is to liberate the force of spontaneous growth, and since growth is only made apparent in expression, then education is a matter of teaching children and adults how to express themselves in sounds, images, tools and utensils. In other words, “the aim of education is therefore, the creations of artists- of people efficient in various modes of expression and communication”

(UNESCO, 1952: 12)

Ao longo da década de 50 a InSEA, isoladamente ou em conjunto com a FEA (*Fédération Internationale pour l'Éducation Artistique*), conquistou (através de congressos e outros dispositivos de produção e difusão discursiva), uma posição enunciativa estratégica, que lhe permitiu, pela voz do seu presidente Sir Herbert Read, recomendar a

todos os países membros da UNESCO a inscrição da *Educação pela Arte* nos currículos do ensino primário e fazer dela uma pretensão a nível internacional:

“Education through art is a natural means of learning at all periods of the development of the individual, fostering values and disciplines essential for full intellectual, emotional and social development of human being in a community;

Association on a worldwide basis of those concerned with education through art is necessary in order that they may share experiences, improve practices and strengthen the position of art in relation to all education;

Co-operation with those concerned in other disciplines of study outside the teaching profession and domains of education would be of mutual advantage in securing closer co-ordination of activities directed to solving problems in common;

International cooperation and the better understanding between peoples would be furthered by a more completely integrated design and permanent structure for the diffusion of beliefs and practices concerning education through art, so that the right of man freely to participate in the cultural life of the community, to enjoy the arts and to create beauty for himself in reciprocal relationship with his environment, would become a living reality”⁷.

Em Portugal, apesar dos condicionalismos políticos e do isolamento a que a escola e a sociedade portuguesa foram sujeitas, a nova retórica perpassou no sistema educativo. A plêiade de pedagogos, artistas e intelectuais, que em 1957 na Sociedade Nacional de Belas Artes, deram voz às *Conferências sobre Educação Estética*⁸ e os que desses, em 1965 fundaram a *Sociedade Portuguesa de Educação através da Arte*, assim o sugerem.

2. 4. Pesquisa e tratamento das fontes.

Uma vez circunscrito o tema num “conjunto histórico pedagógico representativo” (Berrio *in* Ferrer, (1988: 93), tratava-se de encontrar as fontes para depois as fazermos cruzar, de modo a permitir a reconstituição da genealogia nas suas distintas vertentes.

⁷ Preâmbulo à constituição da *InSEA- International Society for Education through Art* ratificada na primeira Assembleia Geral realizada pela UNESCO em Paris em 1954.

⁸ As conferências de 1957, reunidas na obra *Educação Estética e Ensino Escolar* (s/d), ao congregar as reflexões de Delfim Santos, João dos Santos; N. Skapinakis; Luís Francisco Rebelo; Nuno Portas; João de Freitas Branco e Rui Grácio, reuniram as sensibilidades mais emblemáticas da educação e da educação artística da época. Deste grupo, João dos Santos e João de Freitas Branco, em conjunto com Alice Gomes, Cecília Menano, Almada Negreiros, Calvet de Magalhães, António Pedro, Adriano Gusmão (entre outros) iriam criar, em 1965, a *Associação Portuguesa de Educação pela Arte*.

Uma tarefa antecedida de um conjunto de entrevistas⁹ que permitiram, em particular para o período do Estado Novo, tramar enredos, apreender polaridades latentes entre actores e campos disciplinares, situar os *loci* documentais de maior pertinência e agilizar a pesquisa documental.

A pertinência da selecção documental do contexto geral das fontes disponíveis; passíveis de serem utilizadas na abordagem histórica das disciplinas escolares, deriva por um lado, da sua sobrevivência nos arquivos e por outro, dos respectivos estatutos histórico-sociais, bem como das funções enunciativas que cumpriu no universo constitutivo das disciplinas e ainda das relações que os diferentes textos estabeleceram entre si.

Na constituição do *corpus* considerámos a informação relevante para a genealogia das disciplinas pesquisadas (Desenho, Canto Coral, Trabalhos Manuais, Teatro). Reunimos fontes impressas, na sua maioria *primárias*, mas também *secundárias*, fruto do adentrar sistemático nos arquivos.

Quadro nº 1: Localização e relação arquivos - fontes

Arquivos	Fontes
Antiga Escola do Magistério Primário de Lisboa	Obras de Pedagogia Geral; Manuais de Pedagogia e Didáctica da formação de professores; Mocidade Portuguesa: cadernetas, boletins; Manuais de Desenho da Formação de professores.
Antiga Escola do Magistério Primário de Évora -Universidade de Évora	Obras de Pedagogia Geral; Manuais de Pedagogia e Didáctica da formação de professores; Manuais de Desenho e de Canto coral; Mocidade Portuguesa: revistas, cancioneros.
Antiga Escola do Magistério Primário de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra.	Compêndios da formação de professores.

⁹ Com as entrevistas pretendíamos obter quer uma cartografia global sobre a educação artística no ensino primário, quer um olhar de pertença profissional especializada. Para a primeira, considerámos os contributos do Sr. Professor Moreirinhas Pinheiro (professor metodólogo e “arquivo vivo” da antiga Escola do Magistério Primário de Lisboa), para o segundo, contámos com a memória apaixonadamente crítica do Sr. Arquitecto Manuel Mendes dos Santos, (professor de *Desenho*, professor-metodólogo e director da antiga Escola do Magistério Primário de Braga). No domínio do teatro escolar registamos os depoimentos do Sr. Dr. António Manuel Couto Viana (director e coordenador da secção de Teatro da Mocidade Portuguesa, colaborador activo do *Teatro da Campanha de Educação de Adultos* e director e empresário do Teatro do Gerifalto). Contributos de peso e pertinência diversa que nesta fase da pesquisa se revelaram importantes no adentrar de uma “paisagem” nova a muitos níveis. Por razões metodológicas e de economia de tempo, o tratamento e o olhar que lançámos a estes depoimentos, não foi além do expresso, razão pela qual considerámos a sua não inclusão no corpo de anexos.

Antiga Escola do Magistério Primário de Braga. Acervo disperso pela Biblioteca do IEC, Centro de Estudos Humanísticos e Biblioteca Geral da Universidade do Minho.	Livro de registo da entrada das obras na Biblioteca do Magistério Primário; Obras de pedagogia geral; Manuais de Pedagogia e Didáctica da formação de professores; Mocidade Portuguesa: revistas, cancioneros.
Do Arquivo da Secretaria Geral do Ministério da Educação- Direcção Geral do Ensino Primário.	Relatórios dos professores primários das Conferências de Desenho e Trabalhos manuais; Manuais de Desenho e de Canto coral; Cadernos escolares dos alunos.
Arquivo Histórico. Escola Marquês de Pombal. Lisboa.	Obras de Pedagogia Geral; Revistas de Educação e Ensino.
Arquivo Biblioteca Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.	Obras de Pedagogia Geral; Manuais de Desenho e de Canto coral.
Biblioteca Nacional	Revistas de Educação e Ensino; Obras pedagógicas; Manuais de Pedagogia e Didáctica da formação de professores; Relatórios de bolsiros; Relatórios da participação de Portugal nas Exposições Mundiais; Actas dos Congressos Nacionais e Internacionais de Pedagogia, Educação, Saúde, de Arte na Escola e de Desenho; Manuais de Desenho e de Trabalhos manuais; Livros de Canto coral; Textos teatrais.
Biblioteca Municipal do Porto	Manuais de Desenho; Repertório de Canto coral; Textos teatrais.
Sociedade Portuguesa de Autores	Textos teatrais.

Das antigas Escolas do Magistério Primário compulsámos um conjunto significativo de fontes que se ampliariam no encontro com os acervos da Biblioteca Nacional e o da Sociedade Portuguesa de Autores.

No cruzamento das fontes procedemos a uma primeira selecção, estabilizámos nessa confluência, o conjunto normativo e fechámos a pesquisa nas tipologias textuais

enunciadas, deixando em aberto, o retorno a fontes secundárias - textos produzidos por professores e pedagogos portugueses ligados aos saberes em análise.

Esta produção, inserindo-se no mesmo fluxo reinterpreativo, acrescentou, no plano da intertextualidade, uma outra dimensão, possibilitada pela proximidade profissional e pelo saber de experiência e pertença feitos.

Uma vez seleccionadas, as fontes deram lugar a um conjunto de documentos extenso, ao mesmo tempo homogéneo e heterogéneo: homogéneos por fazerem parte de um mesmo projecto, de uma trajectória (a da educação artística no currículo escolar); heterogéneos por terem estatutos diferentes e corresponderem a níveis diferentes da produção discursiva de uma mesma realidade. Observámos ainda um conjunto documental simultaneamente unificado e díspar que confere sentido a um mesmo projecto; por os textos teóricos coabitarem com práticas e materiais, servindo a distintas preposições da pesquisa; díspar ainda na irregularidade das ocorrências, nos modos como se apresentam desigualmente distribuídos pelos saberes em estudo.

De acordo com a importância das fontes, com a regularidade da sua distribuição e tendo em o seu tratamento, considerámos primeiro as tipologias documentais que atravessaram o conjunto das disciplinas em análise: a legislação, a “imprensa de educação e ensino”¹⁰ e os compêndios de pedagogia e metodologia da formação de professores (bloco documental I). No conjunto, estas configuram dois registos de autoridade distintos: o normativo e o pedagógico que se estenderam ao conjunto disciplinar em estudo. A sua análise revelar-se-ia fundamental no eixo da reconstituição das narrativas disciplinares.

Num segundo momento, considerámos a “cultura material” produzida no processo de alquimia curricular das disciplinas artísticas (bloco documental II), ou seja, os materiais didácticos das disciplinas produzidos no interface dos enunciados normativos com os emanados das práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem, que envolveram na sua produção, formas de tradução simplificada dos conhecimentos. Reunimos neste bloco, os manuais escolares de Desenho e de Canto coral e outros materiais textuais (coleções diversas de materiais escolares, estampas, coleções de desenhos enviados às exposições internacionais), relatórios dos professores que participaram nas *Conferências de professores*

¹⁰ Designação tomada de Pierre Caspard e António Nóvoa, aquando da definição dos limites da imprensa a integrar o *Repertório Analítico do Séc. XIX- XX*, obra que se revelaria a todos os títulos, como um guia incontornável na pesquisa.

(de Desenho e Trabalhos manuais)¹¹; cancioneiros e textos teatrais que guardam a memória do esforço da colecta documental das próprias disciplinas, na sua fase inicial de organização.

Inicialmente garimpados de outros níveis de ensino, ou até de campos limítrofes, estes artefactos, progressivamente “inventados” no *ethos* do ensino elementar e entrosados na “gramática escolar” (Tyack & Cuban, 1995), revelar-se-iam importantes na reconstrução das trajectórias curriculares, sobretudo na apreensão dos processos de subjectivação operados no “in-betweenness” (Bohabha, 2005) - esse “terceiro lugar” discursivamente formulado entre os enunciados legais, os emanados dos *experts* e os da cultura da sala de aula onde as disciplinas também se operaram enquanto, “unidades de saber categorizadas” (Compère, 1995) produtoras de subjectividades no plano dos professores e dos alunos. Os manuais (em particular) guardam na sua fisicalidade, as referências ao nível de ensino a que se dirigem e inscrevem o peso do destinatário no âmago do discurso e das marcas formais que os configuram.

Considerando a relação *corpus* documental/disciplinas artísticas, as fontes distribuem-se do seguinte modo:

Quadro nº 2: Distribuição das fontes pelas matérias escolares.

Fontes	Educação pelo Teatro	Desenho linear	Trabalhos manuais	Canto coral
<u>Bloco Documental I</u>				
Legislação portuguesa	x	x	x	x
Imprensa de educação e ensino	x	x	x	x
Compêndios de Pedagogia e Didáctica da formação de professores	x	x	x	x
<u>Bloco Documental II</u>				
Manuais de Desenho		x		
Livros de Trabalhos manuais			x	
Manuais e Cancioneiros de Canto coral				x
Textos teatrais	X			
Relatórios das Conferências de Desenho e Trabalhos manuais dos professores primários		x	x	

¹¹ Estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 22 369 de 30 de Março de 1933.

Como decorre da natureza do objecto, a legislação foi a fonte que privilegiámos. Embora considerássemos como Sampaio, (1975: 7), que “o exame da legislação não basta, por si, para reconstituir a situação do ensino em certo momento”, tal como ele, pensámos que “sem tal exame não é possível fazer essa reconstituição”. O poder configurador da lei exerce-se de modo formal e simbólico na configuração curricular e nas geografias das disciplinas escolares, quer a montante, veiculado às políticas e reformas educativas que enquadram e legitimam a selecção de “novas” matérias escolares, quer a jusante, no plano da sala de aula, entrosado nas orientações da acção educativa ou embutido na regulamentação dos manuais escolares e de outras disposições e mecanismos escolares.

Como refere Filho, (1998: 124), a legislação traduz o “ordenamento legal do campo pedagógico”, nesse sentido a legislação, ao concorrer para a inscrição das disciplinas na representação do “conhecimento oficial” (Apple, 1993) e ao servir de referência à comunidade educativa e à opinião pública, ganha centralidade nos processos de reconstituição histórica do conhecimento escolar.

Para além disso, a orientação genealógica que adoptámos, ao privilegiar a apreensão das relações de poder, fez da produção normativa um artefacto fundamental para a reconstrução da história das disciplinas escolares. Acresce ainda que a natureza serial da legislação, se ajusta bem à genealogia e à ideia de duração.

Nesse sentido, os textos legais materializam como nenhum outro suporte documental o “script” das construções disciplinares. O seu conhecimento, como sustenta Caplat *in* Barroso, (1995), permite reconstituir a “trama histórica” e interpretar o sentido das linhas de continuidade e de ruptura que se foram estabelecendo ao longo da configuração dos saberes escolares e do contexto que lhes deu sentido, no caso, o ensino primário.

Na medida em que regista a presença de novos textos no currículo, a legislação é não só reveladora da posição sócio-histórica que as disciplinas ocupam no plano formal - legal da “representação curricular” Lundgreen, (1992), como ao mesmo tempo as desvela como “creaciones originales del sistema escolar”, concorrendo desse modo para a desnaturalização do conhecimento escolar e para a desmontagem da disciplina escolar como coisa “dada”, (Goodson, 1997), a-histórica, “monolítica”, distanciada de qualquer conflito social que é, como sustenta Apple, (1979), condição de inteligibilidade do seu próprio processo de construção, como disciplina.

No estudo, a convocação desta fonte serviu propósitos fundadores: a de identificar o “genótipo”¹² na formação dos “códigos disciplinares” (Fernández, 1998)¹³ dos saberes em análise e a de adentrar na relação entre o perfil de “cidadão imaginado”¹⁴ pedido à escola e o *modus operandi* da agência escolar para engendrar respostas adequadas. Ambas pressupõem necessariamente: considerar as disciplinas escolares numa perspectiva instrumental e de “regulação social” (Popkewitz *in* Silva, 1999) e em consonância, atender aos referenciais reformadores em que emergiram e que as legitimaram.

Reter como referente as *reformas educativas*¹⁵ supõe a operacionalidade do seu capital simbólico enquanto instrumento regulador de políticas concretas que permitem o acesso ao quadro de inteligibilidade onde se operaram os processos de alquimia curricular. A legislação traduz os sentidos nelas inscritos, ao mesmo tempo que informa das sensibilidades, dos “graus de tolerância” (Ball, 1988), dos climas sociais e políticos que as rodearam. O quadro legal configura por isso, as aspirações e as relações que interligam os interesses do Estado ao que deles se projecta na determinação dos saberes escolares. A desmultiplicação dos seus efeitos permite perseguir um mesmo projecto, que a vários planos liga a “invenção” de um saber, à construção de um cidadão que o estado-nação imaginou como garante de si próprio. A produção normativa permite assim, esquadrihar os lugares menos auspiciosos a que aludiu Foucault, aqueles onde se desenham as operações de autogoverno, de medida, de exclusão, da normalização de sujeitos e de géneros.

A retórica reformadora funciona ainda como ponto de ancoragem das necessidades que legitimam a mudança. A análise dos preâmbulos e textos introdutórios revela quase sempre preocupações com níveis e dimensões de alteridade. Amiúde, legitimam, a partir do diferencial das dimensões comparadas, (taxas de escolarização, estatísticas de abandono e insucesso escolar, matrizes curriculares) e por relação às retóricas e dinâmicas internacionais, as transformações curriculares, seja pela introdução de novas matérias, seja por estratégias de “coliação curricular” (Goodson, 1984). Corroboram, por isso, na legitimação das mudanças globais mas também das que operam a nível mais micro, nomeadamente no funcionamento da disciplina escolar.

¹² Metáfora biológica que quer Barroso, (1995) quer Hernández (1997) aplicaram na análise histórica de estruturas de longa duração.

¹³ Termo cunhado em Hernández que por sua vez o tomou do conceito de *código curricular* mobilizado por Lundgren, (1991) no livro *Teoría del Currículum y Escolarización*.

¹⁴ Cunhado no conceito de “Imagined communities”, mobilizado por Benedict Anderson (1991), na obra do mesmo nome, enquanto ideia explicativa da ideia de Nação como *comunidade imaginada*.

¹⁵ Sobre reforma observa-se na literatura uma multiplicidade de acepções, a este respeito, Popkewitz assinala que “os discursos contemporâneos raramente distinguem entre os significados de mudança e de reforma” (1988: 82). A este propósito veja-se ainda os trabalhos de Almerindo Afonso (1998).

Popkewitz (1988: 82) define reforma como “um conceito normativo que remete para compromissos particulares com as dinâmicas da vida contemporânea”, tornando-se, frequentemente, “um apelo à inovação”, com “implicações simbólicas”, que a transformam na “prática social de um ritual e de uma retórica”. A retórica como prática social tem por isso na implementação e generalização da reforma um papel considerável. A sua função superiormente monitorizada é a de sociabilizar a reforma como instrumento de modernização, capaz de “criar condições para o progresso social e económico”. A retórica da modernização que acompanha as reformas, balizada por prioridades ideológicas económicas e políticas, pode ser usada indistintamente à escala micro e à escala macro “para mudar o produto social da educação”, como assinala Bock Arthur (1991:314). Os seus efeitos inscrevem conjuntamente na modernização social, as reformas e as transformações operadas nos planos curriculares, legitimando assim, o emergir ou o cessar da representação de uma disciplina no plano de estudos¹⁶.

Importa contudo, situar o alcance simbólico dos dispositivos legais nos seus efeitos de “tradução” e representação (Latour, *in* Serres, 1996)¹⁷. O que se enfatiza é que, de uma radiografia tomada a partir do lugar de produção, o legislador se institui como porta-voz de interesses cujos sentidos foram geridos pelos mecanismos e “experts” da própria tradução. Como diz Tocqueville, *in* Fernandes (1992), “em toda a parte o Estado dirige por si próprio os mais pequenos cidadãos e conduz cada um deles nos mínimos assuntos [...], provê à sua segurança, prevê e assegura as suas necessidades, facilita os seus prazeres, conduz os seus principais assuntos, dirige a indústria”. A legislação, como representação, comporta então esse duplo capital simbólico que uma realidade traduzida encerra: o de assegurar ao cidadão o direito natural de se sentir representado, e simultaneamente o direito do Estado se sentir investido para representar os interesses dos cidadãos à luz de uma comunidade e de uma cidadania diferenciadamente traduzidas.

Nesta qualidade, a aproximação aos dispositivos legais, particularmente no que concerne às reformas educativas, envolve a mobilização de processos de desdobragem e desconstrução enquanto “objecto de relações sociais” e enquanto representação “progressista e produtora da verdade” (Popkewitz, 1994: 265). Os seus “regimes de verdade” entretecem-se

¹⁶ Uma vez franqueada a entrada no currículo escolar, a tendência do tópico ou matéria é para a consolidação disciplinar, contudo não estão isentos de, ao longo da trajectória escolar, refundir a identidade original ou por coliação, se renomear como no caso dos Trabalhos manuais ou, por razão de mudanças paradigmáticas, como aconteceu com o Latim, passar a uma representação curricular quase simbólica.

¹⁷ O conceito de *tradução* encerra dois mecanismos que se completam: o de traduzir, isto é de expressar em termos próprios o que os outros dizem e querem, as suas razões para agir e para agir do modo como agem e o de deslocar, isto é, o de modificar os objectos de interesse e identidades de outros e o de os deslocar fisicamente no espaço e no tempo.

nas concertações curriculares. A historicidade da educação artística escolar constrói-se nesses espaços intersticiais que ligam conhecimentos escolares a formas de poder de regular a cidadania e onde nem tudo o que parece é.

A reflexão de Sampaio (1975:6), sobre os limites das fontes normativas na configuração da realidade, corrobora esta problemática, quando refere que os enunciados aí contidos não bastam para “reconstituir as realidades a que as leis se reportam. “Parece-nos até legítimo, diz o autor, duvidar que os legisladores estejam sempre interessados na realização dos princípios por eles expressos. Não será ousado supor que, em certos casos, não deixariam de se opor à efectivação prática das intenções proclamadas”.

Face ao monumento normativo, importava definir um eixo de análise que desse a conhecer os discursos e a evolução ideológica dos poderes públicos e que revelasse as expectativas e os seus limites, no que respeita às finalidades e às orientações que se esperavam dos saberes artísticos na instrução primária. Reconhecer o que de imaginado havia no real da escola, aceder às químicas do contexto, que confinaram e assistiram às tradições artísticas em trânsito para a cultura escolar, sintetiza a orientação da análise dirigida aos textos que habitam a legislação:

- as colecções de normativos legais que legitimaram as reformas curriculares e homologaram os planos curriculares, os programas das disciplinas, os respectivos conteúdos e horários, os regimentos internos e regimes de exame;
- os que definiram os estatutos da docência, as habilitações requeridas e os programas;
- os que estabeleceram os concursos dos livros escolares, homologaram os critérios de admissão e aprovação e com eles, os ciclos de mudança na produção da imprensa didáctica, as suas configurações didáctico-funcionais, os padrões estético-higienistas, concorrendo assim para a representação e normalização das disciplinas e da própria “cultura escolar” (Júlia, 1995);
- os que homologaram a ciclicidade simbólica da vida escolar, que ordenaram os seus rituais e estabeleceram a natureza dessas manifestações, representadas nas “*excursões* escolares” e “passeios estéticos”, nas “exposições” e “festas escolares”, definindo a disposição destas no limiar do currículo e regendo, no *modus* convivencial da *feira escolar*, o tipo de *clima* e de relação celebrativa a estabelecer entre a escola e a comunidade;

- os normativos que em simultâneo regularam as características escolares dos equipamentos e materiais, a cubagem de ar, a qualidade e direcção de luz, as condições ecológicas em que as disciplinas escolares habitaram, e que igualmente determinaram toda uma ergonomia material e correcção postural, o aparato das normas psico-fisiológicas que rodeou a aprendizagem nas disciplinas artísticas e se inscreveu na “hexis corporal” (Bourdieu, 1998) do aluno.

Da perspectiva da função disciplinar, tentámos estabelecer pontes que aclarassem as relações entre a produção do saber e os seus efeitos de poder na produção do sujeito escolar. Procuramos no cruzamento das diferentes disposições legais, perceber como na invenção das disciplinas, se inventou e disciplinou o sujeito que habita o “escolar” (Popkewitz, 1999; Nóvoa, 2000).

Embora as fontes normativas se revelem de extrema importância para a compreensão da história da educação artística, ela não se lhe reduz; o contributo destas é limitado à sua natureza. Não revelam, por exemplo, como nas operações de tradução que operaram a passagem das artes do campo do campo social de origem ao campo educativo, nem como as questões políticas, se foram transformando em questões técnico-pedagógicas e vice-versa.

A lógica normativa fixa-se em limites muito específicos, mais próximo das racionalidades e objectivos político-educativos, do que das práticas e dinâmicas escolares e portanto, mais afastadas da montagem de mecanismos de filiação dos saberes e dos micro-poderes envolvidos nas práticas da sala de aula. Nessa medida, a função dos textos oficiais suporta mais a acomodação e a adaptação, o “moulding patterns” do discurso curricular (Lamm, 1971) do que os interesses, as tensões que se jogam sempre que uma nova tradição curricular se inventa. Por outro lado, a excessiva fixação, orientada mais para o normativo do que para a diversidade documental, que sustenta a história do conhecimento escolar, reforça uma perspectiva que tende a apresentar o conhecimento como coisa decretada, trazida à escola por forças que lhe são externas, contribuindo com isso para uma leitura da escola como *locus* de reprodução em detrimento da dimensão produtora. Além do que, como argumenta Trénard, *in* Chervel (1991), considerar que os objectivos da educação são definidos pelo legislador, equivale a dizer que o estudo se adentra na história das políticas educativas, mas não na história das disciplinas escolares.

Ponderámos, por isso, outros planos de intertextualidade, igualmente fundamentais à genealogia. Nesse sentido, e porque cada fonte fala de uma perspectiva particular (Ricoeur, 1983), considerámos, numa segunda fase, os aportes da “*imprensa de educação e ensino*”¹⁸.

A imprensa tem uma tradição firmada na investigação da história da educação. Reúne o consenso dos especialistas sobre o papel que deteve na configuração institucional do campo educacional, na construção de redes de legitimação do saber escolar e na inteligibilidade que acrescenta a outras fontes na compreensão do processo de pedagogização dos saberes.

No plano nacional, uma parte significativa da investigação produzida no domínio da história da educação recorreu a ela: Sampaio, (1977); Mónica, (1979); Adão, (1984); Carvalho, (1986); Nóvoa, (1987); Carvalho, (1999); d’Ó, (2003); alguns, como Franco, (1999), estudaram-na no singular, no evoluir da especificidade do “seu” pensamento pedagógico¹⁹; outros, de outros domínios, tomaram-na como objecto de realidades sociais tão diversas quanto a do campo literário (Rocha, 1981), o da própria imprensa (Tengarrinha, 1965) ou a dos estudos de género.

Para além da multiplicidade dos aspectos do campo educativo que abarca (acesso a planos de estudo, a programas, à evolução de métodos e materiais didácticos, a publicações, a exposições e congressos internacionais), a imprensa permite compreender, no adentrar da sala de aula, os “design-solutions”, (Lawn, 1999) encontrados para os problemas das disciplinas e das relações de poder entre professor-aluno. Nesta perspectiva os periódicos respondem à incompletude das funções da legislação. O intra-lugar ou a disposição privilegiada que ocupam, entre o *modus legis* e o *modus operandi* é fundamental para a apreensão das tensões e poderes onde o estudo busca a inteligibilidade dos processos de pedagogização dos saberes artísticos.

Por outro lado, a imprensa comporta, o “lugar do colectivo” que Caspard & Nóvoa, (1993) evidenciaram, e que é igualmente importante para a história do conhecimento escolar. A imprensa projecta-se como tribuna de onde um saber se enuncia, se publicita, onde se permite o exercício público de afirmação do poder de um saber, à volta do qual se aglutinam e se afirmam as comunidades discursivas.

Esta ideia de revista como *locus* de identidade colectiva transparece também em Rocha (1985) quando afirma que a imprensa é um lugar de afirmação em grupo e de uma

¹⁸ Para um aprofundamento das questões ligadas quer à constituição do *corpus* do Repertório, quer à discussão à volta da expressão “imprensa de educação e ensino” que o nomeia, ver *Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séc. XIX –XX)* coordenado por António Nóvoa assessorado por Pierre Caspard e a entrevista deste (“La presse d'education, portrait de famille”, publicada na *Historiens & Geographes*. n.º 339. pp: 89-93) a Jean-Noël Luc.

¹⁹ José Franco (1999) elegera a história da revista *Brotéria* e a da evolução do seu pensamento pedagógico, como objecto de investigação.

permanente regulação colectiva na medida em que “cada criador está sempre a ser julgado pelos seus próprios companheiros de geração” (*Idem*: 9). A este princípio se reúne, de uma perspectiva dos estudos feministas, Naoni Wolf (1991: 81) ao tomar de Virginia Wolf a ideia de que “a revista é como um clube”, numa clara alusão ao sentido gregário e de pertença intelectual. Nesta perspectiva, as revistas revestem-se até de um sentido de militância que faz delas o que se poderia chamar de textos de combate.

Outros investigadores (Tengarinha, 1989), evidenciaram a importância das revistas na dinamização do espaço pedagógico, quer pela comunicação que estabeleceram quer pela consequente mobilização que provocaram. A estes factores acresce o papel que a imprensa teve na circulação do conhecimento escolar especializado e na construção de redes de comunicação. Como dispositivo de comunicação, a *imprensa escolar* apresenta-se como via de “internacionalização”²⁰ do conhecimento pedagógico especializado. Na aliança com a circulação do discurso pedagógico este fenómeno faz dela uma condição estrutural, na medida em que permite uma inserção nas dinâmicas educativas internacionais (Schriewer, 1997). Como escreve Nóvoa, (2000:138), “a análise das revistas facilita uma inserção do discurso pedagógico no conjunto dos discursos científicos (...) e permite esclarecer os circuitos de comunicação e as redes de *experts* que relocalizaram nas comunidades nacionais saberes disponíveis no espaço mundial”. A imprensa, na medida em que conecta redes internacionais de conhecimento pedagógico, permite aferir do desenvolvimento das disciplinas e situá-las por relação a discursos e metodologias inovadoras.

Sinalizar essas revistas, fazê-las corresponder à delimitação cronológica, equacionar a sua recolha e análise no plano do “critérios de viabilidade” (Cardoso *in* Ferrer, 1983: 93) foi o passo seguinte.

O *corpus* da imprensa (*Anexos 2*), de cada uma das dimensões artísticas em estudo, constituído a partir de uma pesquisa norteada pela *Imprensa de Educação e Ensino-Repertório Analítico Séculos XIX-XX*), confinou-se às definições deste e às opções ditas pela investigação.

Inicialmente, nos limites dos critérios de viabilidade, cartografámos os periódicos que se debruçaram sobre as dimensões artísticas em análise. Privilegiámos na análise documental: os incidentes críticos ao longo das trajectórias disciplinares e as reacções

²⁰ Originário do campo do direito internacional, o conceito assume o seu significado mais geral a partir de 1945, aparentemente associado à criação das Nações Unidas. Schriewer (1995) considera que o termo “internacionalização, como o seu correspondente mais recente, a globalização, é usado cada vez mais para descrever as tendências de intensificação das relações globais de interacção e intercâmbio, da interligação mundial dos campos da comunicação social e a harmonização dos modelos e estruturas sociais”. Schriewer (1995: 241). “Sistema Mundial e Inter-relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 182/183. pp. 241- 304.

profissionais que suscitaram, os momentos de reforma, particularmente informativos de transformações no plano da formação de professores, no curricular e no próprio plano discursivo das disciplinas; de igual modo os eventos pedagógicos e outros acontecimentos internacionais desenvolvidos na interface dos domínios da saúde, do trabalho, da cultura industrial com os da educação e das artes.

A informação de contornos supra-nacionais foi sendo apreendida a partir da análise à rubrica “correio exterior” das revistas. Esta rubrica, com desigual distribuição entre os periódicos, inclui informações significativas respeitantes a novidades editoriais, experiências pedagógicas, relatórios de missão, eventos e outras notícias do exterior. A “comparação” e “emulação” que constituíram à época, recursos essenciais da reflexão pedagógica” com repercussões no plano dos processos de construção disciplinar (Caspard, *in* Júlia, 1989) foram apreendidas deste ângulo.

As revistas de *Educação Social* e a *Escola Portuguesa* mereceram atenção especial. Órgãos poderosos de doutrinação pedagógica e ideológica, (a primeira ligada ao Movimento da Escola Nova, e a segunda proposta como “voz oficiosa” do Estado Novo junto do professorado do ensino primário)²¹, ambas foram tribuna, ambas acolheram representatividades específicas, ambas ocuparam posições particulares no jogo das instâncias de produção discursiva, ambas desvelaram tensões e interesses que perpassaram na arena escolar.

A revista *Educação Social* (Jan. 1924-Out. 1927) revelou-se incontornável na inteligibilidade dos processos de difusão dos ideários do Movimento da Escola Nova e do que deles se projectou nas construções disciplinares, nomeadamente na passagem da fase genesíaca à de invenção do código disciplinar de alguns dos saberes artísticos em estudo (*Teatro na Escola*²² e *Trabalhos manuais*).

Por seu lado a *Escola Portuguesa* (Out. 1934-Out. 1974) permitiu adensar na racionalidade das políticas educativas do Estado Novo, aceder à emergência de mecanismos de socialização para-militar (Mocidade Portuguesa) e perceber como as representações da noção de pátria e de toda uma simbólica com vincado e indiscutível cunho nacionalista, se envolveram na reinvenção de um outro “homem novo”²³ impregnando de modo significativo não só a vida do aluno e da escola, mas sobretudo, e no que ao estudo interessa, como se urdiram nos saberes que configurariam a educação artística.

²¹ A *Escola Portuguesa*, revista doutrinária, noticiosa, de legislação e estatística da Direcção Geral do Ensino Primário foi estabelecida pelo Decreto-Lei nº 22 369 de 30 de Março de 1933 [art. 174º].

²² Uma de entre outras denominações que atravessaram a trajectória da disciplina. Atribuída por Adolfo Lima (1914), traduz a própria flutuação da identidade disciplinar.

²³ Como veremos, esta ideia, decorrente da Primeira República, teve em João de Barros um dos arautos mais emblemáticos.

Finalmente, compulsámos os manuais de pedagogia e didáctica da formação de professores. Com eles esgotam-se as tipologias textuais que atravessaram em toda a sua extensão a totalidade dos processos de construção disciplinar (bloco documental I).

O ensino normal, vocacionado para a formação inicial de professores, tem sido consignado na investigação, como contexto de transformação curricular. A este propósito, Correia (2005: 92) sustenta que “as alterações nas prioridades e no modo de concepção do desempenho profissional do professor estão intimamente correlacionados com o desenvolvimento das características organizacionais da escola, [...] assim como com os instrumentos reguladores da sua intervenção pedagógica tais como os programas e outros materiais didácticos.

“Processo- produto” de uma outra relação com o saber, os manuais de pedagogia e didáctica performam por isso num outro registo na intertextualidade. O saber profissional entretece-se na construção disciplinar a um outro nível de tradução, introduzindo sinais de uma artesanaria semântica e instrumental burilada no modo professor. Principalmente para os alunos-mestres, os manuais funcionaram como mediadores no plano da configuração curricular e lexical das disciplinas e como agentes de “socialização escolar ”(Enguita, 1990)²⁴.

Percorremos assim o acervo dos manuais de metodologia e didáctica tentando apreender flutuações lexicais nos processos cíclicos de redefinição dos saberes, os padrões de coliações disciplinares, a linkagem de enunciados de campos emergentes de saber (etnografia), as inovações tecnológicas no domínio dos métodos, dos materiais didácticos e obviamente, o sentido disciplinador das transformações inscritas nos programas das disciplinas.

Em fase posterior, compulsámos os tipos de impresso reunidos sob o termo “cultura material” das disciplinas. Configurando, como já referi, tipologias diversas que constituíram, na sua heterogeneidade, uma entrada importante no adentrar nos modos como as disciplinas e as suas comunidades os fizeram portadores de sentidos educativos, para os professores e alunos. Inicialmente repescados de outros níveis de ensino ou até de campos limítrofes, sobretudo nas fases de emergência curricular, quando as “disciplinas “deitaram mão” à

²⁴ O tipo de socialização escolar vai variando ao longo da estrutura piramidal do sistema educativo para poder assegurar a adequação de cada um ao lugar que vai ocupar na hierarquia laboral (Enguita, 1999).

diminuta produção existente, esses materiais representaram pela sua diversidade²⁵, uma dificuldade acrescida na sua localização e tratamento.

Contudo, poucas outras fontes se apresentaram tão entrosadas entre saberes e sujeitos quanto os manuais *das* disciplinas. Os manuais escolares dos alunos amalgamaram saberes, *skills* específicos a condutas e procedimentos do foro cognitivo, psico-fisiológico, higienista e cívico visando não só, fixar estados de alma identitários da infância, como implementar e difundir tecnologias educativas e modalidades de governo do escolar.

No plano da configuração disciplinar os manuais escolares dos alunos traduzem de forma operativa conteúdos e funções disciplinares de acordo com os níveis etários dos alunos, difundem fórmulas simplificadas de conhecimento (a *vulgata escolar*), ao mesmo tempo que se projectam como poder enunciativo no âmbito das acções educativas da sala de aula. Encerram por isso, na originalidade da sua manufactura e fisicalidade, as sucessivas reinvenções metodológicas e os mecanismos disciplinares específicos com que cada saber se operou e foi operando.

A pertinência da sua análise justifica-se ainda pelas funções que cumpriram no universo delimitativo e difusor da identidade das disciplinas. A diversidade das formas através das quais os discursos podem ser articulados faz da intertextualidade uma condição fundamental da sua compreensão (Rose, 2005: 136), enquanto tipologia textual, os manuais acrescentam e ampliam a possibilidade de articulação dos enunciados que perpassa as disciplinas.

Visámos os manuais escolares em função da especificidade das disciplinas donde emanaram e dos objectivos que se propuseram, procurámos perceber em relação às linguagens e universos sensoriais visados, as formas, as disposições, as estratégias e as traduções que os conhecimentos assumiram no manual. Adentrámos nos seus meandros buscando a especificidade dos mecanismos de poder, das microtecnologias, das “técnicas de reeducação” que cada disciplina acrescentou ao leque de tecnologias de modificação do “sensorium humano” (Zuin et al, 2000). Procurámos perceber como os textos operaram a marca de cada disciplina nos processos de socialização e subjectivação do aluno.

Assim, nos manuais de Canto coral atentámos nas formas de legitimação normativa e pedagógica (que conduziriam à invenção de uma tradição musical de tipo escolar), na

²⁵ Referimo-nos concretamente aos tipos de impresso que nas fases iniciais de ancoragem curricular foram contrabandeados das tradições de origem, de que são exemplo alguns cancionários, “adaptados” ao ensino do Canto coral e as peças de teatro e “textos para dizer” que constituiriam o repertório escolar mobilizado para celebrações e récitas escolares, fundamentalmente as conduzidas ao longo do Estado Novo.

escolha dos campos de origem, e na natureza cívico-evocativa dos textos musicais eleitos. De igual modo nos interessámos pelos critérios de selecção do texto musical (letra e música) e pelos regimes de verdade que vinculavam. Primeiro porque, na inclusão das tipologias eleitas se vislumbra a exclusão de outras e como por processos de inclusão e exclusão se chegou à instituição de um *cannon* musical escolar. Depois, porque dão conta de como, (de acordo com a especificidade do seu *médium*), se distribuíram pelas disciplinas artísticas, as respostas às necessidades e demandas políticas e sociais colocadas à educação. Do conjunto documental reunido, esquadriámos em profundidade o conteúdo do exemplar mais representativo dos momentos de mudança das disciplinas.

Quanto à análise dos manuais de Desenho linear detivemo-nos na sua dimensão específica de operar saberes. A diversidade de formas de enunciação discursiva que se conjugou em cada manual, a natureza diversa dos textos e das imagens, corporizaram mecanismos que operaram no funcionamento e função da disciplina. Neste sentido os manuais escolares dos alunos foram tomados não como indícios ou “marcas de”, mas em si mesmo, enquanto mecanismos de identidade da disciplina. O potencial disciplinador que em cada elemento visual se jogou foi assim equacionado enquanto conhecimento a aprender e enquanto mecanismo de poder. Neste sentido os elementos da sua configuração, não foram tomados em separado, antes se focalizaram as linhas de conjugação conotativa e as forma como cada componente se articulou ao corpo do manual.

Weinbrenner, (*in* Choppin, 1992) organizou a investigação histórica produzida sobre os manuais escolares em três grandes categorias: “the process oriented researches”; “the reception oriented researches”; “the product oriented researches”. Anichadas nesta última categoria, reúnem-se as investigações que privilegiam o enfoque sobre o próprio produto, num leque de interesses que variam desde a perspectiva ideológica e cultural, até à perspectiva pedagógica. Nesses trabalhos, os interesses incidem tanto sobre aspectos linguísticos (grau e dificuldade de vocabulário ou sintaxe, extensão e estrutura das frases), visuais (tipografia, cor, ilustração) e científicos (exactidão dos factos, conformidade ao estado de conhecimento), quanto sobre os aspectos didácticos ou pedagógicos (estrutura, composição, inteligibilidade dos textos, objectivos pedagógicos, transposição didáctica, etc.) que enformam os manuais escolares.

Na pesquisa consideraram-se os manuais escolares sob uma perspectiva enunciativa. Um tipo de dispositivo construído no sentido de daí se retirar efeitos de *empowerment* que se reflectiram tanto na estabilidade curricular das disciplinas quanto nos

processos de subjectivação dos alunos. Tais pressupostos bordejam o círculo de interesse das investigações do tipo *product oriented* cujos contornos atendem fundamentalmente ao cariz operativo e funcional dos manuais escolares. É portanto considerando a posição dos manuais escolares *das* disciplinas no cruzamento do eixo da produção do conhecimento escolar com o da subjectivação dos alunos que os mobilizámos na análise.

Por fim compulsámos os materiais referentes à disciplina de expressão dramática - teatro. Aglutina-se aí o conjunto de materiais que designamos de *textos teatrais*, tendo como critério de definição dessa materialidade teatral, menos a natureza do texto e mais a relação do modo de dizer (declamar, representar) com o contexto do dizer. Ou seja, *textos para...* serem ditos ou representados pelo aluno, inscrevendo no contexto de recepção a categoria público, ainda que exclusivamente confinado ao *ethos* escolar: aos pares, à classe, à escola, ou à “comunidade educativa” (amigos, pais, autoridades educativas e religiosas).

Inicialmente, importados do campo literário ou da indústria do espectáculo, fundamentalmente para as récitas escolares, estes artefactos revelaram-se problemáticos quer na definição das estratégias operativas para lidar na análise com o conceito de “texto teatral” (Ryngaert, 1991) aplicado a outras categorias textuais (monólogos, diálogos, poesias para serem ditas), quer no separar das águas, pela dificuldade de apreensão das zonas de enunciação e dos respectivos regimes de verdade.

Os materiais textuais (*Anexo 4*, Teatro Escolar) circularam muitos deles nos interstícios e na dubiedade da zona fronteira dos espaços de recepção (literário, teatral, escolar) e inscreveram também uma materialidade dúbia, em particular do ponto de vista da enunciação escolar. Dúbios na datação, mas também na autoria menor, ou na ocultada pelos pseudónimos múltiplos (ausentes de correlação nominal nos dicionários da especialidade); dúbios ainda, porque na anterioridade a uma classificação escolar consensual (ela própria em construção), operaram na ausência de códigos da gramática escolar explícitos (“teatro *de* crianças”, “teatro *de* crianças *para* crianças”, “teatro *na* escola”, etc.)²⁶. Assim se percebe como, um mesmo texto, se pode simultaneamente mapear em “Colecções de Teatro Escolar”, de teatro amador, ou ainda sob uma catalogação encabeçada por categorias tão abertas quanto a *Infanto-Juvenil*, o que, se foi garante das lógicas editoriais, não o foi em absoluto, das escolares.

²⁶ Uma tarefa encetada nos finais do século XIX e que encontra já no século XX, em Adolfo Lima um entusiasta pedagógico de peso.

Contrabandeados de zonas fronteiriças estes textos iniciais revêem-se pouco na gramática escolar, o que parece ter dificultado o “inventário de sinais que indiciam um espaço disciplinar” (Castro, 1995).

No encontro com as fontes apreende-se essa extrema fluidez que foi configurando os sucessivos retratos da identidade disciplinar e foi também concorrendo para a instabilidade e flutuação na representação curricular.

Mesmo considerando o efêmero dos suportes, os textos, mesmos os dramáticos, falam e guardam a memória de si, mas não o suficiente sobre “o que” da representação e dos seus efeitos, deles dimana. Uma certa invisibilidade inapreensível, que não deixando traço documental, deixa marca, por via da *mimesis* jogada e do que nela se acciona (emoção, imaginação, afectos, corporeidade, cognição) no lugar memória que é o próprio sujeito.

Estudos conduzidos no domínio do teatro revelaram dificuldades semelhantes na abordagem às fontes existentes. Jommaron, (1992:11) a propósito da tarefa de recuperar a memória teatral diz que “a história do teatro não se pode escrever com o modo das outras artes”, porque, “os restos deixados são lacunares heterogêneos muitas vezes sujeitos a dúvida, difíceis de interpretar e sobretudo cristalizados e mortos”. A afirmação pertinente por relação ao campo teatral, é-o em igual medida, em relação à disciplina escolar. Vivendo ambos do instante presente, a memória ou repousa no registo escrito (parcialmente porque o texto não traduz a totalidade das dimensões da experiência teatral), ou perde-se com a memória de quem representa, e de quem vê representar. “O efêmero e a consciência dele, chamam o ser que representa, ou o ser que vê, a se tornarem seres de memória. A lembrança depende só deles, porque eles sabem que posteriormente, mais ninguém terá acesso à obra mas somente a testemunhos” (Banu, *in* Santos, 2001:101).

Sem o testemunho dos sujeitos e com um discurso oficial semeado de vazios, perseguir a construção da disciplina revelou-se um trabalho de *patch-work*. Dessa tecitura reticulada que reunimos, insinua-se a ideia de que se apesar de tudo, a tradição teatral chegou ao currículo da instrução primária do século XXI, é porque, de algum modo, a rarefacção que a acompanhou, ao invés de a obstar, serviu à sua inscrição na cultura escolar. Talvez a reconstrução disciplinar ilumine o “lugar branco” (Magalhães & Stoer, 2006) em que a expressão dramática se tem vindo a transformar.

Antes de encerrar este espaço de escrita, importa, ainda que sumariamente, aludir às limitações das fontes. O empenho posto na recolha sistemática, não ilude os seus limites. A

percepção de que o conjunto documental reunido representa mas não corresponde à produção editorial realizada em Portugal no período em análise, deve estar presente. Seria necessário um cruzamento mais fino entre outros *loci*, nomeadamente os acervos da inspecção e das editoras bem como congregar condições, saberes e instrumentos que à altura não reunimos. Também, para responder à análise dos processos relacionados com a subjectivação dos escolares e com a difusão e inscrição dos conteúdos de determinado campo de conhecimento na cultura escolar e no senso comum, importava trazer para a análise as lógicas da sua distribuição e as relações entre oferta-custo. O mesmo em relação à sua inscrição pedagógica: condições, natureza dos usos ou da acção didáctica entre os actores do contexto da sala de aula, ou até fora dela.

Importava ainda cruzar todas estas dimensões para perceber até onde foi o poder dos manuais no âmbito disciplinar donde emanaram e nos efeitos de socialização e subjectivação do aluno

A apreciação dessas dimensões coloca a questão de reunir a produção documental por relação ao sujeito visado, em condições escolares normais e a partir de séries representativas, uma tarefa que com o recuar no tempo se apresenta irreal. À excepção de algum processo instituído à escola ou ao professor dificilmente se acede a esta textualidade. A memória da produção do aluno reduz-se à mera curiosidade despertada por um caderno do aluno.

Embora o arquivo tenha assegurado em grande parte as cadeias significantes dos saberes artísticos, não foi possível, no essencial da situação pedagógica, aceder à produção escolar do aluno. Uma ausência que se justifica nas razões de ordem documental e pela própria tradição historiográfica e pedagógica que tem privilegiado outros actores da arena escolar, em detrimento do aluno. O problema da rarefacção da documentação, tem sido considerada relevante na investigação histórica, sobretudo quando a entrada se dá pela produção dos alunos e pelos resultados escolares (Compère, 1995). Jorge do Ó, que no *Governo de si*, teve sob mira o aluno do ensino secundário, relativiza a questão. Na sua perspectiva “o olhar que os vários poderes objectivam [...] é sempre mais excitável e produtivo que qualquer uma das instituições e fantasias que o investigador desenvolva acerca da conformação do passado com que trabalha” (2003:12).

Neste estudo, esta posição pode ser igualmente adoptada, sobretudo em disciplinas artísticas que, como o desenho, se moveram entre sucessivos planos de enunciação, entre textos legitimadores e representativos da distribuição do conhecimento por classes, entre

ferramentas e suportes didáticos que ajudaram a cerrar as cadeias de sentido que ligaram o processo de desenvolvimento e funcionamento da disciplina à sua função disciplinar, traduzida na mediação didática do conhecimento. Já nas disciplinas onde estes planos tiveram menor inscrição e donde os regimes da escrita oficial estiveram ausentes durante um longo período, como na Educação Pelo Teatro, chegar ao aluno e logo, à função disciplinar e educativa que este legitima, foi menos apreensível. A expressão “pedagogia à flor da pele” que Nóvoa, (1992) cunhou à Expressão Dramática, traduz bem essa insustentável leveza que se inscreve no aluno e da qual, os arquivos não guardam memória.

Para onde vai, como informa, como a disciplina inscreve esta informação? Como empossa a história do vivido a história da disciplina?

PARTE II

Educação Artística: Uma Construção na Confluência de Disciplinas.

Introdução

Os capítulos que se seguem acolhem o trabalho de pesquisa conduzido à volta da construção histórica das disciplinas escolares que estiveram na origem da área curricular de Educação Artística.

A natureza compósita e integradora que caracteriza o conceito de “área curricular” (Gusdorf, 1991) e a perspectiva em que a tomámos impõem um travejamento da narrativa de modo a assegurar os vários planos de construção que se urdem nesse lugar jânico, que é afinal a Educação Artística no Ensino Básico.

O primeiro desses planos responde pelos processos de construção social de cada disciplina escolar. Reúne-se aí a história do “Desenho Linear”, do “Canto Coral”, dos “Trabalhos Manuais” e da “Educação pelo Teatro”²⁷. O segundo plano, entretecido e transversal ao primeiro, dá conta da construção do próprio conceito de “educação artística” como área curricular.

No plano da construção das disciplinas, os *scripts* entretecem e sustentam-se em duas dimensões de análise que se implicam entre si. A primeira diz respeito à construção discursiva das disciplinas artísticas no currículo da escola primária. Atentamos nos discursos que talharam as respectivas identidades disciplinares e que contribuíram para a demarcação das respectivas territorialidades no currículo escolar.

Neste sentido, interessámo-nos pelas “vozes” que em diferentes planos de enunciação falaram por cada uma das disciplinas, chamando a si, pela nova autoridade pedagógica, pela invenção de novos atributos e papéis educativos, a legitimação de um lugar no currículo da escola primária.

Procurámos, no cruzamento de textos legislativos, da imprensa pedagógica e dos emanados da formação de professores, mapear a emergência e consolidação do “código disciplinar” (Fernández, 1997) de cada matéria de ensino e perceber a relação entre as mudanças discursivas que atravessaram a cultura escolar e os modos como as disciplinas se moveram, traduziram e incorporaram essas mudanças nos próprios projectos identitários.

Extrapolámos as balizas temporais estabelecidas no estudo e perseguimos a montante as configurações sociais e educativas, a fim de perceber possíveis continuidades ou

²⁷ Usamos as expressões que denominaram as disciplinas nas reformas que as estabeleceram no ensino primário. Excepção feita à “Educação pelo Teatro”, que circulou com esta designação no interior de alguns compêndios da cadeira de Pedagogia.

rupturas na disciplinarização dos saberes e na sua passagem do “sistema educativo” tradicional ao “sistema escolar” (Fernandes, 1998) moderno.

Na segunda dimensão da análise, relacionámos estes mesmos discursos com as práticas discursivas das diferentes disciplinas a fim de aceder aos mecanismos de poder e às tecnologias educativas que produziram e de que se serviram na função de disciplinarização do sujeito escolar. Nesse intento, esquadriámos artefactos didácticos produzidos no interior dos campos disciplinares em análise e outros que, sendo-lhe exteriores, lhes serviram de suporte em contingências históricas particulares. Uma prática frequente na fase genesíaca das disciplinas, mas que perdurou mais nas disciplinas dependentes de suportes literários, como o Canto Coral e a Educação pelo Teatro, do que nas que se serviram de suportes de teor matemático-geométrico.

Procurámos perceber como as práticas discursivas e utensilagens pedagógico-didácticas produzidas no seu seio modelaram historicamente as suas próprias identidades disciplinares e, simultaneamente, as subjectividades dos sujeitos a quem disciplinaram.

Esta dupla entrada, que sustentou o plano de análise e simultaneamente organizou o plano da escrita, conduziu à constatação de uma urdidura com muitas similitudes entre os *scripts* das diferentes disciplinas. À medida que as narrativas foram sendo reconstituídas e a descrição dos contextos organizacionais e dos mecanismos de regulação institucional se começaram a sobrepor, começou também a revelar-se um elevado grau de homogeneidade e de convergência de dimensões, mecanismos e de finalidades curriculares.

Porém, de disciplina para disciplina, os enredos apresentam contornos diferenciados. Estes são, por um lado, resultado das transgressões do investigador ao arco temporal, ditadas pela sua necessidade de encontrar continuidades que ajudassem a melhor compreender os silêncios e as diferenças temporais registadas nas ancoragens curriculares das disciplinas; mas, sobretudo, advêm da natureza diversa das tradições sociais de origem, dos processos de escolarização a que foram sujeitas, da própria historicidade das sociedades e das suas mentalidades, que moveram as instituições sociais, as ideias sobre a escola, o tipo de educação e o reconhecimento e selecção do conhecimento a ser escolarizado.

No fecho da escrita, quando o olhar comparativo se impuser sobre o conjunto das trajectórias disciplinares, esperamos poder iluminar o que de substantivo cada disciplina na sua função disciplinar acrescentou à outra, como se chegaram a reunir sob uma mesmo sintagma (educação-artística) e como, através dos interstícios dos saberes artísticos, a escola

primária foi fechando os escolares num círculo disciplinar particular. Sobretudo, esperamos poder aclarar a ideia que perseguimos - que a definição de todos os conhecimentos e práticas da educação artística escolar foram pensados de forma a convergirem na construção do sujeito escolar.

A ordem de entrada das disciplinas no cenário da escrita e as denominações arcaicas que apresentam obedecem à lógica nominativa e curricular imposta pela historicidade da cultura escolar.

O quadro seguinte desvela o posicionamento temporal dos saberes artísticos na sua “corrida” pelo currículo escolar e a sua ancoragem (à exceção da Educação pelo Teatro) nos programas da escola primária portuguesa de novecentos.

Quadro 3: Emergência das disciplinas da área curricular de Educação Artística no Ensino Primário

Disciplinas	Data de entrada das disciplinas no Ensino primário
“Desenho Linear”	1835
“Canto Coral”	1870
“Trabalhos Manuais”	1896
“Educação pelo Teatro”	1875 ²⁸

Fontes cruzadas: M. E. (1835-1911). *Reformas do Ensino em Portugal*. (Tomos I, II) Lisboa IIE. Affreixo, José Maria da Graça; Freire, Henrique (1875). *Elementos de Pedagogia*. (4ª ed.). Lisboa: Livraria Ferreira.

A disciplina de *Desenho Linear*, arquétipo da *Educação Visual e Plástica*, abre a história da educação artística na escola primária portuguesa. Segue-a, com distância significativa, a de *Canto Coral*. Na metade tardia do século XIX, sucede-lhe a de *Trabalhos Manuais*. Anos antes, tinham surgido, na arena escolar, os primeiros sinais disciplinares da Expressão Dramática Teatro sob a denominação de *Educação pelo Teatro*.

Emanada dos professores metodólogos do Ensino Primário Normal, o tópico *Educação pelo Teatro* anunciava o reconhecimento escolar da função educativa do teatro. Um longo trabalho de “interessamento” (Serres, 1996) e de “pedagogização” (Pécault, in Nóvoa, 1994) esperava a disciplina que alcançaria uma posição curricular muito negociada, já na segunda metade do século XX.

²⁸A data 1875 corresponde à 4ª edição do compêndio *Elementos de Pedagogia - Para Servirem de Guia Aos Candidatos Ao Magistério Primário* da autoria de José Maria da Graça Affreixo e Henrique Freire. O tópico *Educação Pelo Teatro* não consta de todas as edições da obra, está ausente de edições anteriores e de algumas posteriores. É enquanto “voz dos professores” uma exceção, os “sinais” das demais disciplinas só aparecem nos compêndios da cadeira de Pedagogia, ou em outros da formação de professores depois de enunciadas nas respectivas reformas de ensino.

Capítulo 1:

A Genealogia de uma disciplina escolar: o Desenho Linear

1.1. Os usos do Desenho: das “artes do desenho” à “ciência do desenho”.

Nos seus fundamentos, as reformas pombalinas representaram uma ruptura política, cultural e científica com as práticas educativas. Significaram, sobretudo, o esforço de introduzir no sistema tradicional aristotélico-tomista, uma cultura moderna, de base científico-racional, que seria de importância decisiva na evolução das instituições educativas, científicas e culturais.

Enquadradas nos parâmetros culturais do iluminismo e do racionalismo, a estas reformas presidiu uma nova forma de entender o mundo económico, social e político. Transcorrendo entre 1759 e 1772, as reformas pombalinas marcaram a emergência de um conjunto de instituições, de formas administrativas e de disciplinas de natureza científica (Matemática, Geometria, Física Experimental, Medicina) e redefiniram os contextos de enunciação discursiva com efeitos no desenvolvimento das instituições e na organização de disciplinas modernas.

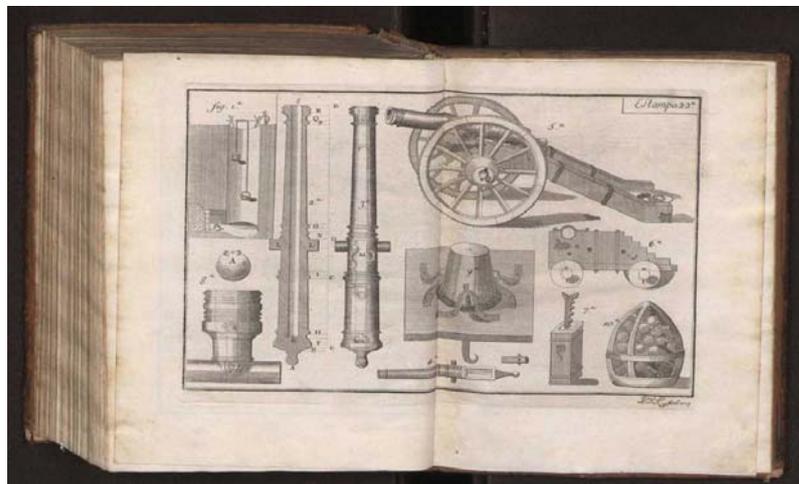
Embora os historiadores falem do “carácter inconcluído” (Torgal, 1993) destas reformas, elas são, pela importância que detiveram à época e pela que iriam desempenhar na construção do sistema escolar moderno, o *locus* onde buscámos o *genótipo* da disciplina de Desenho linear. Por duas razões; primeiro, porque as reformas abrangeram todos os sectores do ensino (primeiras letras, ensino secundário, técnico e humanidades e ensino universitário) e definiriam os contornos de um sistema escolar dirigido pelo Estado, criando com ele o que Combi (1995) designou como a primeira oferta de ensino elementar público europeu, ou seja, a matriz fundacional do contexto onde a pesquisa se move; segundo, porque o fomento cultural, industrial e comercial que floresceu sob o mandato pombalino contribuiu para transformar aquilo, que se começava a desenhar como necessidade instrumental do desenho no mundo, numa evidência social e numa urgência no plano do ensino.

Essa evidência concorreu para agilizar a entrada do desenho nos programas das instituições de formação superior (Academias, Faculdades, Aulas), o que, simultaneamente, ajudou a combater a resistência e a intolerância a algumas das práticas do desenho artístico, nomeadamente o *Nu*.

Quando no início de oitocentos (1807) Sebastião José de Carvalho e Melo foi compelido a abandonar o governo, deixou lançadas as “Escolas Menores” (1758)²⁹, o Colégio dos Nobres (1761)³⁰ e instalado na Universidade (1772) um conjunto de Faculdades e de disciplinas modernas que seriam garante das condições fundamentais à emergência de um projecto de cultura científica.

Por via da Geometria e das suas aplicações às necessidades políticas económicas e sociais, por via das ciências que nasciam com a física experimental, “as artes do desenho” (Campagne, 1873) foram também representadas nesse panteão do saber moderno que era a Universidade.

Figura nº 1: Desenho aplicado às “artes da guerra”



Fonte: Fortes, M. (1729). *O Engenheiro Português*. Fundo Antigo da Faculdade de Ciências do Porto.

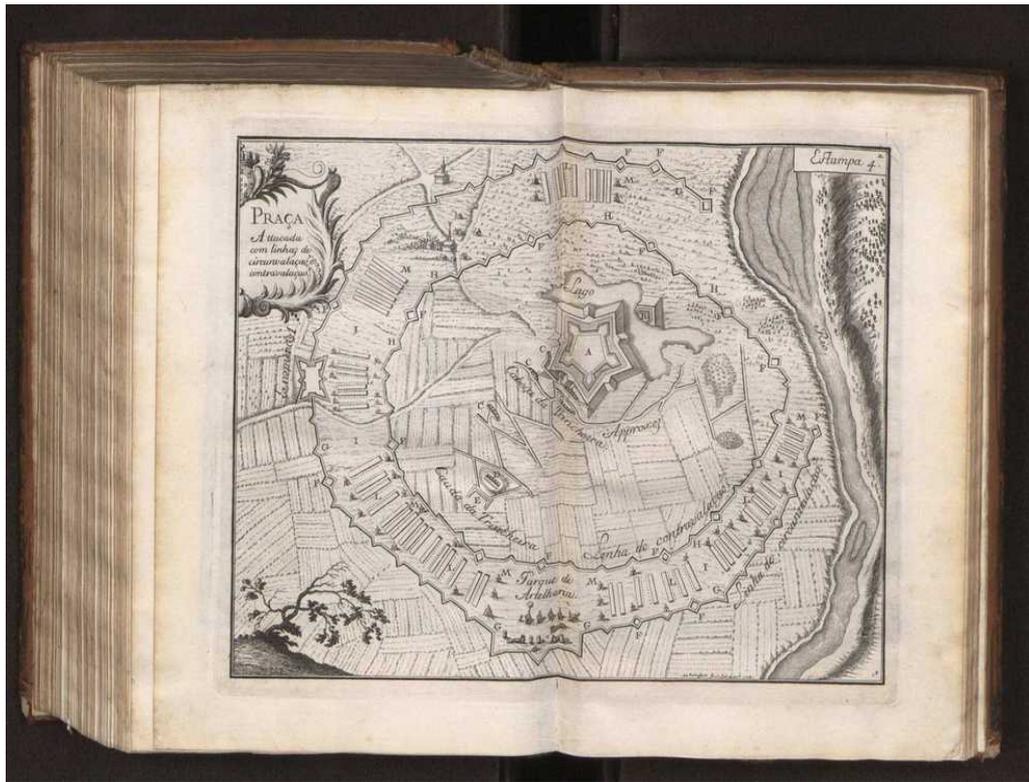
A aplicação do desenho nas artes da guerra, da fortificação, na engenharia e na arquitectura³¹, tanto quanto nas artes mecânicas e nas ciências da vida, fez aumentar e consolidar a percepção da sua real necessidade social.

²⁹ O Alvará de 28 de Junho de 1759, que privou os Jesuítas do ensino, lançou as normas da nova metodologia para as Escolas Menores. Em 5 de Abril de 1768 foi criada a Real Mesa Censória que passou a responder pelas questões da instrução pública (“escolas públicas”). Em 1772, a Carta de lei de 6 de Novembro criou o ensino primário.

³⁰ Os Estatutos do Colégio dos Nobres foram publicados em 7 de Março de 1761.

³¹ Em consequência do Terramoto de Lisboa de 1755, a Coroa chamou a Portugal um corpo alargado de especialistas de desenho (engenheiros, arquitectos) que permaneceram em Portugal mesmo depois da edificação da cidade, alimentando os núcleos oficiais da Ajuda e de Mafra. No repensar moderno da cidade e no traçado largo e moderno das avenidas pombalinas, o desenho legitimou-se como instrumento igualmente moderno.

Figura nº 2: Estampa: Praça.

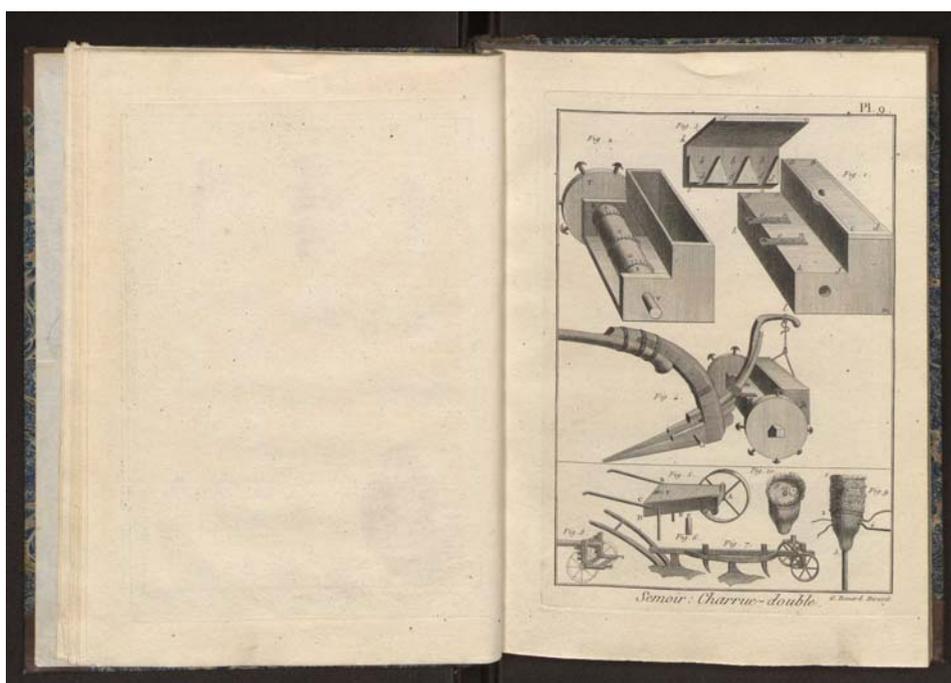


Fonte: Fortes, M. (1729). *O Engenheiro Português*. Fundo Antigo da Faculdade de Ciências do Porto.

Sobretudo, a aplicação do desenho às necessidades do pensamento e da acção científica moderna, tendeu a consolidar-se e a ampliar-se. Uma consolidação construída na convergência de vários eixos discursivos que no campo académico convergiram para manter o Desenho ligado à Geometria.

Os usos do desenho e as suas aplicações iriam ampliar-se e transvazar de uma “geografia da prosperidade” (Duby, 1993: 187), que teve os seus limites, primeiro, na “*etiqueta*” da corte (Pereira, 1989), nas encomendas da igreja e dos palácios e depois nas do Estado, para se aplicarem gradativamente no *locus* do saber científico e, finalmente, no da produção industrial manufactureira ordinária.

Figura nº 3: Desenho aplicado à agricultura moderna.



Fonte: *La Agriculture Moderne*. Fundo Antigo da Faculdade de Ciências do Porto.

Nesta nova mundividência, o desenho deslocou-se da tradição das “artes do desenho” para se configurar e formalizar como modalidade do conhecimento técnico-científica, impondo-se como necessidade técnica e social, sob o signo da “ciência das formas” (Massironi, 1996).

Fruto de relações conjunturais e do desenvolvimento do domínio da Matemática e da Geometria³², o Desenho tornou-se, durante o século XVIII, um auxiliar precioso do pensamento científico-racional, base de todas as artes e auxiliar de muitas das ciências modernas como sustentou, aliás, Machado de Castro no seu “*Discurso Sobre as Utilidades do Desenho*”, dedicado à Rainha e lido em 24 de Dezembro de 1787 na Casa Pia do Castelo, aquando da criação da “Aula de Desenho”. O escultor régio, a quem foi atribuída a direcção da “Aula de Desenho” da Real Casa Pia de Lisboa, encerrou o seu discurso defendendo a tese dos estudos de desenho serem “de grandessíssima utilidade, e precisão para o comércio, e para o *estado todo*” (Castro, 1787: 9).

³² A propósito da Aula da Esfera e das suas relações com a Geometria, Rogério Fernandes (1996: 380) comenta que “a geometria entra tardiamente no ensino Jesuíta”. A inspecção realizada pelas Autoridades da Companhia ao Colégio de Évora reconhecia que “a esta Academia tão célebre falta-lhe o maior ornamento e lustre, qual é a escola de Matemática” (*idem*: 382). “A falta de formação matemática seria responsável pelo atraso que se repercute até na reforma Pombalina da Universidade que “durante 10 anos (...) não teve leccionação de matemática” (*idem*: 383).

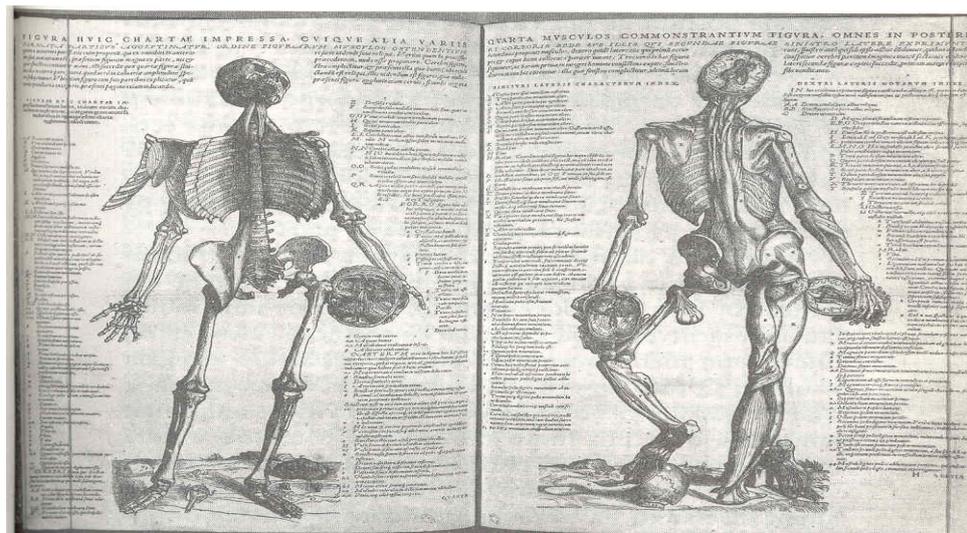
A criação do Colégio Real dos Nobres (1761-1837) e a Reforma da Universidade (1772) foram os elementos centrais dessa revolução que, a pretexto de minimizar a influência jesuítica no ensino, estabeleceu um conjunto articulado de medidas tendentes a concentrar e a organizar todo o ensino público numa rede institucional regulada sob alçada da Coroa. Criado para responder a uma burguesia em ascensão, o Colégio Real dos Nobres contou com um corpo especializado de professores estrangeiros responsáveis pelo ensino experimental de um currículo que se evidenciava pelo peso das disciplinas modernas, entre elas o desenho.

A ligação entre ciência e indústria e a ligação destas com a investigação fundamental (matriz cuja importância esteve implícita na estrutura do pensamento político pombalino), continuaram presentes na Reforma da Universidade (1772), sustentando a ancoragem do desenho na tradição universitária, ainda que no estatuto de disciplina auxiliar. 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: 475).

Figura nº4. Desenho anatómico.



Fonte: A. Vesalius (1543). *De Humani Corporis Fabrica*.

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” (*Idem*: 478).

A descolagem do desenho da tradição clássica para o eixo da ciência e para as suas aplicações experimentais carregou consigo as mudanças que se operaram no domínio da Matemática e da Geometria, na concepção das suas aplicações, nos modos de ensino e nos seus suportes materiais e didáticos. Uma mudança que se ampliou e ganhou vigor no encontro do desenho com o poder difusor da própria imprensa.

O ano de 1793 marcou, em termos internacionais, o início de um movimento de renovação da metodologia do desenho. Coincidiu, em Portugal, com a edição do primeiro compêndio de desenho português *As Regras de Desenho*, da autoria de António José Moreira. O compêndio, como escreveu Vasconcelos (1879: 127), abrangia:

“o ensino do desenho aplicado à arquitectura civil e militar, o levantamento de plantas, e inclui ainda a construção geométrica do alfabeto romano como subsídio indispensável na aplicação da epigrafia monumental”

(Vasconcelos, 1879).

O seu autor, “capitão de infantaria com exercício de engenheiro” (Ribeiro, 1879) e Lente de Desenho na Real Academia de Fortificação Artilharia e Desenho, endossou a obra à sua instituição de pertença profissional. A edição do Compêndio, histórica para comunidade nacional dos “homens do desenho”, marcou a presença da autoria nacional na imprensa manualística especializada do desenho. Um domínio até então pautado pela dependência do Desenho de autorias e traduções estrangeiras, nomeadamente da tradição e tradução dos *Tratados* franceses (Ribeiro, 1879-1892), como o *Tratado de Arquitectura de Vignola* que, com um número significativo de traduções, foi incluído no conjunto dos *Tratados* que Joaquim de Vasconcelos (1877) analisou quando elaborou a sua famosa resposta-proposta à Reforma das Belas Artes.

Quadro nº 4: Tratados de Desenho em uso em Portugal no Século XVIII.

Data	Traduções dos Tratados de Vignola
1733	VASCONCELOS, P.e da Piedade (trad.). <i>Dos Princípios de arquitectura</i> . Lisboa.
1787	ANDRADE, J. C. de Magalhães (trad.). <i>Regras das Cinco Ordens de Vignola</i> . Coimbra. 1787- BINHETTI, José Carlos (trad.). <i>Regras das Cinco Ordens de Vignola</i> . Lisboa.
ARQUITECTURA CIVIL E MILITAR	
1793	MOREIRA, A. José. <i>Regras de Desenho</i> . Lisboa. (Desenho, Perspectiva aplicada à Arquitectura, Desenho de perfis, Desenho geométrico do alfabeto românico).
1799	VELLOSO, Fr. J. M. Conceição. <i>Princípios de desenho</i> . Lisboa. (Teorias projecção de luz /sombra.)

Fontes cruzadas: VASCONCELOS, Joaquim (1877). *A Reforma do Ensino de Belas Artes* (I, II, III). Porto: Imprensa Literária Comercial. RIBEIRO, José Silvestre Ribeiro (1879). *História dos Estabelecimentos Científicos Literários e Artísticos*. (Tomo VII, VIII). Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências.

A partir da segunda metade do século XVIII, assistiu-se na Europa ao aparecimento de um conjunto de revistas e de obras de carácter enciclopédico tendentes a dar forma à necessidade de compilar, sistematizar e disciplinar os conhecimentos práticos das diversas artes e ofícios, bem como acelerar a circulação do conhecimento científico.

Como técnica primária, baseada nos processos de visão e de precisão e controlo da mão, o Desenho adaptava-se tão bem às exigências da ilustração das funções taxonómicas das ciências da natureza; às características da chorografia e à cartografia marítima, quanto às descrições expressivas da ilustração artística (Massironi, 1996). Convocado nesta qualidade pela imprensa científica, o desenho retiraria, deste casamento privilegiado, o estatuto de instrumento de comunicação e uma imagem de cientificidade conferida pelo próprio poder da comunidade científica.

A explosão da imprensa fez-se acompanhar da explosão do desenho científico. A ideia dos “dicionários-enciclopédicos”, como forma de organizar exaustiva e ordenadamente os conhecimentos práticos, que se vulgarizou no século XVIII, não era nova; remontava ao início do século XVII e traduziu uma aspiração antiga de aproximar os saberes práticos dos científicos. Um esforço em que se empenharam homens como Francis Bacon, que viu na aproximação entre ciência, saberes práticos e artes mecânicas ou “artes aplicadas” (como se chamariam mais tarde) um esforço necessário com ganhos para as partes envolvidas, mas, sobretudo, com mais-valias para o progresso civilizacional e científico. “Durante séculos, diz o filósofo, os artífices trabalhavam sem visão como formigas...”, enquanto “os filósofos, desdenhando a experimentação, eram como aranhas envolvidas na própria teia” (Bacon, *in* Matos, 1997: 164).

Por várias outras mãos, o projecto enciclopédico concretizou-se ao longo do século XVIII. Primeiro com a *Cyclopaedia or universal dictionary for the arts and sciences*, da autoria de Ephraim Chambers (1728), depois (1776-80) com a *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts e des métiers par une société des gens des lettres*, um conjunto de volumes (17) organizados sob a supervisão dos enciclopedistas Diderot e d'Alembert.

No início do século, Portugal partilhou desse interesse pela produção enciclopédica periódica que varreu a Europa (Tengarrinha, 1989; Quintero, 1996). A Portaria de 22 de Setembro de 1812 estabelecia que em nome do benefício que convém ao Estado:

“neste Reino haja, como nas nações mais civilizadas, um *Diccionario de Artes e Ofícios*, a fim de que os Artistas, e Oficiais dos mesmos possam adquirir facilmente por princípios os conhecimentos necessários à sucessiva perfeição de uma ilustrada prática com o socorro do referido *Diccionario* o qual deve conter os termos, denominações e frases próprias de cada um dos diferentes ramos das indústria em que se empregam os mesmos Artistas e mestres de Ofícios”.

Do projecto foi incumbido Gregório José de Seixas. Seguiram-se outros, como o projecto do *Tratado Geral das Artes Mecânicas*, publicitado em 1813 pela *Gazeta de Lisboa*.

O *Diccionario de Artes e Ofícios* de Gregório de Seixas não veio a lume, ficou, no entanto, a tradução parcial de outra obra importante, *A Introdução à Tecnologia ou ao Conhecimento Científico dos Offícios Mecânicos, Fábricas e Manufacturas* de Joennes Beckmann.

Num país onde a difusão da imprensa era reduzida e a maioria dos artífices não dominava os instrumentos mínimos de literacia, a preocupação em produzir uma obra de natureza enciclopédica e de vulgarização científica manifestava sobretudo, como refere Cordeiro (1987), o interesse do país em acompanhar a produção científica da Europa moderna.

Progressivamente, diversas obras do foro técnico-científico entraram em circulação. Nesse fluxo informativo, a imagem, menos frequente, dados os condicionalismos decorrentes do desenvolvimento das próprias tecnologias da impressão e do encarecimento das obras pela introdução de estampas, foi-se vulgarizando (Buisson, 1882) e entrando no *habitus* e no quotidiano visual do século XVIII.

E no entanto, em meados de setecentos, a discussão sobre a importância da imagem perpassava já no discurso escolar, disseminada na “educação dos sentidos”, enredada

nos conceitos de criança, imagem, memória e de desenho, numa racionalidade que teve o seu regime de verdade na relação ilustração-pedagogia. A imagem passava a enunciar-se sob um novo imperativo: o pedagógico, estivesse ele ligado ao discurso da educação estética, ou amalgamado nas questões psico-pedagógicas como a motivação e o interesse que no conjunto iriam, no futuro, imbricar-se na ideia de *educação integral e métodos activos*.

Champfleury (*in* Buisson 1882: 1319-1322) escreveu, na *Histoire de l'Imagerie Populaire*, que: “Les yeux des enfants, les yeux des hommes ont besoin d'images”.

Luís António Verney, em perspectiva diversa, tinha já escrito no seu *Verdadeiro Método de Ensinar* (1746)³³ que para o ensino das crianças:

“seriam úteis os livros que têm figuras, como um francês que se intitula *Figuras da Bíblia*, e traz a história toda da Escritura em figuras, com breves explicações. Não é crível quanto este estudo entre na cabeça dos meninos sem parecer que estudam, mas que se divertem”

(*Idem*: Vol. V: 71).

Na perspectiva genealógica que o estudo assume, seguir o eixo da imprensa justifica-se até onde este ajudar a iluminar a acomodação do desenho no seio da comunidade científica e na do imaginário social. Mais do que uma resposta imediata às questões da construção e difusão dos usos do Desenho, a imprensa acrescentou sentido a esta construção no que traduziu de “uma visão antecipada ou um esforço voluntário relacionado com as luzes da Europa” (Macedo, 1982: 122). O que nos interessa desse eixo, onde texto, imagem, educação e desenho se caldearam e entreteceram em diferentes enunciados, é o que aí se transporta do desejo de fazer do Desenho a linguagem nova que a ciência e a educação enunciavam em diferentes teses sob o signo da modernidade.

Uma linguagem *geométrica e linear* que se desejava e se construía como mecanismo que funcionava simultaneamente como forma alternativa para os que não lendo a usavam como forma (outra) de comunicação; para os que, aprendendo a escrever, precisam dela para regar o gesto que a escrita deixava impresso, ou tão só, como instrumento de descodificação de esquemas de complexidade superior para aqueles que, lendo, precisavam dele para chegar ao sentido último do que a palavra de *per se* não alcançava. Neste sentido, o

³³ Sobre a polémica das edições da obra ler a nota 26 da página 408 da *História do Ensino em Portugal* de Rómulo de Carvalho. VERNEY, Luís António (1746) *in*: JÚNIOR, António, S. (org.) (1949-1952). *O Verdadeiro Método de Estudar*. Lisboa: Coleção de Clássicos Sá da Costa.

Desenho, já não era só um instrumento de “tradução visual” de um conhecimento. Era, ele mesmo, constitutivo do próprio conhecimento.

Nesta perspectiva e à sua escala, a imprensa *enciclopédica* 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.

1. 2. O desenho na ante-câmara da escola pública.

As bases jurídicas e funcionais da instrução pública liberal estabeleceram-se em Portugal durante o século XIX, através de um conjunto de normas legais e de procedimentos de carácter administrativo. Tais disposições perfilaram-se na ideia de instrução pública, inaugurada nas reformas pombalinas, com continuidade nas futuras propostas de reforma da instrução pública liberal.

A importância conferida à instrução pública, pelo projecto político liberal, foi devedora desse filão de sinal educativo ainda pombalino, que perpassou os vários projectos de reforma do ensino público apresentados para discussão na Real Academia das Ciências, instituição que acolheu, na época, os debates da instrução nacional.

A crença na instrução como fonte de progresso, de desenvolvimento científico e de “melhoria” da “civilização” foi, independentemente das diferentes concepções sócio-culturais que se cruzaram na sociedade portuguesa e na própria ideia de instrução pública, o fio que atravessou a generosa produção de propostas educativas deste período

Nessa fase efervescente e constituinte da instrução pública, onde os principais esforços se orientavam para as definições dos grandes princípios educativos, para a criação das condições educativas básicas, como a resolução do problema da formação de um corpo docente e da sua habilitação profissional, a definição e selecção dos programas e matérias escolares, ou a falta de edifícios, de livros e de equipamentos escolares; numa fase onde tudo estava ainda por fazer, o Desenho foi um dos saberes eleitos pelas propostas de projectos de reforma da educação.

A questão do Desenho integrou-se nas questões gerais relativas à selecção do conhecimento escolar e na discussão dos saberes a serem objecto de ensino na escola

primária. A sua discussão evoluiu ao ritmo da discussão maior da instrução pública e circulou plasmado na mesma discursividade que sustentou a escolaridade obrigatória.

Sujeitou-se às mesmas formas de resistência à obrigatoriedade da frequência escolar, que travaram o desenvolvimento quer de uma quer de outro. Em suma, como “coisa educativa”, o desenho partilhou da mudez e dos mesmos hiatos normativos, que traduziram quer a instabilidade política da época, quer a fragilidade ideológica que atravessou o projecto de instrução pública nacional.

A primeira grande proposta liberal de educação foi apresentada pelo matemático Gastão Stockler, (1799), que a pôs a disposição da Real Academia das Ciências em 1799. O projecto apresentava o sistema de ensino estruturalmente organizado em quatro graus: as “Pedagogias”, os “Institutos”, os “Liceus” e as “Academias”. O Desenho não constava no grau de ensino das “Pedagogias”, inscrevia-se porém, no conjunto das matérias a leccionar nos Liceus, sob a designação de “*Elementos de geometria rectilínea*”.

A grande produção de propostas de projectos reformadores surgiria durante o primeiro triénio liberal. Entre as propostas, retivemos a do químico Luís Mouzinho de Albuquerque. *As Ideias sobre o estabelecimento da instrução pública dedicada à nação portuguesa e oferecida aos seus representantes*, obra que configurou a proposta que o autor enviou de Paris, onde se encontrava exilado. Do projecto, muito inovador para a época, destacavam-se as questões relativas à formação da mulher, à formação popular e à criação dos liceus. Como o de Stockler, organizava-se também em quatro categorias, porém, com designações e conteúdos diversos: as Escolas Primárias para ambos os sexos, as Escolas Secundárias, os Liceus e as Academias.

A formação científica do autor não foi certamente alheia à importância que o Desenho auferia no projecto. Luís Mouzinho de Albuquerque era um homem das ciências, formado “na multivivência da Universidade Pombalina” (Torgal, 1984), e um dos cientistas mais aptos para compreender a dinâmica da instrução que se queria mais prática e técnico-científica, mais de acordo com as concepções de um progresso económico-civilizacional.

O reformador destinou ao Desenho um lugar superior próprio, uma “Cadeira de Desenho” a estabelecer à parte das Academias e a ser criada nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra. Nas escolas secundárias, o Desenho constituía matéria de ensino, designando-se *Geometria Descritiva e Desenho Linear*.

Norteadas pelas ideias da época, que davam como verdadeira a tese da incapacidade natural das raparigas para abarcar e operar com conhecimentos de natureza abstracta, como era o caso da geometria, Mousinho de Albuquerque, embora defendesse o ensino da mulher, propunha os *Elementos de Desenho Linear* só para as escolas primárias masculinas, substituindo-os, nas escolas femininas, “pelas agulhas de cozer e de meia e a fiação de lã ou de linho conforme as localidades” (Torgal; Vergues, 1984: 254).

Quadro nº 5: O Desenho nos projectos de reforma da instrução pública liberal (1799-1834).

Projectos Reforma	Níveis de Ensino	<i>Designações do Desenho nos Projectos de Reforma</i>
Garção Stockler	Pedagógicas	
	Institutos	
	Liceus	<i>Elementos de geometria rectilínea.</i>
Mousinho de Albuquerque	Escolas Primárias Masculinas	<i>Elementos de Desenho Linear</i>
	Escolas Secundárias	<i>Geometria descritiva e desenho linear.</i>
	Academias	<i>Cadeira de Desenho (à parte das Academias)</i>
Almeida Garrett	Escolas Gerais Secundárias	<i>Rudimentos mais vulgares e precisos do desenho linear</i>
Alexandre Herculano	Ensino Primário Superior	<i>Desenho Linear</i>

Fontes cruzadas. Torgal & Vergues (1984). *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública.* Ferreira, Alberto. (1971). *Antologia dos Textos Pedagógicos do Século. XIX.*

A proposta reformadora de Almeida Garrett (1834) considerava o ensino do Desenho nas escolas gerais secundárias sob a designação de “Rudimentos mais vulgares e precisos (...) do desenho linear” (Garrett in Ferreira, 1971: 259).

Em texto anterior, o *Da Educação*, (1829)³⁴, o autor definiu bem a sua posição face ao papel do Desenho na educação. Inserido no seio das artes, o Desenho deveria cumprir, como aquelas (Música e Dança), a função de servirem de “ornato e gentil aperfeiçoamento” (Garrett, 1904). Um desejo expresso na undécima carta:

“seja qual for a condição do meu pupilo, quero que ele seja prendado. Se-lo-á mais ou menos segundo as posses de seus pais, seu natural talento e inclinação, e muitas outras circunstâncias; mas a nenhuma hei-de privar da consolação e alívio que as Belas-artes preparam para a velhice, para a doença, para os revezes da morte...”

³⁴ GARRETT, A. (1904). *Obras Completas.* Lisboa: Empresa da História de Portugal.

que configura mais um privilégio de uma *elite* culta e esclarecida, ou de um “cavalheiro burguês” (Garrett, *in* Ferreira, 1975) do que um princípio para servir a socialização primária da clientela escolar. Revela, contudo, muito sobre a formação clássica do autor e das suas concepções sobre educação moderna, sobretudo sobre os métodos de ensino do Desenho ao sustentar que no acto de ensinar se devia começar:

“com os primeiros elementos das boas artes, despertemos nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é o seu objectivo e princípio...”

(Garrett, 1904).

E continua:

“também lhe não hei-de ensinar o desenho, mas hei-de prepará-lo para isso. Não me porei a fazer caretas e rabiscos, a título de desenhar d'après nature, como Rousseau com o seu Emílio; mas tão pouco hei-de dar estampas a copiar, que é o mais seguro de ele nunca saber nada senão copiar”³⁵.

Entre o método natural de Rousseau e o formalista de Pestalozzi, Garrett parece situar-se numa posição paradoxal na medida em que: ora atribuía ao Desenho uma função de polimento, ora propunha um método que interessasse e conduzisse o aluno à observação e investigação empírica da realidade das formas, próprio de uma posição inovadora para uma época em que os métodos da cópia e os usos da estampa estavam profundamente arreigados entre nós, e donde só saíam em pleno século XX. Não se descarta por isso a possibilidade, não comprovada empiricamente, da influência da “utopia retrógrada” (Cabanas, 1993: 321) de Ruskin sobre o pensamento de Garrett.

Como a maioria dos intelectuais da época, Alexandre Herculano teve também o seu projecto de reforma, tinha porém sob mira destinatários sociais diversos dos de Garrett. Para Herculano, a instrução pública, ao mesmo tempo que devia promover a formação moral do cidadão, devia também favorecer “o acréscimo da indústria” e ser “geral, nacional ou primária” (Herculano, *in* Ministério da Educação, 1989). Como escrevia o autor:

“entendemos por educação e instrução popular, a cultivação do espírito e não o ensino das artes fabris ou mecânicas, a que muita gente dá aquele nome. Negar o

³⁵ *Idem.* FERREIRA, Alberto (1975). *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Português*. Volume III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

aperfeiçoamento intelectual aos homens, deixá-los na bruteza e na ignorância, é um acto imoral, um menoscabo de deveres sagrados, e, por consequência um crime”³⁶.

Para Herculano, o desenho tinha cabimento no ensino superior, numa posição hierárquica intermédia entre “a aritmética completa, os elementos de geometria e as suas aplicações usuais, especialmente, o desenho linear e as noções mais necessárias de agrimensura (Herculano, 1984:102).

Na referência às questões da agrimensura, Herculano posicionava-se face a uma linha de tensão instalada na sociedade portuguesa de oitocentos que colocava em lados opostos, os defensores de uma agricultura de base racional e moderna, como por exemplo Herculano e Castilho e os defensores de um desenvolvimento industrial e urbano. Ambas as posições requeriam e empossavam o ensino do Desenho.

Oscilando entre conceitos que o definiam ora como “ornato e gentil aperfeiçoamento” (Guira e Motta, 1986 e ora como instrumento e de utilidade social e prática, os enunciados que sobre o desenho se foram produzindo tendiam a valorar uma dimensão instrumental ou utilitária sustentando nesta, a sua ancoragem na instrução pública. Os discursos que o legitimaram, regidos sob a batuta dos interesses económicos e sociais, enfatizaram aquelas vantagens e, como veremos, o seu potencial educativo do seu uso para o domínio do formando e para o progresso da Nação.

Os discursos que o legitimaram enfatizaram, tanto as vantagens económicas e sociais para o progresso da nação, como o potencial educativo dos seus usos para o domínio do formando.

Como passou o Desenho das instâncias de ensino superior e dos *loci* industriais e profissionais para o ensino primário? A que processos de pedagogização se submeteu?

1.3. A trajectória escolar do desenho: do signo do geométrico ao da expressão livre

Ao século XIX, que Torgal (1993) apelidou “século da instrução pública”, chamou, Cecília Henriques, (2003) “século do desenho”. Com justa propriedade, sobretudo porque, para se compreender, em toda a extensão, esta última atribuição, é necessário fazer uso dos contributos explicativos do processo da institucionalização da escola pública.

³⁶ in Ministério da Educação (1989). *Reformas do Ensino em Portugal*. Tomo I. Lisboa: Ministério da Educação. p. XIX-XX.

Como vimos, o Desenho alcançou ao longo dos séculos XVIII e XIX um prestígio social e científico significativo, traduzido na gradativa expressão dos seus usos e aplicações no campo científico e no mundo do trabalho. Uma ascensão que culminaria com a conquista do estatuto de disciplina universitária e com a ancoragem nos planos de estudo do ensino primário e liceal.

Como fenómenos sociais, a institucionalização da escola pública e a escolarização do desenho mantêm uma estreita e inequívoca relação. Se a “gramática da escolaridade”, ou seja, se “o conjunto de aspectos organizacionais a que esteve subordinada a instrução” (Tyack & Cuban, 1995: 81) foi co-determinante no reconfigurar da identidade escolar do desenho, a inclusão deste na arena escolar acrescentou àquela (no processo de socialização e acomodação às normas escolares) novos instrumentos e mais valias pedagógicas. Produziram-se, nesse processo, um conjunto de instrumentos e práticas discursivas que deram ao Desenho uma relativa estabilidade curricular, permitindo-lhe integrar o que McLaren (1993) designou de “examination racket”, garantindo a sua representação curricular.

As primeiras décadas do século XIX, de consolidação do modelo escolar e de “pedagogização” (Pécault, *in* Nóvoa, 1994) dos Estados, acompanharam em Portugal a institucionalização da escola pública, como dispositivo do Estado no governo das populações (Green, 1990).

O ensino do desenho, discutido, nas anteriores propostas de projecto de reforma (Stockler, Albuquerque, Garrett, Herculano) tomaria definitivamente lugar no currículo da recém construída “escola graduada” (Viñao, 1990) contribuindo no conjunto dos saberes e mecanismos disciplinares para a educação e “construção” do sujeito escolar (Silva, 1999).

No processo de disciplinarização a que estiveram sujeitas as várias tradições de saber que chegaram a constituir-se como tópicos, matérias, ou disciplinas escolares, processo que Popkewitz (1998) nomeou de “alquimia curricular”, as normas de configuração da nova identidade do desenho (semântica escolar, organização das unidades de ensino, tempo escolar, gradação do conhecimento, exames) foram em grande parte ditadas pela mesma inteligência, pelas mesmas forças e grupos de interesses que globalmente operaram na configuração do modelo escolar (Frijhoff, *in* Sauter, 1983; Viñao, 1990). O Desenho inscrever-se-ia nos processos de “especialização de saberes” (Young, 1995) e de “disciplinarização e profissionalização do conhecimento” (Wallerstein, 1996) que atravessaram as sociedades ocidentais e que tiveram na escola primária o primeiro dispositivo de socialização secundária.

Nesse processo de alquimia curricular, por onde passaram os conhecimentos considerados “curriculáveis” num dado momento, o Desenho foi abandonando as regras e a configuração do campo social de origem para se sujeitar e incorporar as racionalidades da gramática escolar (Stevens, *in* Goodson, 1993).

Como refere McLaren (1993), até mesmo o conhecimento codificado em disciplinas escolares esteve muitas vezes cativo das escolhas dos jogadores que entraram no jogo. Na corrida ao currículo nem todas as disciplinas apresentavam similar capital social. O Desenho, como vimos, vinha conquistando um, que lhe permitiria usufruir de uma posição estratégica relativamente confortável na grelha de partida.

O sistema de ensino das primeiras letras, que a revolução liberal herdou do antigo regime, organizou as actividades da vida escolar em torno da leitura e da escrita (com ênfase na caligrafia), da aritmética, da educação cristã e das regras de civilidades. No seu conjunto, constituíam o programa escolar nesta fase de transição e consolidação do sistema constitucional.

À época, a função da escola primária não ia além do grau zero do que na contemporaneidade Berge & Luckman (1999) designaram por “socialização secundária”. Um processo de socialização parcialmente repartido entre o mundo do vivido familiar e o vivido do mundo religioso com tendência a inverter-se em prol da acção educativa que o Estado chamava definitivamente a si.

As alterações no ensino primário esboçam-se em 1835, com a primeira reforma do constitucionalismo. Consignada no Decreto-lei de 7 de Setembro de 1835, determinava, para além das medidas referentes à gratuidade do ensino, a “obrigação dos pais de família enviarem seus filhos às Escolas Públicas, logo que passem dos 7 anos”.

Ao se estabelecer medidas para uma clara separação entre o universo familiar e o escolar, procurava-se contrariar a resistência dos agregados familiares à perda da força de trabalho dos mais jovens e, simultaneamente, reduzir o absentismo escolar. O agenciamento da escola e a criação de dispositivos tendentes à centralização escolar reforçavam esse poder legitimador do Estado, subtraindo a escola, à influência da família e à da sociedade civil.

Na sua orientação política, o projecto de educação liberal interrompia continuidades entre tipos de relação e domínios de autoridade, até então dados como naturais. Com o alargamento do currículo aos saberes de cunho técnico-científico, com o chamar a si a socialização aos saberes, aos códigos de conduta e de trabalho ditados pela modernidade,

nomeadamente pela revolução industrial, a instrução pública liberal afastava-se de uma escolarização primária reduzida ao ler, escrever e contar. De certo modo, as mudanças que neste período se iniciavam, sinalizam a assumpção da escola primária como agência no universo das instituições de socialização secundária.

No plano da organização dos saberes, a reforma de ensino de 1835, instaurou essa nova ordem social e pedagógica. O referido diploma, de 7 Setembro de 1835, decretava a adopção oficial do “método de ensino mútuo” ou de Lancaster, e estabelecia quais os “conhecimentos que muito importa introduzir em todas as ramificações do Corpo Social, pondo-os como à porta de todos os cidadãos” (*Idem*).

O Relatório que acompanhou a proposta de reforma defendia que, uma vez aprovados os decretos³⁷, se iniciasse desde logo “os longos, importantes e numerosos trabalhos preparatórios da sua execução, tais como a distribuição das *disciplinas*³⁸, as alterações nos programas de ensino e a escolha e adopção dos livros destinados ao mesmo ensino, mediante o respectivo concurso”³⁹.

O Desenho linear passou a integrar o “objecto de estudo” (*Idem*) do ensino primário com as seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, os Elementos de Gramática Portuguesa, Aritmética, *Desenho linear*, Civilidade, Moral, Religião, Direito Político e algumas noções de História e Geografia.

Tratava-se de um corpo de “velhos” e de alguns “novos” conhecimentos, que em diferentes graus de sistematização didáctica configuravam o programa do ensino primário. Nele depositava o regime liberal a esperança de cumprir os grandes objectivos a que se propusera: o de fazer

“arrancar o país à vexatória situação de se arrastar sob o peso de uma taxa de analfabetismo elevadíssimo”; o de conseguir a remediação desse “grande mal da vida portuguesa: *o atraso das indústrias nacionais, a nossa impreparação para progredirmos nos campos da indústria e do comércio*, e em todas aquelas actividades que exigem competência técnica”⁴⁰

³⁷ São três os documentos analisados: o Decreto-Lei de 11 de Agosto de 1835 estabelecendo as Escolas Normais, o Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835 que aprovou o *Regulamento Geral da Instrução Pública*, e um terceiro, com a mesma datação do anterior, que estabeleceu o Conselho Superior de Instrução Pública.

³⁸ Itálico nosso. Pretende-se, com ele, dar conta da flutuação semântica da denominação do conhecimento escolar. O termo *disciplina* assinala esse sentido, primeiro, que toma no texto legal. Veremos outros sucederem-lhe, ou com ele coabitarem: matéria de ensino matérias, objecto de ensino, etc.

³⁹ Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835.

⁴⁰ Relatório que acompanhava o Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835. Itálico nosso.

e de levar a efeito a regeneração das camadas populares.

Por meio de um programa de socialização escolar conduzido sobre populações em circunstâncias sociais distintas, subtraía-se a população infantil urbana da rua e da vagabundagem, que continuava a grassar nos principais centros do país⁴¹, e a população infantil rural das tabernas e do trabalho dos campos, fixando e sujeitando ambas à rotina, disciplina e controlo escolares. As camadas populares seriam assim indirectamente “civilizadas por intermédio da educação escolar dos seus filhos” (Correia, 2005: 281).

O Desenho posicionava-se bem para responder à triangulação indústria-alfabetização-regeneração. Resolvia, por um lado, as competências requeridas pelas necessidades industriais e comerciais e, com a “coliação disciplinar” (Goodson, 1998) com a Caligrafia, respondia às questões da alfabetização. Em reformas posteriores, a Caligrafia integraria os programas do ensino primário, primeiro como tópico isolado, e posteriormente anexada aos programas de desenho. Peça fundamental na escrituração comercial e na condição de auxiliar da escrita elementar, a Caligrafia teria a sua cota parte reconhecida no processo de alfabetização.

Para além das valias enunciadas e das possíveis coliações curriculares, o Desenho ancorou de origem, na Geometria. De acordo com as tradições clássicas, os saberes geométrico-matemáticos valiam de *per se*, enquanto método disciplinador da mente. Na sua matriz geométrica, o Desenho linear dispunha desses mecanismos disciplinares que, através dos exercícios de ajustamento e de coordenação entre a mão e a visão, desenvolviam a razão mas também a vontade e atenção, modelando os modos de conduta do sujeito escolar. Pelos efeitos da acção disciplinadora dos saberes escolares sobre o indivíduo e indirectamente sobre a população, a escola assegurava o seu próprio poder de legitimação social.

O *Relatório* que acompanhou a reforma de 1835 é ilustrativo dessa crença imensa no progresso, que ao longo do século XIX acompanhou a própria institucionalização da escola pública. A aliança da ciência com a arte, (sobretudo com as artes mecânicas) e destas com o ensino constituiu-se como condição *sine qua non* da construção de uma nação e de um sujeito civilizado. Mas aquele documento era ainda revelador de um sentido de alteridade que atravessou os modos como os Estados-Nação se reviam uns nos outros, e como, através de

⁴¹ A criação da Real Casa Pia fora em 1780 a resposta de Pina Manique ao problema da vadiagem e da orfandade urbanas, embora esse traço se mantivesse como característica. O Livro de Actas da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Torres Novas (29 VI de 1922 a 28 XI 1928) regista a entrada de um ofício datado de 11 de Fevereiro da Associação de Pais da Vila de Torres Novas pedindo que esta vila seja dotada de alguns guardas de polícia cívica para fiscalização da vila sobretudo na parte que diz respeito a tabernas onde frequentemente se encontram menores bebendo e jogando”.

mecanismos de auto-regulação, se posicionavam no ranking mundial por relação ao progresso e à inovação. A sua leitura dá conta de um afinado sentido comparativo, de uma constante atenção sobre a distância relativa a que cada nação, na riqueza e no progresso científico, se encontrava de outra.

Atente-se nas razões pelas quais, no articulado legal, a diferença existente entre o país e os demais países, sustentaram a reforma e algumas das alterações curriculares que propõe:

“as máquinas que servem a toda a indústria, são, sem excepção, as mais defeituosas, ignorando tanto o dono como o construtor, os melhoramentos que nos *outros países já são comuns*, porque *neles a ciência não só aperfeiçoou a arte*, mas fez descer os conhecimentos práticos até às classes industriais”⁴².

A citação é demonstrativa dos efeitos de poder de legitimação que se retiravam das retóricas reformadoras quando, uma e outra vez se dispunha e comparava o desenvolvimento do país no puzzle do sistema mundial. Este traço, que atravessou a retórica oficial e a imprensa pedagógica e diária, produziria efeitos que directa e indirectamente actuariam aquando da tomada de decisões, nomeadamente curriculares.

Um olhar ao quadro abaixo apresentado permite perceber como as nações ocidentais foram cíclica e historicamente acertando o passo, criando formas de gerir e projectar no espelho *mundi* uma imagem dinâmica de progresso e de desenvolvimento. Para essa imagem, Desenho linear e outros “novos” saberes foram chamados a protagonizar essa regulação. De acordo com Buisson (1882), a ancoragem do Desenho linear nos sistemas escolares processou-se em progressão, com picos de expressão coincidentes entre países e interdependentes de eventos internacionais, que teriam tido repercussão similar nas políticas educativas, nomeadamente na ancoragem curricular da disciplina de Desenho linear nos sistema *mundi*.

Quadro nº 6: Emergência do *Desenho linear* no Sistema Escolar Mundial

Data	Desenho Linear
1833	França
1835	Portugal
1873	Áustria
1882	Alemanha
1882	Dinamarca

⁴² Relatório que acompanhou o Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835.

1882	Alguns estados dos USA
1882	Inglaterra
1882	Itália
1882	Noruega
1882	Rússia
1882	Suécia
1882	Suíça

Fonte: Buisson (1882). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*.

Entre as três primeiras décadas de oitocentos, situam-se os países de influência germânica e francófona⁴³ que integraram a disciplina de Desenho linear nos respectivos sistemas educativos, num qualquer nível da instrução pública e numa qualquer das suas regiões administrativas. Entre a década de cinquenta e oitenta, inscreve-se a Áustria, verificando-se além disso a intensificação da generalização do Desenho em países onde já se tinha estabelecido no sistema, acusando os efeitos conjugados quer das duas primeiras Exposição Universais, a de Londres em 1851 e a de Paris em 1862, quer a da Exposição Mundial, realizada em Viena de Áustria, onde Portugal se fez representar com os trabalhos da Academia de Belas Artes de Lisboa e da Real Casa Pia de Lisboa.

Um terceiro ciclo, na década de oitenta, dá conta da generalização do Desenho linear no quadro do ensino primário da maioria dos países da Europa, da América Latina e no Japão.

O desenvolvimento e o funcionamento de novas disciplinas escolares estiveram estreitamente vinculados a referentes internacionais, à recepção e difusão de modelos de modernização, “pela mobilização do discurso pedagógico e do discurso sobre as experiências pedagógicas no mundo *culto, movente moderno*, nesse mundo duplamente positivo e que progride (Carvalho, 2000:13).

Percebe-se assim como, em países em diferentes fases de desenvolvimento económico e industrial e em diferentes graus de organização do sistema escolar, se registou uma quase simultaneidade de processos de adopção e ancoragem curricular de novas matérias escolares.

Embora os efeitos dos progressos industriais⁴⁴ fossem tardios entre nós (Macedo, 1992, Marques, 1986, Rosas, 1996), Portugal, a par dos países europeus de referência,

⁴³ A Alemanha, a Áustria a Bélgica e a Espanha integraram esta primeira vaga, a sua ausência do quadro justifica-se pela imprecisão da data de ancoragem do desenho e das regiões onde se estabeleceu.

⁴⁴ Nem o conceito de “revolução industrial” nem o de “industrialização” são neste contexto os mais adequados. O termo “revolução industrial” é estático e designa um ponto de partida, convencionalmente escolhido pelos historiadores e pelos economistas para qualificar as mudanças técnicas que têm vindo crescentemente a afectar toda a evolução económica e as relações sociais dos principais

alargaria, na década de trinta, o Desenho linear aos planos de estudos dos ensinos primário e secundário. Por estas razões, a entrada do Desenho na cultura escolar e a sua pedagogização não podem pensar-se dissociadas de um projecto político-educacional mais global nem da construção e consolidação de redes de produção do conhecimento escolar.

O Desenho subordinou-se de imediato aos objectivos gerais do ensino primário e ao modelo e ritmo de formação dos professores, e seria também, entre os limites e contingências organizacionais e os interesses das comunidades discursivas da arena escolar, que o desenho se operou como disciplina escolar.

A questão da formação (factor sensível no desenvolvimento e funcionamento da disciplina escolar) configurou o segundo eixo das medidas reformadoras do ministro Rodrigo da Fonseca. O Decreto-Lei de 1835, que estabeleceu as “duas Escolas Normais Primárias, uma na cidade de Lisboa, outra no Porto [art.1º]”⁴⁵, embora não explicitasse qual a preparação que se pretendia, declarava a obrigatoriedade de “os professores públicos das primeiras letras” frequentarem as escolas mencionadas.

Quando a 2 de Dezembro, Mouzinho de Albuquerque suspendeu o Regulamento da Instrução Primária, instituído em Setembro desse mesmo ano,⁴⁶ por via “da falta de recursos indispensáveis e pelos obstáculos que o ministro Rodrigo da Fonseca, encontrou no espírito de rotina” (Santos, 1913: 61), os mecanismos organizacionais necessários para o desenho se configurar como disciplina no currículo escolar, defender uma identidade nomeada (Desenho linear) e usar de um método de ensino (o ensino mútuo), estavam lançados, mas inoperantes. Instituídas estavam as bases legais da formação que sustentariam a entrada do Desenho numa nova comunidade docente - o professorado primário. A reforma de 1835 definiu igualmente os manuais escolares considerados fundamentais à implementação e generalização dos saberes escolares. Estipulava que:

“todo o empregado do Magistério primário que houver composto um compêndio, ou livro aprovado das disciplinas que forem o objecto da Instrução primária, inventar algum método novo ou aperfeiçoar os antigos, haverá a gratificação extraordinária, que,

países da Europa, Segalen (1986: 5). O termo industrialização remete para um processo, uma dinâmica das transformações a que Portugal faltou. Segundo Rosas (1996: 460), o conceito de industrialização só é verdadeiramente aplicável aos países que tendo perdido as várias fases porque foi passando o processo de implantação de indústrias, iniciado em Inglaterra no século XIX nos finais do século XVIII, empreenderam, por diversas vias, esse processo depois da segunda guerra mundial.

⁴⁵ Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835.

⁴⁶ O Decreto-Lei de 2 de Dezembro de 1835 revogou o Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835.

segundo o seu merecimento, lhe for arbitrada pelo Conselho Superior de Instrução Pública”⁴⁷

[Tit. IV- art. 8]⁴⁸.

Contudo, o Desenho linear esperaria, até 1869, para assistir ao lançamento do primeiro manual destinado ao ensino primário.

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.

Tratou-se, a muitos títulos, de uma inscrição simbólica do Desenho linear no texto curricular. O seu ensino dependeria em grande parte, de uma articulação duradoira entre um aparelho de legitimação e uma estrutura de plausibilidade pedagógica que faltava construir. Sem uma definição programática, sem formação, sem estabelecimento de um tempo no horário escolar, sem uma cultura material identitária, o código disciplinar e a função disciplinadora do Desenho linear foram, durante a primeira metade do século XIX, sobretudo discursivas. O cenário de plausibilidade não se consolidou ao mesmo ritmo do aparelho de legitimação que usou dos enunciados sociais e escolares disponíveis: a influência da categorização clássica dos saberes a que progressivamente se juntou o peso da mundialização do discurso da educação, o poder discurso industrial e das suas relações com as racionais da civilização, do progresso e da felicidade humana.

⁴⁷ O Conselho Superior de Instrução Pública, criado pelo Decreto de 7 de Setembro, detinha entre outros poderes, o de consultar directamente o governo sobre “os melhoramentos e reformas de regulamentos literários, métodos de ensino e adopção de compêndios, e de quais quer outros livros clássicos”.

⁴⁸ Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835 que estabeleceu o *Regulamento Geral da Instrução Pública*.

1.3.1. Do signo do geométrico

Para o consenso estabelecido em torno do Desenho como matéria de ensino da instrução primária convergiram, ao longo do século XIX, três teses principais, complementares entre si:

- a importância do Desenho enquanto parte integrante dos objectivos gerais da educação, partilhada pelo escol dos primeiros reformadores liberais (Mouzinho de Albuquerque, Alexandre Herculano, Almeida Garrett);
- a importância do Desenho para a formação técnico-industrial, sustentada pelo discurso político, nomeadamente por Andrade Corvo e Elvino José de Sousa Brito;⁴⁹
- a importância do Desenho como base para uma progressão na educação estética e geometria superior, capaz de responder pelo desenvolvimento das indústrias nacionais, pretensão representada por Joaquim de Vasconcelos.

Nas primeiras décadas do século XIX e a atravessar as duas primeiras teses, a influência clássica da chamada “teoria da disciplina mental” (Stanic, 1987) foi notória. Sinalizada por investigadores da história das disciplinas escolares, a teoria foi retomada por Chervel (1991) que lhe evidenciou a dimensão da “ginástica da mente”.

Com origem nas concepções cartesianas e aristotélicas da mente, a teoria da disciplina mental representou a fusão entre as faculdades psicológicas do século XIX⁵⁰ e a tradição das artes liberais (Chervel, 1995), sustentando-se os seus defensores, na metáfora do músculo. A mente, um tipo de composto corpo-alma que funcionava no registo muscular, necessitava como este, de exercício para poder funcionar bem.

Constituindo a principal teoria do currículo do século XIX, a teoria da ginástica mental serviu tecnicamente aos interesses das artes liberais, apostadas em perpetuar a importância dos estudos clássicos (Geometria, Grego e Latim) no currículo escolar (Stanic, 1987).

⁴⁹ Conselheiro, ministro e secretário de Estado das Obras Públicas, dirigiu o inquérito ao estado do ensino comercial e industrial e elaborou um Relatório para servir de base à reorganização do ensino técnico professado nas escolas industriais e comerciais.

⁵⁰ De acordo com Edward Brooks (*in* Stanic, 1987), eram três as classes gerais que constituíam a mente: o intelecto, a sensibilidade e a vontade. Cada uma delas desdobrava-se noutras tantas. Por exemplo, o intelecto consistia na faculdade de percepção, memória, imaginação, compreensão, intuição e razão.

Nas palavras de Brooks (1883/1970):

“The mind is a spiritual activity and grows by its own inherent energies. Mental exercise is thus the law of mental development. As a muscle grows strong by use, so any faculty of the mind is developed by its proper use, and exercise. An inactive mind, like an unused muscle, becomes weak and unskillful. Hang the arm in a sling and the muscle becomes flabby and loses its vigor and skill; let the mind remain inactive, and it acquires a mental flabbiness, that unfits it for any severe or prolonged activity. An idle mind loses its tone and strength, like an unused muscle; the mental powers go to rust through idleness and inaction. To develop the faculties of the mind and secure their highest activity and efficiency there must be a constant and judicious exercise of these faculties”

(in Stanic, 1987: 147).

Para os defensores desta teoria, a matemática e os ramos de saber afins (aritmética, geometria) constituíam o principal instrumento no desenvolvimento das capacidades intelectuais, em especial da razão. Charles Davies defendeu no livro: *The Logic and Utility of Mathematica with the Best Methods of Instruction Explained and Illustrated* a importância capital da matemática sob o ponto de vista da disciplina da mente:

“If it be truth, then, that mathematics include a perfect system of reasoning, whose premisses are self-evident, and whose conclusions are irresistible, can there be any branch of science or knowledge better adapted to the improvement of the understanding? It is in this capacity as a strong and natural adjunct and instrument of reason that this science becomes subject of education with all conditions of society, whatever may be their ultimate pursuits”.

Uma concepção enraizada nos estudos clássicos que Garrett parecia conhecer pela forma como falou dela e nos efeitos de poder que lhe reconheceu quando escreveu que:

“a Geometria está para todos os conhecimentos físicos como a lógica para os conhecimentos intelectuais e morais. E além disso, nenhum estudo exercita, forma, e rectifica a razão como este”

(Garrett in Ferreira, 1971: 136).

Na perspectiva desta teoria, a entrada do desenho compensava o desequilíbrio causado pela perda do Latim e pela posterior introdução das gramáticas modernas. De certo modo, a nova matéria minorava e reequilibrava a falta de instrumentos de ginástica mental, cuja mais valia era reconhecida e requerida pelos estudos clássicos.

O Desenho, pela “sua ampla disponibilidade em absorver funções comunicativas diversa” (Los, in Massironi, 1996: 15), respondia tanto ao controlo do traço e ao rigor do ver,

quanto ao desenvolvimento da percepção, da memória e da razão, requisitos tão desejados pelas razões escolares quanto pelas petições de ordem industrial.

Embora, no início do século, a teoria começasse a ser questionada, não existia disponível no universo educativo, um discurso substituto tangível, de modo que a modalidade de Desenho que a escola pública acolheu inscreveu-se directamente nesta tradição, comungando portanto da mesma “mastery of reason” (Walkerdine, 1990) que a Matemática e a Geometria se reclamavam.

Na linha genealógica da Geometria, sob o signo do geométrico, mas com a designação de “*Desenho linear*”, a disciplina ancorou em 1835⁵¹ no ensino primário. Em 1836, anexado à cadeira de Aritmética, Álgebra, Trigonometria e Geometria⁵², o Desenho integrou o currículo do ensino liceal e, na década de quarenta, a Universidade de Coimbra⁵³ acolheu o primeiro “Curso de Desenho”. Culminava nesta, a ascensão meteórica do Desenho ao *cannon* do saber oficial.

Situado estrategicamente num eixo que abria simultaneamente para a vida activa, para saídas técnico-profissionais e para carreiras superiores, o Desenho acolheu sinergias de uma comunidade discursiva, também ela em construção.

No cruzamento do discurso político e industrial com os métodos do ensino do desenho em vigor (sistema Pestalozzi) sustentaram-se, no sistema escolar, as configurações iniciais da disciplina e começaram a materializar-se as formas de regulamentação geral e específica, a posterior edição do impresso escolar (estampas, atlas, manuais), a produção de equipamento e utensilagem didáctica e de outros suportes inerentes à natureza do desenho. Alguns desses artefactos, sujeitos à descoberta técnica e ao ritmo desta e do desenvolvimento da pedagogia, só, na metade tardia do século XIX, estariam disponíveis para alimentar o funcionamento da disciplina.

A revolução industrial, as descobertas do campo científico e técnico, as suas aplicações e as consequências que daí decorreram para a nova organização do trabalho, desempenharam um papel catalizador na criação de condições para a acomodação curricular do Desenho e para a sua permanência no modo geométrico.

⁵¹ Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835.

⁵² Decreto-Lei de 17 de Novembro de 1836.

⁵³ Decreto-Lei de 10 de Dezembro de 1840.

Paralelamente, a superação das concepções puramente estéticas da arte (Fiedler, *in* Massironi, 1996), as consequências desta superação nas alterações produzidas na própria arte e nos seus campos limítrofes de aplicação foram determinantes para, a partir de meados do século XIX, quando as indústrias começaram a reflectir a falta de qualidade científica e estética, fundamentais à produção e à concorrência desenfreada do mercado, o Estado se dar conta das desvantagens da inexistência de um público consumidor capaz de apreciar e valorar o objecto diferenciado e se debruçar sobre as questões do ensino do Desenho e da educação de um consumidor que começava a definir-se por novos códigos civilizacionais onde preço, forma e função ganhavam novas atribuições.

Estes argumentos, incorporados no discurso da educação estética, transportados no movimento de “difusão mundial da escola” (Nóvoa & Schriewer, (org.).2000) circularam na maioria dos textos legislativos, sustentando, no contexto nacional, a criação de uma vasta, desarticulada e inoperante (Gomes, 1979) rede de instituições do domínio das Belas Artes e das Artes e Ofícios. Uma intensa retórica sustentada pela produção discursiva que, enlaçando *Progresso e Instrução*, atravessou as preocupações sociais primária e os modelos de formação professada nas Escolas Normais.

José Augusto Coelho, professor metodólogo da Escola Normal de Lisboa e um dos que se bateu pela “educação técnica” (Coelho, 1893: 325-6), perspectivava assim a formação racional do futuro operário:

“Outrora, quando os sistemas míticos dos velhos tempos teocráticos e militares dominavam o mundo, pensar num ramo de educação que adaptasse as gerações à execução, racional e perfeita, das operações produtivas, seria uma utopia; hoje, porém, que as sociedades se agitam no seio de uma civilização cujo carácter fundamental é ser verdadeiramente industrial e produtiva, sistematizar racionalmente a educação do operário, do comerciante em suma de todas as actividades produtivas das sociedades humanas é uma tendência proeminente e a que mais caracteriza o nosso tempo”

(*Idem*: 325-6).

A necessidade de “combinar a *Instrução Pública*, com a bem entendida economia”⁵⁴ conduziu à reorganização do ensino das Belas Artes, com efeitos na selecção das matérias de ensino da instrução primária.

⁵⁴ Decreto-Lei de 18 de Fevereiro de 1835. Nomeou uma Comissão para propor o Projecto de Estatutos para Academia de Belas-Artes de Lisboa.

A Academia, modelo cunhado nas formas de organização do ensino das Belas-Artes europeias, era, há muito, objecto de atenção do Governo e dos artistas portugueses. Porém, como se reconhecia no preâmbulo do Relatório que acompanhou o referido decreto:

“não se acertou, com o melhor meio de levar a efeito os desejos daqueles que, pelo ano de 1780, intentaram dar impulso a empresa tão importante”. Durante o regime constitucional, chegou a criar-se uma Academia de Belas-Artes, sob a direcção de Domingos António de Sequeira mas não se firmou⁵⁵.

Em 1835, a proposta de *Projecto de Estatutos* da Real Academia de Belas-Artes de Lisboa foi entregue a uma comissão nomeada para o efeito⁵⁶. Com a criação da Academia pretendia-se:

“promover a civilização geral dos Portugueses, difundir por todas as classes o gosto do belo, e proporcionar meios de melhoramento aos Offícios e Artes fabris pela elegância de formas de seus artefactos a fim de que se goze quanto antes das incalculáveis vantagens que as Nações, mais cultas da Europa estão colhendo deste ramo de ensino de Instrução Pública”⁵⁷.

estabelecendo o diploma como objectivos: “o adiantamento das Belas-Artes e a introdução das suas regras nas classes fabris, donde possa resultar a perfeição das manufacturas e o aumento da indústria nacional”⁵⁸.

Com a criação da Real Academia de Belas-Artes de Lisboa ordenaram-se os níveis de ensino e estabeleceram-se as respectivas finalidades, com consequências na organização geral e na racionalização do ensino do desenho. O referido Relatório reconhecia que:

“apesar do estabelecimento e conservação das Aulas de Desenho de Figura, e de Arquitectura Civil, e das de Gravura, e Escultura, poucos progressos têm feito as Artes em Portugal; sendo o seu atrasamento devido principalmente à falta de um estabelecimento de Estatutos adequados para desenvolver o génio daqueles que se aplicam a tão interessantes estudos”⁵⁹

Na evidência dos fracos resultados do diagnóstico, o diploma suprimiu as referidas “Aulas” bem com as “Casas do Risco” e de Arquitectura existentes, dispondo no sentido de:

“unir em um só corpo de Escola todas as Belas Artes a fim de facilitar os seus progressos, de vulgarizar a sua prática, e de a aplicar às Artes Fabris”

(*Idem*).

⁵⁵ Decreto-Lei de 18 de Fevereiro de 1835.

⁵⁶ Decreto-Lei de 18 de Fevereiro de 1835.

⁵⁷ Decreto-Lei de 25 de Novembro de 1836.

⁵⁸ Decreto-Lei de 18 de Fevereiro de 1835.

⁵⁹ Decreto-Lei de 18 de Fevereiro de 1835.

Entre 1836 e 1837, a rede de estabelecimentos de ensino artístico cresceu exponencialmente. Nos dois pólos culturais do país, Lisboa e Porto, criaram-se Conservatórios de Artes e Ofícios; o de Lisboa, em 1836⁶⁰ e, no ano seguinte, o do Porto⁶¹. Vocacionados para a formação profissional, ambos tinham como objectivo estabelecer “os meios de aplicar às *Artes* as teorias científicas”. O diploma que os outorgou evidenciava a preocupação com o desenvolvimento industrial reconhecendo que:

“o aperfeiçoamento da indústria nacional é um elemento indispensável à pública prosperidade⁶²; para o conseguir, convém lançar mão de todos os meios praticáveis. A criação de um Conservatório de Artes e Ofícios, para a instrução dos artistas, que sirva à demonstração popular de preciosas aplicações das ciências às artes, que excite a emulação e que, mostrando o estado actual e comparativo da indústria nacional, influa poderosamente nos seus progressos”⁶³

(*Idem*).

O desenho geométrico, nas suas modalidades de “Desenho Industrial” e de “Aplicação” sustentou, em grande parte, os planos de estudo de ambas as instituições.

Em Setembro de 1836, fundava-se no Porto o “Museu Portuense de pinturas e Estampas e outros objectos de Belas-Artes”⁶⁴.

Lisboa, que já tinha uma Academia de Belas Artes e um Conservatório de Artes e Ofícios, viu estabelecida, em 1837, a Escola Politécnica. No enunciado legal do decreto que a outorgou a sua criação lia-se:

“além das disciplinas compreendidas nas dez cadeiras estabelecidas houvesse também “o ensino do *desenho linear*”⁶⁵, convenientemente desenvolvido, de princípios gerais da figura, de plantas, de animais e de quaisquer outros produtos da natureza, bem como da representação de instrumentos, maquinas e aparelhos”

(Monteiro, 1900: 98).

Em 1836, o Porto teria também a sua academia, a Academia Portuense de Belas-Artes⁶⁶. Os estatutos previam a possibilidade do seu ensino se alargar a “todos os indivíduos, tanto naturais como estrangeiros” (*Idem*) desde que respondessem às seguintes condições: pelo menos 10 anos de idade, suficiente instrução nas artes de ler, escrever e contar e bons

⁶⁰ Decreto-Lei de 18 de Novembro de 1836.

⁶¹ Decreto-Lei de 5 de Janeiro de 1837 criou o Conservatório Portuense de Artes e Ofícios

⁶² Itálico nosso.

⁶³ Decreto-Lei de 18 de Fevereiro de 1836.

⁶⁴ Decreto-Lei de 12 de Setembro de 1836.

⁶⁵ Itálico nosso.

⁶⁶ Decreto-Lei de 22 de Novembro 1936.

costumes, atestados pelo Pároco, Magistrado, ou pessoa autorizada da freguesia. Assim sendo, o ensino primário dava acesso aos estudos artísticos, podendo os candidatos, frequentar a classe dos discípulos ordinários ou a dos voluntários em horários estipulados do seguinte modo nos estatutos da instituição:

“a certos dias da semana”, à noite e por espaços de duas horas se abrir as “Aulas de Desenho e Arquitectura ou quaisquer outra que se julgar conveniente a fim de que possam ser frequentadas, não só pelos ditos “Aprendizes e Oficiais das Artes Fabris”, mas também por algumas outras pessoas curiosas, que as não possam frequentar de dia”⁶⁷.

Em meados do século XIX, o Desenho, desfrutava de uma incontestável hegemonia no mundo da arte, ocupava uma posição de charneira no mundo das “artes mecânicas” (Massironi, 1996), na variante das “artes aplicadas” (Dormer, *in* Massironi, 1996). A centralidade da sua aplicação no campo industrial e na vida de todos os dias pôs a necessidade do seu ensino ao alcance da tolerância e da compreensão da sociedade civil.

Promovido simultaneamente por sociedades e associações de natureza industrial, comercial, agrícola e “civilizadora”, como a Sociedade de Instrução do Porto, ou individualmente, por intelectuais como Feliciano de Castilho⁶⁸ que alargaram a instrução popular ao ensino do desenho, o Desenho implantou-se e implantou a arte “já não como instrumento cognoscitivo científico, mas ela própria como instrumento cognitivo” (Los, *in* Massironi, 1996: 15).

Beneficiando das sinergias da reorganização do ensino superior, do reconhecimento do seu capital científico e social e da sua função na configuração estética do gosto público, a discussão do ensino do Desenho continuou na agenda da instrução pública.

A reforma de Passos Manuel (1836), mais articulada do que a anterior, inscreveu o Desenho na instrução primária e secundária com possibilidade de articulação na passagem aos estudos superiores nomeadamente, à Universidade.

Tratava-se ainda de um registo disciplinar assinado sob o signo da incompletude e do dever, porém um registo feito oficial que outorgou ao Desenho um espaço próprio no puzzle curricular. Um espaço curricular assente em discursos que sublinhavam a elevada competência da dimensão disciplinar da geometria linear a que, de início, o seu ensino se confinou, mas que gradativamente o foi introduzindo como instrumento pedagógico auxiliar

⁶⁷ Decreto-Lei de 22 de Novembro 1936.

⁶⁸ Assunto mais desenvolvido na Parte II. Capítulo 2.

das aprendizagens escolares. Discursos que destacavam a eficácia da sua natureza prático-cognoscitiva, fazendo depender do seu treinamento o perfil imaginado do sujeito escolar.

Um perfil de escolar de quem se esperava, pudesse reunir o carácter persistente forjado no exercício da cópia, o espírito crítico e minucioso exercitado na observação e no cálculo mental, às dimensões próprias de um pensamento experimental ou científico forjado no desenho, que a escola, enquanto lugar de formação punha ao seu dispor como instrumento disciplinador dos sentidos e instrumento de “governo de si mesmo” (do Ó, 2003).

O estabelecimento de instituições do ensino superior artístico (1835-1837), a entrada do desenho nos planos de estudo do ensino primário (1835) e secundário (1836), o chamamento às formas embrionárias do ensino técnico e industrial, a inscrição na Universidade de Coimbra, definiram, na primeira metade do século XIX, a carta escolar do primeiro ramo da educação artística - o Desenho.

Entre 1835 e 1852, tempo que mediou entre o primeiro Regulamento do Ensino Primário e a primeira fase de instalação do ensino Industrial⁶⁹, estabeleceram-se as bases normativas e a rede institucional que sustentaram o ensino do Desenho no sistema escolar, o que, do ponto discursivo, posicionou Portugal no grupo da frente dos países que adoptaram o Desenho no quadro da instrução primária.

A reforma de Costa Cabral⁷⁰ surgiu num período politicamente conturbado, marcado por frequentes mudanças de governo e pela derrota do Setembrismo. À instabilidade política e social e à crise nos sectores agrícola e financeiro, a nova lei respondeu com medidas de centralização e de grande contenção nas necessidades públicas e de educação, acompanhadas de profundas restrições às liberdades individuais, num contexto que Vilaverde Cabral (1976) designou da emergência do capitalismo em Portugal.

As formas pré-capitalistas de produção e as relações de tipo industrial evoluíram lentamente para formas de produção capitalista desenvolvidas. Levaria tempo até que, como escreveu Oliveira Marques (1986: 86), “a indústria portuguesa se conseguisse libertar da tradição artesanal, do trabalho manual feminino feito em casa, da falta de capitais, de escassez de mão de obra qualificada e de maquinaria” a vapor que só entraria em Portugal depois de 1835.

⁶⁹ Decreto-Lei de 30 de Dezembro de 1852.

⁷⁰ Decreto-Lei de 20 de Setembro de 1844.

A partir da década de 40, começaram a registrar-se fluxos de incremento industrial tornando visível a falta de conhecimentos científicos e de operários especializados, bem como a insuficiência do funcionamento e das estruturas de ensino existentes. O ensino dos princípios das ciências e das artes aplicados às indústrias e os conhecimentos técnicos não respondiam em tempo útil às necessidades e à velocidade das mudanças técnicas e laborais. Em 1844, Luís Augusto Rebelo da Silva escrevia o seguinte sobre essa realidade:

“Todas as vezes que o ensino não abrir uma carreira ao que estuda ou na vida pública ou nas profissões e artes industriais – o ensino passará pelos povos ou ignorado ou aborrecido (...) Sempre que o operário instruído no seu ramo souber que no salário e na consideração levará vantagem - a outro que não estudasse - o operário roubará ao descanso o tempo necessário para reunir ao capital dos seus braços o capital da sua inteligência. O argumento único e convincente que há a favor da instrução é o interesse e a necessidade”.

A reforma de 1844, considerada por Alves dos Santos (1913: 63) “de acanhadas vistas e de limitada acção social e educativa”, foi particularmente penalizante para a disciplina de Desenho. A divisão do ensino primário em dois graus (1º e 2º grau) fixou o Desenho linear no 2º grau do ensino primário⁷¹, de onde não sairia nas quase três futuras décadas. Nem o parecer do Conselho Geral de Instrução Pública de 1859, que determinava a extensão e aprofundamento das matérias do plano de estudos da instrução primária, alterou tal situação. A retracção da generalização do Desenho linear não se ficou a dever só à divisão dos graus de ensino, mas também à de género.

A reforma, que previu a possibilidade de “à falta de Escola especial para o sexo feminino haver na Escola dos alunos, uma classe distinta para o ensino de meninas, conforme ao que se dispuser no regulamento de professores”⁷², excluiu o Desenho das matérias de ensino da instrução primária feminina.

Os enunciados geométricos mantiveram-se intocados, funcionando como eixo transversal e agregador das disciplinas de “Desenho linear, Geometria com aplicação à indústria e Escrituração”. Na força e extensão dos enunciados geométricos, a instrução primária reteve na memória da disciplina as marcas de uma sociedade onde a tensão do pulsar industrial se fazia sentir.

⁷¹ O Decreto-Lei de 20 de Setembro de 1844.

⁷² Decreto-Lei de 28 de Setembro de 1844.

A Escritação, prescrita nos programas das Escolas Normais⁷³ operou-se, em parte, pela relação curricular que o Desenho manteve com a Caligrafia. Disciplina que viveu do peso da tradição e do *status* auferido nas Escolas Régias (Adão, 1997), garantido, aliás, pela reconhecida qualidade dos calígrafos portugueses (Fernandes, 1994; Pinheiro, 1967).

A Caligrafia desempenhou, no ensino régio, um papel fundamental na aprendizagem do grafo-motor do aluno. Trazida ao currículo moderno, entrosada com o Desenho, a Caligrafia apoiou e apoiou-se em algumas matérias escolares, nomeadamente na Escritação. Factor de auto-perfeição caligráfica, a caligrafia ganhou na reforma de 1844, uma função auxiliar técnica na comunicação escrita, em especial na correspondência ligada à Escritação. Pretendia-se com esta, como refere Faria, (1998: 62) “fixar e promover a correspondência e escritação mercantil, vindo em apoio das novas profissões, empresários, caixeiros e guarda-livros modernos”.

Tão importante para a consolidação curricular do Desenho linear quanto a função auxiliar que estabeleceu nos processos de aprendizagem de outras matérias, foi a inscrição do Desenho entre os “objectos de exame”, provas a que se sujeitavam os candidatos ao lugar de provimento das Cadeiras de Instrução Pública do 1º e 2º grau das Escolas Normais. Do exame, constando de provas escritas e orais de todas as matérias do curso, fazia parte a Caligrafia e o Desenho linear.

Além das medidas de orientação geral, a reforma considerou formas de reciprocidade institucional entre a Escola Normal de Lisboa e a Real Casa Pia, que juntas partilhavam as instalações do extinto Convento de S. Jerónimo, em Belém, estabelecendo o regime de trocas de serviços interinstitucionais, nomeadamente as regras e a abertura das aulas de desenho da Real Casa Pia de Lisboa, aos alunos normalistas. Em troca, a Casa Pia podia dispor dos serviços dos professores e alunos estagiários, que passavam a ter a seu cargo o ensino das classes primárias casapianas e a possibilidade de aí estagiarem.

Criada pela Carta de Lei de 3 de Julho de 1780, a fundação da Real Casa Pia de Lisboa é tão indissociável da figura de Pina Manique quanto o seu projecto educacional e artístico o foi de José Anastácio da Cunha, militar de carreira, Lente de Geometria da Universidade de Coimbra e figura destacada das ciências do último quartel do séc. XVIII.

Em 1845, o reconhecimento da excelência do ensino na Real Casa Pia de Lisboa permanecia intacto. A “universidade plebeia”, como lhe chamou Latino Coelho (*in* Carvalho, 1986), ostentava um currículo artístico invejável, que foi, ao longo do tempo, reunindo a

⁷³ Decreto-Lei de 20 de Setembro de 1844

experiência e o espólio de uma elite de mestres de elevada competência artístico-profissional. Adquirida pela experiência, pela formação e pelo contacto dos seus melhores alunos nas mais prestigiadas Academias das Artes Europeias⁷⁴, a excelência artística e pedagógica dos mestres casapianos fizeram da instituição uma referência do ensino primário e artístico-oficial.

Desde a fundação, que o ensino das Belas-Artes e do Desenho aplicado às artes mecânicas e manualidades, integrou o currículo dos cursos de formação existentes na instituição. No viveiro pedagógico que foi a Casa Pia, a qualidade dos recursos humanos reunia-se à qualidade dos métodos e dos recursos materiais informados pela pedagogia dos centros artísticos mais avançados da Europa.

Por todas estas razões, ao longo do século XIX, a Real Casa Pia de Lisboa foi o rosto do ensino artístico em Portugal. Das suas oficinas e das classes dos seus cursos de Desenho saíram as mais significativas e galardoadas colecções de trabalhos de alunos e professores que representaram Portugal nas Grandes Exposições Mundiais e noutros eventos internacionais de natureza artístico-pedagógico.

Com o dealbar do século, a Casa Pia não enjeitou o estatuto de sala de visitas da inovação pedagógica portuguesa. Magnanimamente, a instituição acolheu programas de carácter experimental, foi embrião de outras instituições de carácter científico e pedagógico (Instituto Médico-Pedagógico, Conservatório de Música) e abriu as portas aos programas sociais dos vários Congressos de Instrução Pública e de Pedagogia que tiveram lugar em Lisboa nas primeiras décadas do século XX. Era todo um saber de experiência feito e um espólio material que então se dispunha de modo a ser partilhado com os futuros professores e com os alunos do ensino primário.

Um intercâmbio valioso, já que as práticas de ensino do desenho se tinham sustentado até então, da tradução de livros especializados e generalistas, ou até da experiência de contextos de aprendizagem mais próximos do registo técnico-profissional do que do pedagógico.

O problema da carência de materiais da especialidade, de livros direccionados ao ensino e a organização racional dos fundos pedagógico-científicos mereceram atenção na reforma, em especial nas atribuições outorgadas pelo Regulamento de 1845 ao Conselho Superior de Instrução Pública, encarregado da direcção geral da educação e instrução pública⁷⁵. A reforma de Costa Cabral remeteu para os professores, que os deviam propor, e

⁷⁴ A Academia Portuguesa de Roma, criada por D. João V, representava a primeira tentativa de organizar no estrangeiro, de uma maneira eficaz e consistente, a aprendizagem artística de artistas portugueses.

⁷⁵ Decreto-Lei de 10 de Novembro de 1845.

para os conselhos das respectivas escolas, que os deviam aprovar, a responsabilidade da selecção dos compêndios, por onde deviam “ler-se as disciplinas” da instrução primária⁷⁶.

Por sua vez, o Conselho Superior de Instrução Pública foi incumbido, em 1845, de garantir, entre outras disposições, a existência de uma “biblioteca especial composta de livros próprios para a leitura e aperfeiçoamento da instrução, educação, e ensino público nos diversos ramos”⁷⁷. No desempenho das suas atribuições o Conselho Superior de Instrução chamou a si:

“a publicação de programas convenientes para o concurso aos prémios (...) a favor de quem apresentar compêndios adaptados ao ensino primário, bem como medidas relativas à promoção e introdução e composição de livros e obras elementares e compêndios de instrução; aprovando os que forem acomodados aos usos das Escolas, e propondo a sua impressão e publicação”⁷⁸

Deste modo, o Conselho Superior de Instrução implicava os professores na produção do impresso escolar e, simultaneamente, assumia-se como garante institucional da medida que a reforma instituíra, embora na base da decisão as questões económicas pesassem mais, ou tanto quanto, as pedagógicas. Davam-se, assim os primeiros passos no sentido de trazer ao ciclo da construção de uma disciplina escolar, o círculo de actores, distribuídos pelos distintos patamares da enunciação discursiva.

Na relação construção do saber/construção dos sujeitos do saber, o professor primário tornou-se o elo de ligação entre o conhecimento seleccionado e a construção social da disciplina de que era responsável. O processo de alquimia curricular do Desenho linear envolvia, no plano da autoria e difusão da disciplina, os professores que a oficiavam.

Como disciplina escolar, o Desenho precisava, entre outras condições, garantir uma comunidade discursiva de referência que pudesse, aos vários níveis enunciativos, garantir-lhe identidade, falar por ele entre pares e especialistas, e operar com os seus saberes em situações de aprendizagem no contexto da sala de aula, lugar onde o professor era o primeiro de uma cadeia de mediações entre o saber e o seu aprendiz -o aluno.

O Regulamento das escolas primárias de 1850 estabeleceu as sequências de conteúdos e a organização a dar às matérias da instrução primária. No capítulo respeitante às *Cadeiras*⁷⁹, e para o Desenho linear estabeleceram-se as séries geométricas elementares contendo: “linhas e ângulos, figuras, continuando depois por outras figuras desde as demais

⁷⁶ Decreto-Lei de 28 de Setembro de 1844.

⁷⁷ Decreto-Lei de 10 de Novembro de 1845.

⁷⁸ Decreto-Lei de 10 de Novembro de 1845.

⁷⁹ Sinaliza-se na enorme flutuação semântica que caracterizou a organização curricular, uma das várias denominações atribuídas às matérias de ensino. Até agora, com o mesmo atributo mapearam-se as seguintes denominações: disciplina, objecto de ensino, matérias de estudo, matérias de ensino e cadeiras.

usuais, até às mais difíceis, de vasos, molduras, elevações, desenhos de máquinas e outras aplicações complicadas”⁸⁰.

Uma vez seleccionados e estabelecidos os conteúdos geométricos elementares, aprovada a regulamentação sobre os livros escolares, manifestaram-se os primeiros sinais na actividade editorial escolar no âmbito da disciplina.

Logo no início de cinquenta (1853), veio a lume o livro: *Elementos de Desenho Linear*, da autoria de O.G.D, publicado em Coimbra, em 1853. Tratou-se de uma publicação dirigida ao ensino particular. O seu autor, professor do Real Colégio Ursulino de Coimbra, endossou o livro à instituição, “em testemunho de verdadeiro interesse pela sua prosperidade” (O.D.G., 1853: I- II).

O compêndio apresentou-se dividido em duas partes:

“na primeira, que constará de desenho linear a olho, para caminhar do simples para o composto, em ordem a facilitar o estudo, trataremos: das linhas, 2º das superfícies, 3º dos sólidos; na segunda parte o desenho linear gráfico dará matéria para resolução de alguns problemas geométricos (...) foram estes elementos coordenados para servirem de tema às lições, que sobre este assunto se explicam às meninas principiantes, no Real Colégio Ursulino: e levou-nos a este pequeno trabalho a consideração de que lhes faltava um livro em linguagem, que fosse adaptado às circunstâncias daquele estabelecimento”

(*Idem*).

Infere-se da análise do documento que a representação das faculdades intelectuais no feminino era mais penalizante na escola pública do que na privada. Também no ensino privado, a recepção aos estipulados legais sobre as matérias próprias a um ou outro género se cumpria em registo de “banda larga”, na medida em que as alunas do Real Colégio Ursulino faziam certamente labores, tocavam piano e falavam francês, mas iniciavam-se, já então, na disciplina de Desenho Linear, ao contrário do ensino feminino público.

Entre 1844 e 1870, a instrução primária continuou sob o enquadramento legal de Costa Cabral. Neste período, além do “generoso legado do Conde Ferreira, destinado à construção de edifícios escolares” (Santos, 1913: 64), das medidas referentes às políticas do impresso escolar, das relativas às construções escolares e da edição do primeiro manual de Desenho dirigido ao ensino primário, pouco se alterou nas condições estruturais do ensino e nos conteúdos do Desenho.

No que respeita à regulação do impresso escolar, o Decreto-Lei de 20 de Dezembro de 1850 foi, até à reforma da instrução primária de Rodrigues Sampaio (1878), o instrumento orientador de referência. O diploma, preciso nas medidas e nas instruções que

⁸⁰ Decreto-Lei de 20 de Dezembro de 1850.

prescreveu, quanto à ordem curricular da utilização dos manuais e claro, quanto às escolhas e as matérias a privilegiar, seria acompanhado de novas medidas na década de sessenta.

Em 1860, no sentido de uniformizar o ensino primário e secundário, para evitar grandes abusos, compêndios com graves deficiências que, pelos “erros da doutrina, ou pelos vícios de uma linguagem menos acurada possam ser prejudiciais à educação moral da mocidade, ao aperfeiçoamento do ensino e ao progresso das ciências”⁸¹, o Governo, depois do parecer do Conselho Geral de Instrução, e de ouvidos os conselhos das escolas, chamou a si a classificação dos manuais escolares. De acordo com a classificação proposta, os manuais passaram a ser divididos em 3 categorias: *adoptados*, *aprovados* e *proibidos*. Em Abril, o novo Regulamento⁸² estabelecia as categorias de textos e as condições da sua utilização.

Em 1869, no rescaldo de toda esta actividade legislativa no campo dos livros escolares, veio a lume, sob chancela da Junta Consultiva de Instrução Primária, o primeiro compêndio de Desenho Linear endossado especificamente ao ensino primário.

Tratava-se do *Compêndio de Desenho Linear-para Uso das Escolas Primárias*, da autoria de Mariano Ghira⁸³ e de Theodoro da Motta⁸⁴. Com ele a disciplina de Desenho passava a dispor, como diria Ginsburg (1991), de uma “tradução” dos saberes geométricos realizada segundo os códigos do elementar, à escala da idade dos alunos do ensino primário e inspirada nos modelos pedagógicos europeus que Theodoro da Motta conheceu *in loco* e que despoletou a experiência da produção manualística.

A trama legitimadora do manual permite perceber que na sua construção as razões utilitárias e pedagógicas se entreteciam, fundindo-se na identidade disciplinar do desenho que, para Theodoro da Motta, era

“essencial a todo o homem culto, (...). O desenho obrigando a estar atento o indivíduo, faz nascer a reflexão, exercer a perspicácia e desenvolve a imaginação, cria o gosto pelo belo e o amor da ordem e do asseio, (...) serve para que todos, nas diversas “profissões

⁸¹ Decreto-Lei de 31 de Janeiro de 1860.

⁸² Decreto-Lei de Abril de 1860.

⁸³ Entrada nº 379. *Dicionário de Educadores Portugueses* (dir.) A. Nóvoa. Mariano Ghira-Engenheiro hidrógrafo, Lente de Matemática da Escola Politécnica, Lente da Escola Naval e Professor do Liceu, Reitor e Comissário de Estudos do Distrito de Lisboa. Entre outros cargos e actividades foi colaborador na imprensa de educação e ensino

⁸⁴ A revista *Gazeta Pedagógica* (1869) de que era director Mariano Ghira publicou em 1869 a nota "Apreciação Honrosa para Portugal" dando conta de uma notícia saída na revista pedagógica *L'Abeille* assinada por Thomas Braun professor de pedagogia da Escola Normal de Nevilles, onde se destacava a qualidade pedagógica e tipográfica do compêndio de *Desenho Linear* de Theodoro da Motta redigida nos seguintes termos: “podemos dizer desde já que o eminente professor português dotou a sua pátria com uma obra verdadeiramente clássica, onde o mérito do texto se reúne à pureza das linhas e à precisão das estampas dos atlas. É difícil descrever com palavras e frases o que o lápis do nosso amigo tão habilmente executou, basta-nos declarar que entre as melhores publicações destinadas à teoria e à aplicação prática do desenho linear, a do Sr. Theodoro da Motta ocupa um lugar distinto, e que ele erigiu um verdadeiro monumento a este indispensável ramo de estudos” (p.101).

Entrada nº 584. Ó, J. do. in *Dicionário de Educadores Portugueses* (dir.) A. Nóvoa. Theodoro da Motta - Professor de Desenho do Liceu Central de Lisboa e da Escola Normal Primária do Sexo Feminino de Lisboa. Responsável da educação artística de D. Carlos e D. Afonso netos do rei D. Fernando.

sociais”, possam, com o auxílio do traço fazer facilmente compreender muitas ideias e pensamentos que dificilmente se explicariam falando ou escrevendo”

(Ghira, M.; Motta, Th., 1869).

Em 1866, nova Portaria⁸⁵, referente às “Instruções sobre as condições que deviam ser observadas na construção das casas das escolas”, prescrevia o tipo de mobiliário e de materiais que o ensino do Desenho linear exigia:

“além da mobília própria, os seguintes objectos: caixa de desenho com transferidores, tira-linhas, um compasso de medir, outro de redução e outro com toca lápis ou tira-linhas, duplo centímetro graduado e esquadro, globos para o estudo da geografia, um *mappa mundi*, as cartas dos continentes, o mapa de Portugal e os das colónias”

(*Idem*).

No documento, entretecidos no registo do material, circulavam dois enunciados distintos: o primeiro, respeitante ao Desenho propriamente dito, equacionando a sua riqueza propositiva e pedagógica como instrumento auxiliar das matérias de História e Geografia; e o segundo, referente ao enunciado higienista. Atravessando o que podemos designar de condições ecológicas de aprendizagem escolar, o enunciado higienista assumia, neste caso particular, a especificidade correlata à didáctica do Desenho.

Na linha do manual de Ghira e Motta, a Portaria sinalizava a entrada na escola de um conjunto de instrumentos denotativo da produção de um controlo disciplinar novo e com características específicas. Na construção dos materiais didácticos do Desenho sujeita ao *cannon* (Pooke & Whitham, 2003) escolar, convergiram aportes da técnica e da pedagogia, pondo-se a circular, no interior da cultura escolar, instrumentos forjados no rigor matricial da própria disciplina de Desenho linear. A disciplina oferecia-se então para ser do aluno e do professor, lugar de experiência e aprendizagem dessas mesmas qualidades. Rigor, controlo, precisão, disciplina, enunciados que haviam legitimado o Desenho linear na escola primária e que só agora começavam a estar verdadeiramente disponíveis para se exercerem e serem auto-apropriados. Pela mediação da nova utensilagem didáctica, cujo rigor obrigava a “fazer-ver”, para fazer-saber” (Janeira; 1995),⁸⁶ ampliava-se e aplicava-se aquilo que Pestalozzi⁸⁷ tinha iniciado de modo rudimentar, com a sua proposta didáctica do “método stimográfico”⁸⁸ - o controlo do traço, a precisão da mão, o rigor do olhar e o domínio das atitudes e

⁸⁵ Portaria de 20 de Julho de 1866.

⁸⁶ Sentido cunhado no livro da citada autora. “Fazer-Ver para Fazer Saber. Os Museus das Ciências”.

⁸⁷ Referimo-nos ao método stimográfico que Pestalozzi desenvolveu para o ensino do desenho, assunto que retomaremos quando chegados à cultura material da disciplina, desmontarmos os dispositivos do desenhar inscritos nos seus manuais.

⁸⁸ O método sustentou-se na utilização da rede stimográfica-folha quadriculada e ponteadada, proposta aos alunos para desenharem. No exercício que pressupunha, obrigava e expunha o aluno a exercícios produtores de efeito de poder e de controlo de si mesmo.

procedimentos que acompanharam a execução dos exercícios na rede. O Desenho, sujeito pelo próprio processo de pedagogização, aos aspectos organizacionais e às práticas de graduação escolar que Tyack & Cuban, (1995) designaram de “gramática da escolaridade”, começava ele próprio a devolver signos e sentidos que iriam, por sua vez, incorporar essa mesma, e já outra (porque alargada semanticamente), gramática escolar.

Para o desenvolvimento da “cultura material” (Adelman, 1984; Blanco, 1994) do Desenho linear concorreu também o “triunfo do maquinismo” (Francastel, 2000: 29), que fez perpassar célere na sociedade de novecentos, o discurso do desenho industrial.

O mundo artístico e industrial fora já atravessado pelo impacto das grandes exposições universais (Londres, 1851; Paris, 1855), cujos efeitos afectaram a maioria dos quadrantes produtivos e educativos a nível mundial. As consequências da mundialização do progresso industrial e da exposição do capital do engenho humano ressoaram nas políticas da educação e nos métodos do ensino do desenho. A montra do mundo civilizado, em que se transformaram as grandes exposições mundiais e as grandes feiras internacionais, projectaram o Desenho linear como medida (geométrica) do belo aos olhos do mundo, difundindo, através das suas diversas aplicações, uma estética industrial, signo de uma civilização e de um bom gosto, que também pela via do “fazer-ver” se mundializava, ao mesmo tempo que se normalizava.

O questionamento da qualidade estética dos artefactos industriais, ao implicar a relação entre estética, educação e desenvolvimento, apontava o dedo aos países, questionava os respectivos sistemas de ensino, que contribuíram, pela ausência de medidas, pela inadequação dos métodos de ensino, para o mau gosto e feiura das nações. O lixo inestético da produção manufactureira, acumulado sob a lógica da quantidade e do mau gosto em detrimento da qualidade estética, veio à superfície, interrogando a própria função civilizadora da escola na formação do produtor e do consumidor burguês, que se anunciava.

No plano estrito do ensino do Desenho, os abalos produzidos pela Exposição Mundial de Londres, em 1851, foram significativos. Justificaram alterações de monta em muitos países europeus e fizeram catapultar (como vimos) o Desenho linear como conteúdo artístico-científico obrigatório para a maioria dos *curricula* do sistema mundial.

A Inglaterra obrigou-se mesmo a uma total reorganização das estruturas do ensino do Desenho. Desse processo, do seu impacto na organização e na mudança dos métodos de ensino e na estética das manufacturas, dariam conta as futuras exposições mundiais e os movimentos que fizeram com que o desenvolvimento industrial do outro lado do Atlântico provocasse uma corrida aos modelos, às formas organizacionais e aos mestres que a Inglaterra

erguera em, e com a Escola Museu de South Kensington, fazendo do seu ensino, modelo de exportação.

Os ecos dos métodos de South Kensington ressoaram nos preâmbulos de quase todas as reformas conduzidas no domínio do ensino técnico e industrial, legitimando a relação entre a elevada qualidade do ensino, a da produção manufactureira e a elevação do gosto público. Entre nós, esses ecos ganharam forma, lendo-se, por exemplo, no Relatório de João Crisóstomo Abreu e Sousa, documento que antecedeu e preparou a reforma do ensino industrial⁸⁹:

“o que entre nós neste sentido se tem feito, ainda hoje o praticam as nações mais adiantadas. A Inglaterra que sempre tem olhado para a França com ciúme, convenceu-se na 1ª Exposição Universal, que se verificou em 1851, da inferioridade dos seus artefactos na parte que dependia do estudo do desenho e não duvidou recorrer a desenhadores franceses que ali foram, depois desta época, fundar escola não só nos estabelecimentos de ensino, mas até nas fábricas particulares. Os resultados desta medida já foram sentidos e observados na Exposição de 1862, notando-se que o estudo do desenho tinha feito incalculáveis progressos, e que os artefactos de mais aprimorado gosto podiam já concorrer com os da indústria francesa de igual natureza, cuja superioridade tem sido sempre reconhecida. E citamos o exemplo do que se praticou em referência ao ensino do desenho, porque o consideramos a mais importante base do ensino industrial”.

Da política (Luciano Cordeiro) à literatura (Ramalho Ortigão), o modelo de ensino do desenho de South Kensington constituiu um marco de referência. O processo de recuperação do ensino industrial e artístico, que a Inglaterra atravessou, causou forte reacção que deu lugar a objecto de escrita em Ramalho Ortigão. Atente-se no que o autor escreveu em *John Bull* (1887, 1943):

“Por ocasião da exposição universal celebrada em Londres no ano de 1851, evidenciou-se que as indústrias inglesas de carácter artístico estavam longe de poder competir não só com as de França, mas com as de Itália, da Suíça, da Bélgica. A crítica inglesa foi a primeira a reconhecer o revés e a investigar as causas da inferioridade da Inglaterra entre as nações artísticas. Este problema comoveu tão profundamente a opinião pública como se se tratasse de uma amputação na integridade do solo ou nas franquias da Magna Carta”.

(1943: 140).

E continua:

“Ao inaugurar em Westminster em 1852 a primeira escola elementar de desenho, o Sr. Cole, mais tarde director do museu de Kensington, caracterizou em poucas palavras a ideia fundamental desta reforma do ensino inglês: quando o público é insensível aos belos produtos industriais da arte é inútil educar especialmente artistas industriais desviando as suas forças para um caminho deserto. Este é o grande princípio que o Sr.

⁸⁹ Decreto-Lei 20 de Dezembro de 1862.

Cole enunciou e sobre o qual tem de versar tudo quanto se faça para a criação ou para o desenvolvimento do trabalho industrial duma nação.

Bastantes operários portugueses de considerável talento, habilitados com um curso técnico, aperfeiçoados em viagens de estudo em países estrangeiros, recaem na rotina apenas regressam a Lisboa ou ao Porto e não criam uma única forma original nos artefactos que fabricam. Porquê? Porque o público não aceitaria qualquer espécie de padrão que não fosse igual aos que está habituado a ver. O público acharia feio. É preciso - dizia -se no discurso inaugural da primeira escola elementar de desenho na Inglaterra - que na grande massa do público se tenha acordado o senso artístico, é preciso que o público se ache à altura de compreender e apreciar a beleza da forma, a simetria das proporções, a simplicidade da natureza, a expressão da arte, para que o fabricante, levado pelo interesse, se aproxime tanto mais da perfeição quanto mais se aproximar do gosto público”

(*Idem*: 171)⁹⁰.

A febre das exposições e feiras internacionais contaminou também as delegações nacionais presentes em tais eventos. A Associação Industrial Portuense, presente na Exposição Universal de Paris (1855), de retorno ao Porto, poria de pé, ainda na década de cinquenta, a primeira Feira Industrial do Porto. A segunda edição realizada em 1861 teve lugar no Palácio da Bolsa no Porto. Ensaçada nas lides do “fazer-ver”, a Associação Industrial Portuense levou a cabo a primeira Exposição Internacional do Porto. Acolheu-a o Palácio de Cristal, edifício especialmente projectado para o evento que albergou as delegações dos países dos três continentes representados (Europa, América, Ásia).

Portugal acompanhava assim o ritmo da industrialização e o ritmo da homogeneização mundial dos *curricula*, nomeadamente do Desenho, de modo lento, no que se referia ao plano de implementação das práticas do ensino moderno do desenho. Os sucessivos relatórios e pareceres que sustentaram as reformas e a institucionalização da rede do ensino industrial, nomeadamente o *Relatório* que acompanhou o Decreto que estabeleceu o Instituto Industrial de Lisboa e a Escola Industrial do Porto⁹¹, assinado por Fontes Pereira de Melo, dava conta dessa tensão crescente:

“os progressos da indústria fabril são recentes na Europa, apesar de serem dos factores mais importantes que se têm registado nos anais das invenções e aperfeiçoamentos do espírito humano; e se Portugal não tem sido estranho no aproveitamento desses progressos e se o trabalho fabril aumentou consideravelmente, dando evidentes provas de adiantamento, é tempo de cuidar do ensino que deve dotar a indústria de uma protecção real e esclarecida”.⁹²

⁹⁰ A extensão do texto é proporcional à vibração do sentimento no tempo próprio, difícil de apanhar por pena alheia.

⁹¹ O Decreto-Lei de 30 de Dezembro de 1852.

⁹² O Decreto-Lei de 30 de Dezembro de 1852.

A partir de 1870, começou a esboçar-se uma tendência no sentido de uma maior autonomia organizacional do sistema escolar. A reforma de 1870⁹³, valeu sobretudo, como já referiu Nóvoa (1987), pela correcção do exercício do diagnóstico feito ao estado da educação, pela precisão do trabalho a desenvolver e pela prescrição da acção reformadora, cujo conhecimento e avaliação constituíram condições de mudança da educação nacional. Ao seguir “a vereda nova” e ao fazer da instrução primária “a questão fundamental de um povo”, como o faziam todas as nações civilizadas, a reforma de D. António da Costa, projectada sobre a solidez do diagnóstico, fazia cruzar o eixo da educação com o eixo do progresso, buscando referências e autoridade comparativa no ensino das nações cultas.

Como escreveu D. António da Costa: “o quadro comparativo da nossa instrução primária com a dos outros povos civilizados” assenta “em três pontos fundamentais: “da escola, do aluno e da despesa”⁹⁴ (*Idem*).

No que se refere à relação entre o aluno e o ensino do desenho, ficou a saber-se pelos dados da inspecção feita às escolas em 1867⁹⁵ que, ao contrário das outras matérias onde o número de habilitações sendo mínimo, ainda se verificava⁹⁶, no ensino do desenho ele era nulo. Considerado “letra morta” no Relatório que acompanhou o decreto da reforma o Desenho Linear, saíria reforçado nos planos de estudo da instrução primária.

No seu conjunto, as medidas de D. António da Costa introduziram alterações fundamentais à instrução primária, impondo maior racionalização do ensino, maior diferenciação curricular e organização mais eficiente do funcionamento interno da escola.

Assumindo a anterior divisão da instrução primária de Costa Cabral, a reforma estabeleceu obrigatoriedades e novas designações que iriam perdurar no tempo: o 1º grau ou *elementar*, obrigatório para ambos os sexos, e o 2º grau ou *complementar*, para os que pretendiam continuar os estudos.

Dispostas de acordo com a referida divisão, as escolas organizavam-se em escolas primárias elementares ou primárias complementares. As primeiras dividiam-se ainda em escolas *rurais* e escolas *urbanas*. De acordo com esta classificação, às escolas primárias elementares podia ser atribuído, num e noutro caso, um quadro diverso de matérias escolares. Esta gradação, impressa à escolaridade, perpassou naturalmente a organização da disciplina de Desenho que foi, como as demais disciplinas, objecto de reestruturação.

⁹³ Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

⁹⁴ Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

⁹⁵ Relatório cuja análise serviu de base ao relatório que acompanhou o Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870 que outorgou a reforma da Instrução Pública.

⁹⁶ “Em história, chorografia e gramática apenas se habilita um número insignificantíssimo; e que mesmo na educação moral e na leitura e escrita só a *quinta* parte dos alunos de todo o reino merecia a qualificação de boa e *quatro quintos* a de medíocre ou só suficiente”. in Relatório que acompanhou o decreto da reforma da Instrução pública de 16 de Agosto de 1870.

O princípio da descentralização e a diferenciação curricular inscritas na reforma orientaram a organização dos programas, dividindo as matérias entre as ensinadas em todas as escolas do país e aquelas que, “conforme as especiais condições das diversas localidades, são objecto de ensino especial, apropriado a cada localidade”.⁹⁷

O Decreto de 3 de Agosto de 1870, que estabeleceu as Escolas Normais de Lisboa e Porto, foi o primeiro a encetar essa reorganização, extinguindo as escolas de Latim e introduzindo novas matérias nas Escolas Normais. As preocupações profissionais e técnico-científicas sugeriam a entrada de um conjunto de matérias de cariz científico-profissional (agrícola, comercial e industrial) nos programas dos ensinos primário elementar, complementar e primário normal e a reformulação de outras matérias. Com ligações à Agrimensura; à Escrituração, aos Elementos de agricultura e economia rural, industrial, artística e comercial, nos seus diversos ramos, às Noções sumárias de geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões ou ainda às Noções de história, posicionava-se o Desenho linear.

O currículo, dividido em quatro grandes áreas: Educação Física, Educação Moral, Educação Intelectual e Educação Política, integrou o Desenho linear na área de Educação Intelectual. A disposição e a repetida acentuação da palavra *Educação* produziam um efeito agregador entre os conteúdos e os blocos curriculares, perspectivando uma nova e mais abrangente dimensão da instrução confirmada pela inclusão de matérias modernas e pela infiltração difusa da semântica higienista.

Nessa abertura, o Desenho, signo da modernidade, integrou-se em todos os graus de ensino: no elementar (nas escolas rurais e nas urbanas), no complementar, no ensino feminino e na formação de professores. Com flutuações na denominação e nos conteúdos, estabilizou nos diferentes graus de ensino.

As mudanças nos modelos de ensino impelidas pelas sinergias produzidas pelas grandes Exposições e exposições Industriais, fizeram-se anunciar na formação de professores. No 1º grau das escolas normais, o Desenho mantinha o modo geométrico e a designação “Desenho Linear e suas aplicações mais úteis”; enquanto o 2º grau, inaugurava o *desenho de ornamentação e imitação*, seguindo aliás as tendências europeias, em particular a francesa onde, desde cedo, o ensino do Desenho se filiou.

⁹⁷ Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

Quadro nº 7: A disciplina de Desenho linear na Reforma de 1870.

Ensino Primário		Ensino Normal Primário	
Elementar	Complementar	Elementar	Complementar
Desenho linear	Desenho linear e suas aplicações mais comuns	Desenho linear e suas aplicações mais comuns	Desenho linear de Ornamentação e de imitação

Fonte: Decreto-Lei 16 de Agosto de 1870

Em 1871, o Decreto-Lei de 11 de Janeiro de 1871 estabeleceu o Regulamento e o Programa de Desenho linear para os Exames de Admissão aos Liceus. Dividido em provas práticas e orais, o Desenho linear integrava esta última apresentando os seguintes conteúdos:

Quadro nº 8: Programa de desenho linear para os exames de admissão aos Liceus

Programa de Desenho Linear para os exames de admissão aos Liceus		
<p>Linhas, Ângulos Figuras</p> <p><i>Linhas:</i> recta, curva, quebrada; paralelas, perpendiculares e oblíquas;</p> <p><i>Ângulos:</i> recto agudo e obtuso;</p> <p><i>Figuras:</i> triângulo, quadrado, rectângulo, paralelogramo, trapézio. Círculo, diâmetro raio e corda.</p>	<p>Sólidos geométricos</p> <p><i>Sólidos:</i> cubo paralelepípedo, pirâmide, figuras compostas destes sólidos;</p>	<p>Cópia e Cartas chorográficas</p> <p><i>Cópia:</i> copiar da estampa objectos de uso comum.</p> <p><i>Cartas:</i> contorno geral da carta de Portugal. Divisão em províncias e as capitais.</p>

Fonte: Decreto-Lei de 11 de Janeiro de 1871.

De acordo com o referido diploma, os alunos do ensino complementar propostos a exame tinham, nas “provas orais” uma prova de desenho no quadro, de uma figura geométrica ou resolução de um problema simples de geometria. O tempo atribuído à prova de desenho era de uma hora para o ensino elementar e de uma hora e meia para o ensino complementar. Para o desenho, feito a lápis e à vista, o aluno podia servir-se de papel quadriculado.

Em 1872, pela Portaria de 9 de Abril, assinada por Rodrigues Sampaio, estabeleciam-se os novos Programas e Exames de Admissão aos Liceus Nacionais. O Desenho, nas modalidades de *desenho geométrico* e *desenho à vista* constituía agora objecto das provas práticas dos Exames de Admissão. Em tudo o mais, programa e condições da administração da prova, mantinham-se conformes ao Decreto de Janeiro de 1871.

A Lei de 2 de Maio de 1878, em conjunto com a legislação de 1881, constituiu o corpo legal que enquadrou a reforma da instrução primária de Rodrigues Sampaio. A relevância da reforma para a história da disciplina decorre da importância dos trabalhos que a precederam, dos princípios gerais que defendeu e das alterações que instituiu na organização da instrução primária.

No âmbito dos trabalhos preparatórios da reforma, o *Inquérito* de 1875 teve particular relevância e significado, pelo que relevava da vontade de conhecer a realidade que se propunha reformar. Lançado entre Março e Agosto de 1875, 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 Ilhas.

O *Inquérito* de 1875, que não mobilizámos como fonte primária, embora com ele nos tivéssemos cruzado uma primeira vez no *Le Temps des Professeurs* (Nóvoa, 1987), voltou a atravessar a pesquisa, por interposto estudo, *A Instrução Primária no Distrito de Braga* (Faria, 1998).

O estudo de José Faria⁹⁸, que tomou o *Inquérito* como fonte, para se debruçar sobre a pesquisa dos "livros, seus autores e por eles, os currículos e os conteúdos pedagógico" (Faria, 1998: 27), confinou-se a três dos cinco círculos escolares do Distrito de Braga⁹⁹.

O que os resultados do estudo mostram deve ser relativizado face ao conjunto do nacional, porém, no cruzamento com outras fontes, os dados sobre os livros e sobre a representação curricular da disciplina de Desenho Linear, parece extrapolar o reduzido contexto de análise.

A legislação sobre os livros escolares, emanada da Administração Central ao longo da década de cinquenta e sessenta, não augurava resultados exponencialmente diversos dos registados no universo deste estudo, mesmo considerando o incremento editorial que se registou, após a publicação do *Manual de Desenho Linear* de Ghira; Motta, (1869), ou até a possibilidade de maior difusão nos principais centros urbanos. Tanto mais que a questão dos preços dos manuais escolares esteve sempre presente no discurso escolar da época. Por outro lado, os programas (provisórios) das disciplinas que constituíam o 1º grau do ensino primário elementar só seriam publicados posteriormente. Até ao lançamento do *Inquérito* de 1875 tinha vigorado o Regulamento de 20 de Dezembro de 1850 que estabelecia, no artigo 35º, 2º, que o

⁹⁸ Situado no contexto da administração escolar, o estudo centra-se na questão da descentralização ou municipalização sustentado na reforma de Rodrigues Sampaio. Dessa perspectiva analisa a questão dos livros escolares, autorias, os currículos e os conteúdos pedagógicos.

⁹⁹ O estudo reportou-se aos seguintes círculos: 1º Círculo (Braga e Vila Verde), 2º Círculo (Guimarães e Vila Nova de Famalicão), 3º Círculo (Barcelos e Esposende).

Desenho Linear (só no 2º grau da instrução primária) começava por “linhas e ângulos, por outras figuras desde as mais usuais até às mais difíceis de vasos, molduras, elevações desenhos de máquinas e outras aplicações complicadas”. É por isso credível que, sem regras e limites definidos, existisse por parte dos professores alguma contenção no que se refere a projectos editoriais. Além disso, o estudo de Faria torna evidente a ausência de temas relacionados com o Desenho nas Conferências Pedagógicas, o que, em sincronia com a falta de livros, permite hipotetizar uma representação frágil do ensino do desenho no ensino primário, até mesmo para além do Distrito a que o estudo se aplicou.

O Inquérito de 1875 constava de 37 quesitos organizados nos seguintes quatro conjuntos:

- a) “Da Casa Escolar, sua mobília e utensílios”;
- b) “Do Professor e do serviço escolar”;
- c) “Dos Alunos sua frequência e aproveitamento”;
- d) “Observações”¹⁰⁰

A questão das autorias e dos livros de Desenho e de Caligrafia, que tomamos aqui em conjunto, inseria-se no quesito 25º ou das questões acerca “Do professor e do serviço escolar”.

A sua análise revela uma utilização muito reduzida de livros nestas matérias, registando-se, no conjunto das escolas inspeccionadas, três menções a livros de Caligrafia: duas relativas a um manual de autoria não identificada e uma terceira, à *Nova Arte Caligráfica, Teoria e Prática* da autoria de Manuel Godinho (1853). Situação similar observou-se no Desenho, o que se compreende, já que, desde a reforma de Costa Cabral, a disciplina permanecia acantonada no 2º grau do ensino primário. Daí que nas escolas elementares do 1º grau só ocorressem dois registos: um livro, sem referência a autor, e um outro, “em francês de Carot, segundo o inspector” (*in* Faria, 1998: 63), utilizado na escola particular de Stª Eulália de Fafe.

O conhecimento profundo da realidade educativa, que o *Inquérito* permitiu, enformou na base a reforma de Rodrigues Sampaio, que teve enorme alcance na educação e na definição identitária das matérias que nos ocupam.

¹⁰⁰ Ver Anexo 3. pp. 235-535. *in* FARIA, José (1998). *A Instrução Primária no Distrito de Braga*.

Vejam agora na legislação de 1878-81, o alcance dessas alterações relativas à disciplina de Desenho. A primeira grande alteração decorre da Carta de Lei de 2 de Maio de 1878, que estabeleceu a reforma e a reorganização do ensino primário. O Desenho integrava pela primeira vez, o ensino primário *elementar*. O nome, *Princípios de Desenho* titulava a disciplina a ministrar ao sexo masculino e feminino. No primário complementar, o Desenho mantinha a anterior designação: *Desenho linear e suas aplicações mais comuns*.

Quadro nº 9: O Desenho nos programas do Ensino Primário-1878.

O Desenho nos programas do Ensino Primário-1878	
<u>Ensino Elementar</u>	<u>Ensino Complementar</u>
Princípios de Desenho	Desenho Linear e suas aplicações mais comuns

Fonte: Carta de Lei de 2 de Maio de 1878.

O Decreto de 28 de Julho de 1881, que promulgou o Regulamento¹⁰¹ para Execução das Leis de 2 de Maio de 1878 e de 11 de Junho de 1880, estabeleceu, no que se refere 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.

Quadro nº 10: Provas Escritas de Desenho dos Exames Finais do Ensino Elementar e Ensino Complementar.

Provas Escritas de Desenho	
Ensino Elementar	Ensino Complementar
Princípios de Desenho	Desenho Linear e suas aplicações mais comuns
<i>Desenho de cópia a lápis</i> <i>Desenho à vista</i> de um objecto simples de uso comum.	<i>Desenho</i> a lápis de um ornato ou de uma figura geométrica

Fonte: Decreto-Lei de 28 de Julho de 1881.

Faltava porém à disciplina, o objecto da prova - o programa.

¹⁰¹ Decreto-Lei de 28 de Julho de 1881 que estabeleceu o Regulamento para Execução das Leis de 02/05/1878 e de 11/06/1880.

Em 1882¹⁰², são publicados os programas (provisórios) das disciplinas que constituem o grau elementar da instrução primária. O programa da disciplina de *Princípios de Desenho* apresentava a seguinte constituição.

Quadro nº 11: Programa da disciplina Princípios de Desenho. Ensino primário elementar

Princípios de Desenho
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 <i>mapas chorográficos</i> de Portugal e suas possessões.

Fonte: Decreto-Lei de 8 de Abril de 1882.

Se, como refere Correia (2005: 284), “a distinção formal do objecto de cada programa serve para distinguir o corpo de saberes correspondente a cada disciplina”, podemos então dizer que o Desenho, entendido como matéria escolar, depois de uma longa trajectória, alcançava o seu “código disciplinar” (Fernández, 1997). Estabelecido nos distintos graus de ensino, definida a posição relativa na hierarquização dos saberes, seleccionados e graduados os seus conteúdos, fixados os seus programas e dispositivos de certificação própria, o Desenho alcançava uma posição curricular relativamente estável.

Condições, discursos e instrumentos de estabilização curricular que se replicariam na formação de professores cujos programas foram estabelecidos pela Carta de Lei de 2 de Fevereiro de 1878.

Quadro nº 12: Programa de Ensino Escolas Normais - Disciplina de Desenho

Programa de Ensino Escolas Normais - Disciplina de Desenho	
Curso Elementar Sexo Masculino	Curso Elementar Sexo Feminino
Desenho Geométrico; Desenho à vista:	Desenho de ornato aplicado aos labores próprios do sexo

Fonte: Carta de Lei de 2 de Fevereiro de 1878.

¹⁰² Decreto-Lei de 8 de Abril de 1882.

Na constituição dos programas da Escola Normal, o género, como marca conceptual e organizacional, não só do contexto de produção dos saberes, mas fundamentalmente dos próprios saberes, continuava presente. Também no Desenho, sob roupagem diversa, mas com argumentos similares, o género sustentou as variações nas modalidades atribuídas ora a um, ora a outro sexo. Os argumentos foram também e ainda, de ordem fisiológica e intelectual. O abstracto, a forma geométrica, o exercício da razão, os instrumentos da medida geométrica (régua, esquadro, compasso) *versus* o concreto, o carácter aplicativo, a imaginação, o *ornato*, os seus instrumentos e suportes: a agulha, o pano, a cor, a linha e a sua maleabilidade legitimaram, através do curricular, formas de emparcelamento dicotómico de saberes e dos sujeitos que os experimentaram.

Falamos, em última análise, de racionalidades traduzíveis em conteúdos, que por sua vez encontraram tradução em procedimentos, gestos, comportamentos, preferências que perpassaram na organização e estrutura das disciplinas e por estas, nas subjectividades dos sujeitos escolares a quem aquelas disciplinam. Referimo-nos sobretudo, aos modos de construção de género apreendidos por intermédio de aprendizagens e práticas empreendidas de modo explícito. Como escreveu Lopes (2008: 18), “nada há de puramente “natural” e ”dado” em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”. Fazer de alguém uma ou outra coisa requer instrumentos de investimento continuado onde cabem as disciplinas e o currículo que habitam.

Quadro nº 13: Programa de Desenho do 2º Grau das Escolas Normais

Desenho	
1º Ano Sexo Masculino e Feminino	1º Ano Sexo Feminino
<p><i>Desenho Geométrico:</i> Representação de todas figuras geométricas compreendidas no primeiro ano do programa de geometria e suas respectivas definições.</p> <p><i>Desenho à vista:</i> Cópia de ornatos de estampa, cuja dificuldade aumente gradualmente e de sólidos geométricos com as dimensões do exemplar;</p> <p><i>Cópia</i> de modelos de sólidos geométricos com as dimensões do exemplar;</p> <p><i>Cartas:</i> Desenhar o mapa de Portugal e suas respectivas províncias. Desenho do mapa das nossas ilhas adjacentes e das províncias ultramarinas. Desenhar os contornos gerais do <i>mappa-mundi</i> e dos cinco continentes em separado</p>	<p>Desenho de exemplares fáceis, que representam os vários ornatos com que se costumam adornar os vestidos, camisas e quaisquer peças de fato de ambos os sexos e ainda outros objectos.</p> <p>Estes exercícios serão feitos primeiramente nas lousas e depois em papel ou cartão.</p>
2º Ano Sexo Masculino e Feminino	2º Ano Sexo Feminino
<p><i>Desenho Geométrico:</i> Recapitulação das figuras</p>	<p>Continuação dos exercícios do 1º ano, não só nas</p>

<p>estudadas no 1º ano;</p> <p>Representação gráfica de todas as figuras que abrange o segundo ano de geometria plana;</p> <p>Noções de projecções oblíquas e de perspectiva cavalheira;</p> <p>Noções sobre a planificação de alguns sólidos geométricos mais usuais;</p> <p><i>Desenho à vista</i>: Cópias de exemplares de gesso, cuja dificuldade vá progressivamente aumentando;</p> <p>Traçado de <i>mapas chorográficos</i> e geográficos de dimensões variadas, preenchendo todas as indicações complementares dos mapas desenhados no primeiro ano do curso;</p> <p>Desenho de algumas máquinas mais simples e usuais;</p> <p>Desenhos de casas e mobílias escolares;</p> <p>Aguadas, Sombras; Desenhos topográficos;</p> <p>Exercícios práticos na escola anexa.</p>	<p>lousas, quadro preto, papel ou cartão, mas ainda nas diversas espécies de tecidos em que têm de ser executados e no vidro.</p>
3º Ano Sexo Masculino e Feminino	3º Ano Sexo Feminino
<p><i>Recapitulação</i> das matérias estudadas nos dois primeiros anos; em lições feitas aos alunos dos respectivos anos e da escola anexa;</p> <p><i>Desenho Geométrico</i>: Alguns exercícios mais fáceis sobre a penetração dos prismas e pirâmides. Poliedros e suas definições</p> <p>Exercícios diversos sobre perspectivas de diferentes sólidos geométricos</p> <p><i>Desenho à vista</i>: Cópias várias de estampas, gessos e mesmo do natural.</p> <p><i>Modelagem</i>: Princípios Gerais de modelagem e exercícios práticos.</p>	<p>Direcção de classes, tanto na escola anexa como das alunas da Escola Normal</p> <p>Aperfeiçoamento progressivo dos desenhos já executados, e invenção de outros que possam ser úteis e vantajosos na prática.</p>

Fonte: Decreto-Lei de 28 de Julho de 1881.

O Decreto-Lei de 28 de Julho de 1881, que estabeleceu os programas da disciplina de Desenho na formação de professores, estabeleceu também a prova de Desenho dos Exames de Admissão às Escolas Normais tomando agora lugar entre as provas escritas.

Quadro nº 14: Prova Escrita de Desenho do Exame de Admissão às Escolas Normais

Exames de Admissão às Escolas Normais.
Prova Escrita de Desenho
<p>1º- Escrita de duas linhas de Bastardo, quatro de basterdinho e seis de cursivo, copiadas de Livro aprovado.</p> <p>5º- Desenho simples de um objecto de uso comum.</p>

Fonte: Decreto-Lei de 28 de Julho de 1881.

Os conteúdos e a disposição que tomaram na prova, tipo *dois em um*, permitiu certificar simultaneamente a Caligrafia e o Desenho propriamente dito. Como já referimos, as questões da normalização da escrituração e a homogeneização da comunicação comercial, que levaram a Escrituração ao currículo da formação de professores, obrigariam a escrita comercial a modelos standard que dependiam do exercício, da medida e do rigor do Desenho, aumentando assim as sinergias entre ambas.

A relação entre educação popular, associativismo e descentralização marcaria a agenda da educação nas décadas setenta e oitenta. A conjugação da aplicação da reforma da educação com a reforma administrativa e descentralizadora de Rodrigues Sampaio definiu novos contornos e abriu novas perspectivas à formação do desenho.

As medidas tomadas, repercutiram-se fundamentalmente no interior dos mecanismos associativistas, paralelos à instrução primária, merecem atenção pelos efeitos das práticas discursivas no *status* e consolidação do Desenho no ensino primário elementar. Traduzem-se em recomendações¹⁰³ e chamadas de atenção aos governadores civis para a promoção do desenvolvimento da instrução popular, especialmente através de estabelecimento de cursos nocturnos, cursos de adultos onde se esperava que o ensino do desenho se inscrevesse. Em Novembro do mesmo ano nova Circular¹⁰⁴ reafirmava a importância da relação da iniciativa local na criação de escolas de aprendizagem, onde os alunos dos dois sexos fossem instruídos nos processos gerais do trabalho manual.

Dirigiam-se nos seguintes termos aos governadores civis:

“no estado das sociedades modernas em que o trabalho e a indústria são as fontes mais abundantes da riqueza pública, não é lícito pôr de parte os conselhos dos homens pensadores e dedicados à causa do povo, nem os exemplos das nações civilizadas no que respeita ao estabelecimento de instituições que ministrem aos filhos das classes operárias uma educação técnica que os habilite a serem realmente úteis a si e ao país a que pertencem.”

¹⁰³ Circular de 13 de Agosto de 1879.

¹⁰⁴ Circular de 19 de Novembro de 1879.

1.4- Da potencialidade do traço à uniformidade da escrita.

Figura nº 5: Ilustração - A Lição de Caligrafia



Fonte: CHAPUZEL, M. G. (1840). *A Lição de Caligrafia*. Biblioteca Nacional.

“Primeira versão, a de 1926, eu creio. Um cachimbo desenhado com cuidado e, em cima (escrita à mão com caligrafia regular, caprichada, artificial, caligrafia de convento, como é possível encontrar servindo de modelo no alto dos cadernos escolares, ou num quadro - negro, depois de uma lição de coisas), esta menção: ”isto não é um cachimbo”.

FOUCAULT, Michel (1989). *Isto Não É Um Cachimbo*.

Se os programas da instrução pública elementar (1835)¹⁰⁵ colocaram “a Leitura, a Escrita” e a “Aritmética” à cabeça das aprendizagens básicas, o “Desenho linear” ocupou estrategicamente, nessa rede de vizinhança curricular, uma posição privilegiada. Vinculado à matemática por via da geometria euclidiana, o Desenho herdou dessa ligação um *status* científico significativo. Se, por um lado, foi projectado de *per se* entre os saberes considerados superior e socialmente úteis, por outro, implicou-se num longo “boundary work” (Fuller, 1993), até se definir como disciplina com identidade e território próprios.

¹⁰⁵ Assinado por Rodrigo da Fonseca, o Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835 aprovou o Regulamento Geral da Instrução Primária que estabeleceu as seguintes matérias: *Leitura, a Escrita, e os Elementos de Gramática Portuguesa, Aritmética, Desenho linear, Civildade, Moral, Religião, Direito Político e algumas noções de História e Geografia* como “objecto da Instrução Primária.

Durante quase nove décadas (1835-1919)¹⁰⁶ a geometria permaneceu como conteúdo central do Desenho no ensino elementar. A sua descolagem do discurso geométrico iniciou-se formalmente em 1919, com a introdução do *desenho livre* nos programas do ensino primário. Embora, a dimensão estético-psicológica tenha assumido maior representação disciplinar, a verdade é que a tendência geométrica não desapareceu de imediato coabitando com as teorias desenvolvimentistas que iriam abalar a matriz fundacional da disciplina.

Uma descolagem multi-orientada que a disciplina foi fazendo no interior do currículo, ora pela apropriação da produção de materiais a serem utilizados na zona fronteira das disciplinas, como por exemplo para a caligrafia, ora inscrevendo-se no interior das próprias disciplinas (geografia, história, ciências naturais) que a convocaram como instrumento de comunicação.

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 rigor, legitimou o Desenho na aprendizagem da escrita e na normalização da caligrafia.

A aproximação escrita - desenho que se configurou nas disciplinas pode ser melhor compreendida a partir da lógica da passagem da caligrafia de um quadro de *etiqueta* (Elias, 1990)¹⁰⁷ e do privado profissional - reconhecido na acção dos calígrafos - a um quadro de difusão da cultura impressa e de democratização do ensino traduzida nas políticas escolares, nomeadamente na criação da escola pública e na obrigatoriedade escolar. Com a invenção da imprensa se explica também a mutação de capital privado a capital público da caligrafia.

É possível apreender dos meandros do discursivo, onde estão traçadas as relações entre o desenho e a escrita, a regulação que diz respeito ao estabelecimento de formas de controlo social que acautelaram e vigiaram a invenção de um alfabeto passível de ser manipulado a gosto e fantasia pessoais, com todos os riscos de bizzarrias formais e de excessos de desmultiplicação e dissolução de sentidos. Por oposição à Babel das formas ou à esquizofrenia do encerramento ou diluição dos sentidos, esse discurso investiu o Desenho enquanto medida – número, no papel regulador da escrita.

¹⁰⁶ O Decreto-Lei de 7 de Novembro de 1919 que aprovou os programas do ensino primário geral, estabeleceu, no programa de desenho da instrução primária, o *Desenho livre*.

¹⁰⁷ Entende-se etiqueta como um conjunto de procedimentos regrados, capaz de reproduzir o poder do monarca e o prestígio da nobreza e de organizar pacificamente as diferenças de estatuto e de diferenciar esse conjunto da vida rude e estanha das classes populares. B. Gracián definia no Oráculo manual, o objectivo da atitude: “Galanteria, Gala da razão de estado”. A etiqueta aristocrática é então um instrumento de dominação, por seu intermédio, cada um se certifica, através dos outros, do seu prestígio e da sua posição de força relativa e assim, todos se distinguindo do mundo exterior. (Elias, N. (1990). *O Processo Civilizacional*. (Vol. 2) Lisboa: Publicações D. Quixote.

Vários factores concorreram para que a trajectória da escrita se cruzasse com a trajectória e o discurso educativo do desenho. A caligrafia, primeiro que a escrita impressa, teve sede sobretudo nas universidades, onde permaneceu como instrumento identitário dos escribas profissionais. Intocado durante muito tempo, mesmo depois da invenção e difusão dos caracteres do prelo móvel, o território da caligrafia ver-se-ia ameaçado pela impressão e pelas exigências sociais. Sobretudo, quando o crescimento das escolas urbanas se tornou um facto e os professores passaram a disputar o seu ensino.

Francisco Blay (*in* Benito, 1997) sustenta a centralidade e a emergência da literatura caligráfica a partir de dois argumentos que se inter-relacionam. O primeiro, de natureza política, prende-se com a tendência centralizadora da administração das diversas monarquias que, nos tempos modernos, encontraram na escrita um elemento idóneo para, a partir dos gabinetes centrais, governar os territórios. Nesse sentido, nota-se que “o despacho, aparece como o laboratório textual donde se ditam as ordens que sujeitam os súbditos” (*Idem*: 298). A complexidade e a extensão da administração dos assuntos do Estado, a que se juntava a circulação da informação pelo território colonial, dificilmente toleravam margens de erro de interpretação provocadas pela distorção ou confusão gráfica ou até mesmo pelo secretismo gráfico¹⁰⁸.

O segundo argumento que sustenta a centralidade e a emergência da literatura caligráfica no seio da escola enfatiza a relação entre a produção manualística e a alfabetização. A literatura normativa sobre o escrever apresentava textos dirigidos aos escrevões profissionais e aos professores. Com os primeiros, aspirava-se à formação de quadros para a administração do Estado. Contudo, não se tratava somente de criar quadros. O papel preponderante ocupado pelo comércio e pelos serviços, no conjunto das actividades económicas, conferia à escrita um dever de legibilidade e por isso, também, um lugar de destaque na formação inicial dos jovens¹⁰⁹. No que se refere aos mestres, a literatura caligráfica servia para obter e seleccionar amostras de caligrafia que os alunos imitariam, cuja dificuldade dependeria do grau de familiaridade que esses alunos tivessem com a grafia.

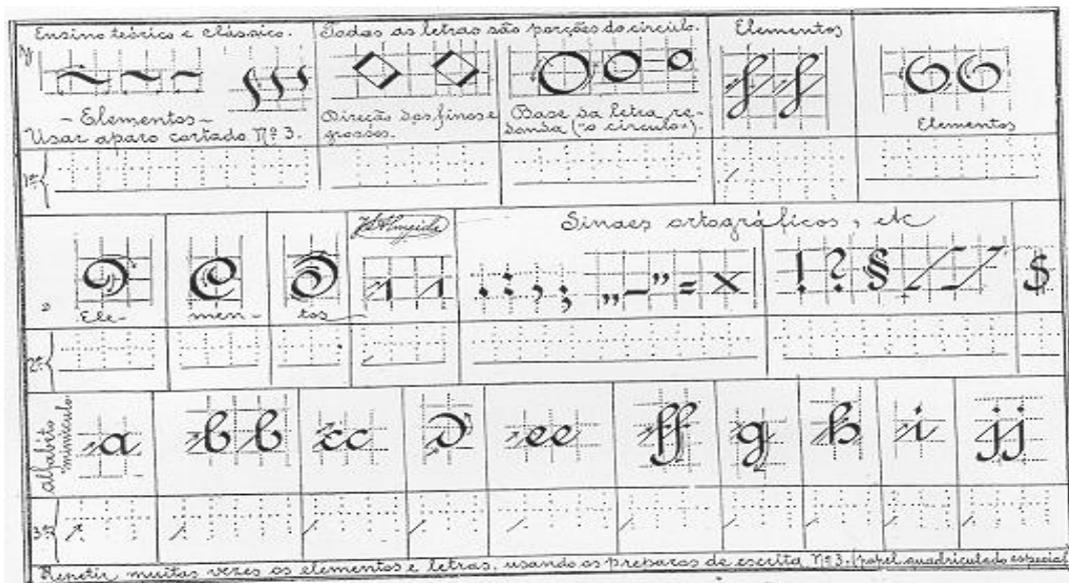
¹⁰⁸ Cunhámos a denominação “secretismo gráfico” pelas evidências de que a escrita - no discurso apreendido das fontes, pode ser sujeita aos interesses e intenções de quem a domina, ficando assim o sentido da comunicação, vinculado ao sentido e às intenções de quem escreve.

¹⁰⁹ A este propósito, Rogério Fernandes (1994) toma, na sua tese intitulada, *Os Caminhos do ABC*, os registos de viajantes que passaram em Portugal no século XIX. Nesses registos observa-se que há correspondência entre o sistema de ensino da escrita e o sistema de emprego. Como podemos apreender nas observações de Rogério: “Les immenses relations des Portugais avec les deux indes, ont fait tourner leurs idées plutôt vers le commerce et la navigations que vers l'agriculture et les manufactures. Les jeunes gens apprenent de bonne heure à écrire et à compter. Ils ont des bellles mains, mais il on fait peu des progrès dans la contabilité”.

Um outro exemplo apontado pelo autor em questão diz respeito ao investigador Adrian Balbi, que também passou por Portugal. Dele Fernandes regista a relação estabelecida entre a perícia calígrafa e a predilecção dos portugueses pela escrita inglesa: os portugueses, “excellente dans la calligraphie. Depuis environnt trente ans, ils cultivent cette art utile et dans laquelle se distingue surtout les personnes que se livrent au commerce et celles que travaillent dans les bureaux”.¹⁰⁹

Como resposta à ameaça de perda do ensino da caligrafia, os calígrafos ter-se-iam organizado de modo a fazer infundir na escrita - caligráfica um arsenal de mecanismos rebuscados que iam num crescendo de complicações formais: de uma parafernália de regras teóricas, geométricas e sinaléticas gráficas, até à regulação de toda a conduta postural e motora envolvida com a acção da grafia.

Figura nº 6: Sinais Caligráficos I



Transformou-se assim a caligrafia num jogo intrincado de regras e floreados. As razões de tal discrepância justificavam-se na tentativa de converter a aprendizagem, fosse das primeiras letras, fosse do escrever calígrafo, numa “Arte”. Na próxima figura vêem-se exemplos da caligrafia floreada à qual nos estamos referindo

Figura nº 7: Sinais Caligráficos II



A proliferação de modismos na caligrafia tornavam-na problemática, porque instrumentalmente mais fácil de fugir ao controlo da administração, do que a letra impressa, que foi progressivamente sendo objecto de regulamentação. A tarefa e o esforço que se impunham aos calígrafos eram então o de fixar de maneira absolutamente regular os caracteres caligráficos. A necessidade de abandonar a “escrita artística” - baluarte de uma classe profissional ameaçada - a favor de uma escrita normalizada, ditou a convocação das tecnologias por medida. Em algumas o desenho detinha e outras foram construídas ou incorporadas de invenções externas como o caso do papel quadriculado, que o desenho soube fazer seu como “papel stimográfico”.

Com efeito, na articulação entre as necessidades de normalização da escrita e o seu potencial correctivo, o Desenho soube produzir comportamentos ou condutas tidas como legítimas e úteis. Ele irá esquadrihar a escrita e encerrá-la em medidas e ângulos que disciplinam o sentido da comunicação e o sujeito no acto de traçar. Os textos da arte de bem escrever anularam-se, enquanto discurso, para na prática incorporar, nos sujeitos escolares gestos necessários ou convenientes à escrita pública. Pela imbricação das práticas e dos saberes disponíveis e/ou das “invenções” (Goodson, 1991)¹¹⁰, desenvolvidos na passagem do desenho da esfera profissional para a esfera escolar, o Desenho foi convocado como co-fundador da comunidade de escreventes e, indirectamente, da de leitores. Portanto, dessa aproximação à escrita, o desenho produziu saberes e instrumentos periciais presentes no acto mais íntimo de comunicar, que lhe permitiram alargar o espaço curricular e a acção de subjectivação do sujeito. Assim, o desenho atravessou a arena curricular onde se defrontaram os interesses e os saberes e onde se redefiniram as fronteiras das disciplinas.

Esse vaivém de conteúdos evidencia a composição destas disciplinas, revela o papel dos valores no interior das mesmas, desvela os jogos, os consensos e a dissensão das respectivas comunidades curriculares que, em cada contexto histórico, se configuraram de modo diverso. É nesta relação de interesses e mais-valias educativas que se deve enquadrar o potencial que o desenho deteve como utensilagem disciplinadora da escrita, mas não menos do escrevente. O Desenho empossou-se, nessa rede de conveniências, como tecnologia de governo do Estado e governo do sujeito. Entre a disciplina da escrita do Estado e a do indivíduo, o desenho foi-se dispondo no mosaico curricular como instrumento prestimoso de disciplinação. Nesses interstícios em que o equilíbrio e a justeza do gesto foram sentidos

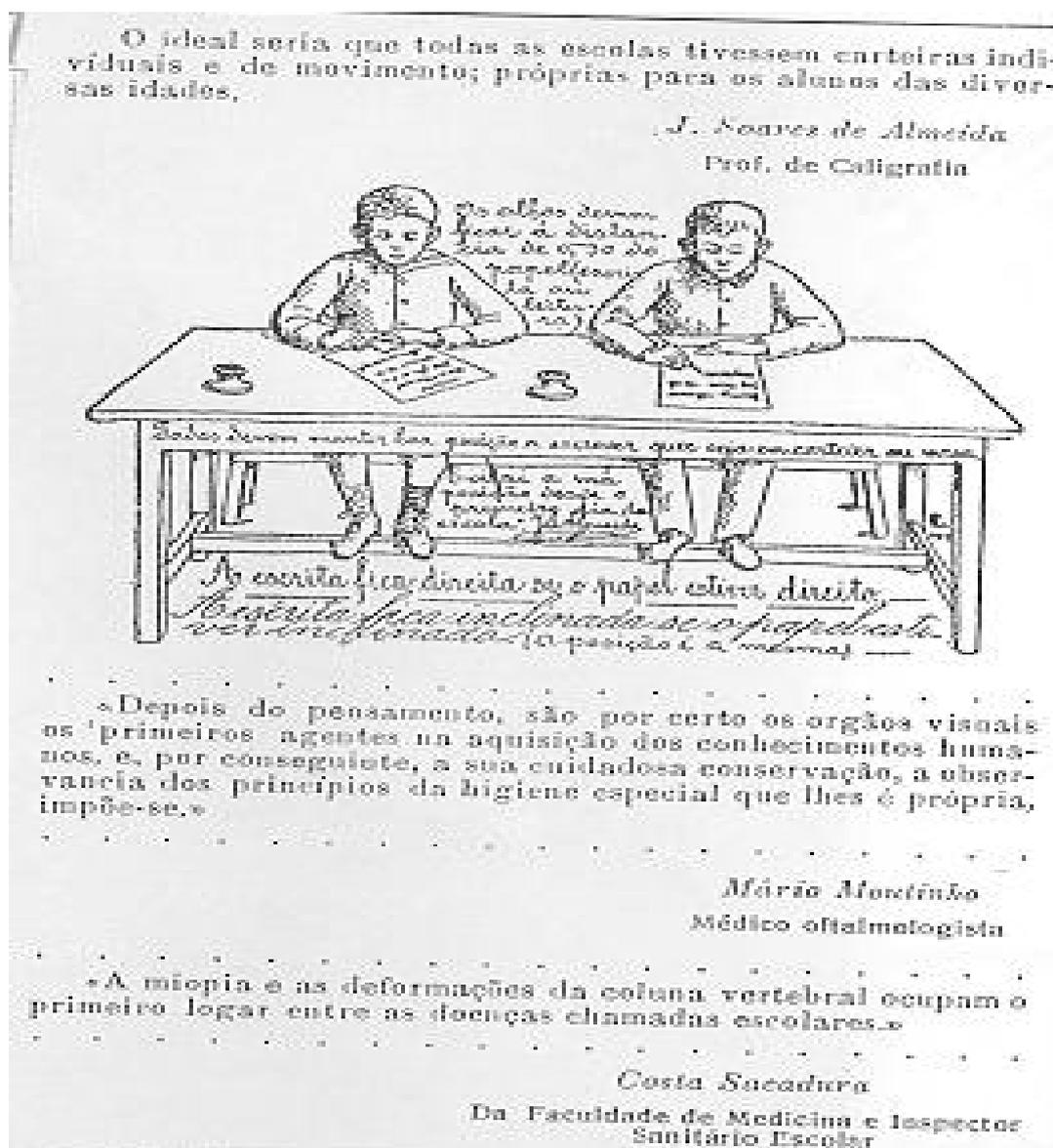
¹¹⁰ No processo de estabelecimento das disciplinas escolares Goodson considera o papel das “invenções”, - conceptualizadas por Westbury (1984) - e da sua adopção pelos grupos profissionais, como uma estratégia para estabelecer uma nova identidade intelectual e, especialmente, um novo papel profissional (1991: 22).

como necessário à construção do cidadão e da cidadania, um corpo docilmente escrevente seria o resultado do exercício sobre um corpo de escrita igualmente normalizado. Um corpo cunhado no molde educativo, subjectivado pelas tecnologias que o empossaram como sujeito capaz de uma escrita eficaz e económica e que, simultaneamente, o inscreveram como referência estatística¹¹¹ no universo de uma população ordenada e alfabetizada.

O controlo que o Desenho irá exercer sobre a escrita e sobre os escreventes, por via da escolarização, ao mesmo tempo que privilegiou dispositivos que permitiam reforçar a centralização administrativa do Estado - com grande margem de economia, segurança “da verdade”, maior controlo e eficácia do sentido de interpretação da lei - permitiu, na extremidade capilar das redes das diferentes disciplinas, a instalação de mecanismos de micropoder. Estes mecanismos, disseminados nos modos de organização dos conteúdos disciplinares e nas próprias disposições do software educativo, possibilitou, dizíamos, estabilizar um corpo de escrita perfeitamente legível.

¹¹¹ Ideia cunhada a partir de uma analogia estabelecida por Popkewitz; Lindblad (2001) no artigo “Estatísticas Educacionais Como Um Sistema de Razão: Relações Entre Governo Da Educação E Inclusão E Exclusão Sociais”. Educação & Sociedade. Ano XII. nº 75. Agosto. pp.110-147.

Figura nº 8: Caligrafia e Correção postural.



A escrita inscreveu-se por isso, desde cedo, no currículo das primeiras letras. Já em 1783 Manuel Dias de Sousa¹¹² apresentava a forma escolar da letra:

“logo que um menino saiba ler, é tempo de se acostumar a escrever; e não é preciso cansar muito para que faça boa letra, e formosa, basta que seja clara e legível, e que escrevam com ligeireza; pois com o tempo se podem aperfeiçoar”.

¹¹² Autor da *Nova Escola de Meninos*, obra editada em 1783 em que se propõe “hum methodo facil para ensinar a ler, escrever, e contar com uma breve direcção para a educação dos meninos”.

Não obstante, até ao início do século XIX, não houve indicação expressa a respeito do ensino de um tipo de letra escrita nacional e nem o Regulamento da Instrução Primária de 1835, nem a Reforma de Passos Manuel em 1836, a estabeleciam. Por tal razão circulavam, diversos tipos de letra e, inclusive, métodos dos calígrafos mais conceituados que respondiam pelas próprias edições, como é o caso do Compêndio de Manuel José Satírio Salazar, *Compêndio Caligráfico em forma de Diálogo. Para se entenderem as mais principais regras da Caligrafia, e se aprenderem metodicamente os Caracteres das Letras* (1807). Segundo o autor, “próprio para as pessoas que não tiverem aprendido a escrever com método, e muito mais para os Meninos, que frequentarem as Escolas”. Outros exemplos encontramos-los nos compêndios de José Joaquim Ventura da Silva, (s/d) a *Nova Arte da Escrita, na Nova Arte Caligráfica. Teórica e prática para uso dos alunos das escolas de instrução primária e dos que se habilitam para o professorado*¹¹³, de Luís Adelino Lopes da Cruz (1865), e no *Novo Método de educar os meninos e as meninas principalmente nas vilas e cidades*, de Frei José da Virgem Maria.

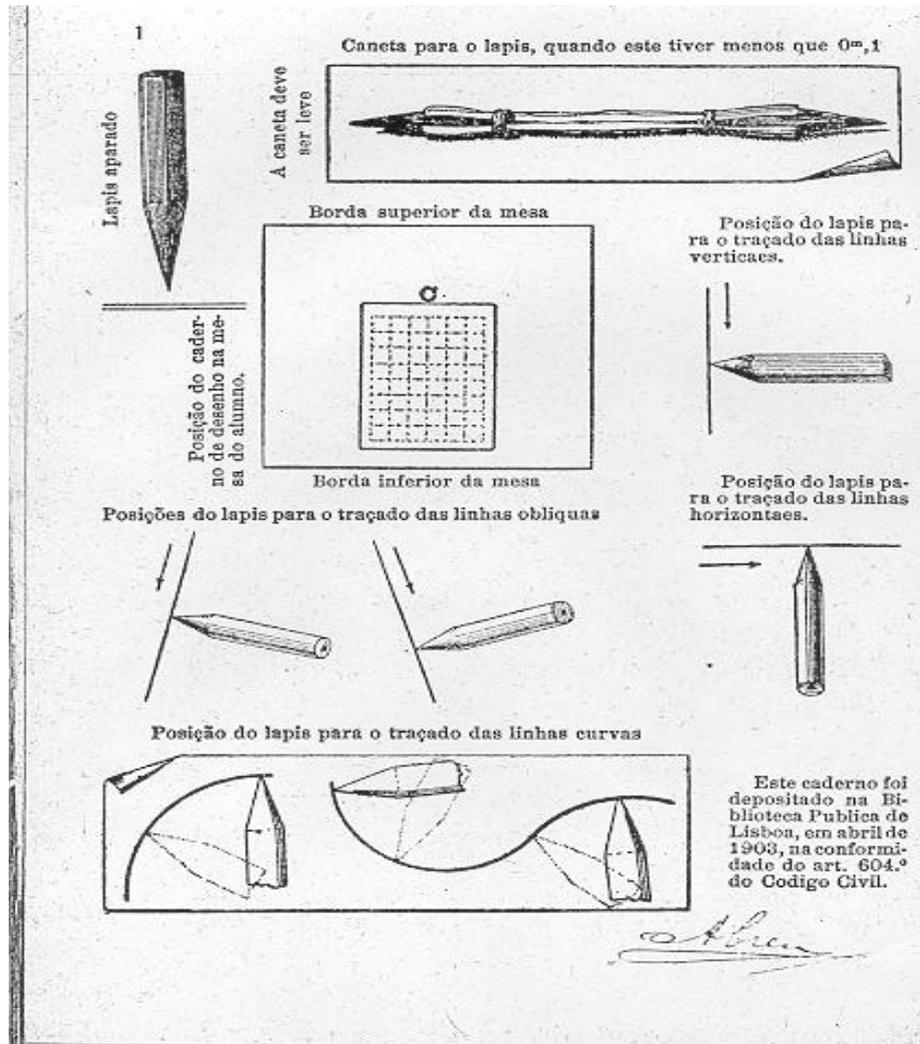
Assiste-se depois a um progressivo entrosamento tecnológico do Desenho com o ensino da escrita. Esse processo opera-se por uma dupla via de materiais: manuais caligráficos dirigidos a agentes extra escolares e manuais de ensino elementar consagrados à leitura. Inicialmente, a presença do Desenho na literatura caligráfica escolar confinou-se a um número reduzido de anexos sob a forma de estampas com exemplos de “bastardo”, “bastardinho” ou “grifo”, para mais tarde tomarem a forma de manuais de caligrafia. Circulando entre as disciplinas, estes materiais asseguravam uma espécie de *go-between*¹¹⁴ entre a disciplina de língua portuguesa (escrita) e a de Desenho.

As consequências da institucionalização da escola obrigatória, das formas de selecção e organização do trabalho pedagógico e da oferta de novos instrumentos auxiliares (papel, aparos metálicos, seguidores ou lâminas de cartão de madeira ou metal), colocaram o Desenho mais uma vez, em posição de disciplinar e regular a aprendizagem da escrita.

¹¹³ CRUZ, Luís Adelino Lopes da (1865). *Nova Arte Caligráfica*. Teórica e prática para uso dos alunos das escolas de instrução primária e dos que se habilitam para o professorado. Coimbra: Imprensa da Universidade (2ª ed.).

¹¹⁴ Expressão cunhada em Perrenoud.

Figura nº 9: Instrumentos de desenho.



Fonte: ABREU, J. M.(1877). *Compêndio de desenho Linear Elementar*.

Como já se anunciou anteriormente, o desenvolvimento das tecnologias da produção do papel, materializado por exemplo no papel quadriculado, respondeu à construção de um modo de organização pedagógica. Segundo Barroso (1995:58), a organização pedagógica constituiu um dos problemas nucleares da escola pública. Nessa medida, pode-se dizer que o Desenho fomentou métodos para o ensino colectivo da escrita. É nesse raciocínio que se explana nos manuais a adequação do desenho às práticas da sala de aula, em função da idade e do nível de competência dos alunos, cuja base empírica foi a apropriação do papel quadriculado e a sua re-significação na ordem disciplinar do Desenho. Essa ordem disciplinar foi fruto da junção das estruturas básicas, ou seja, do entrelaçamento da continuidade das “técnicas do corpo” herdadas dos calígrafos profissionais, do reforço normativo das teorias higienistas e dos avanços tecnológicos que ocorreram na produção de materiais escolares.

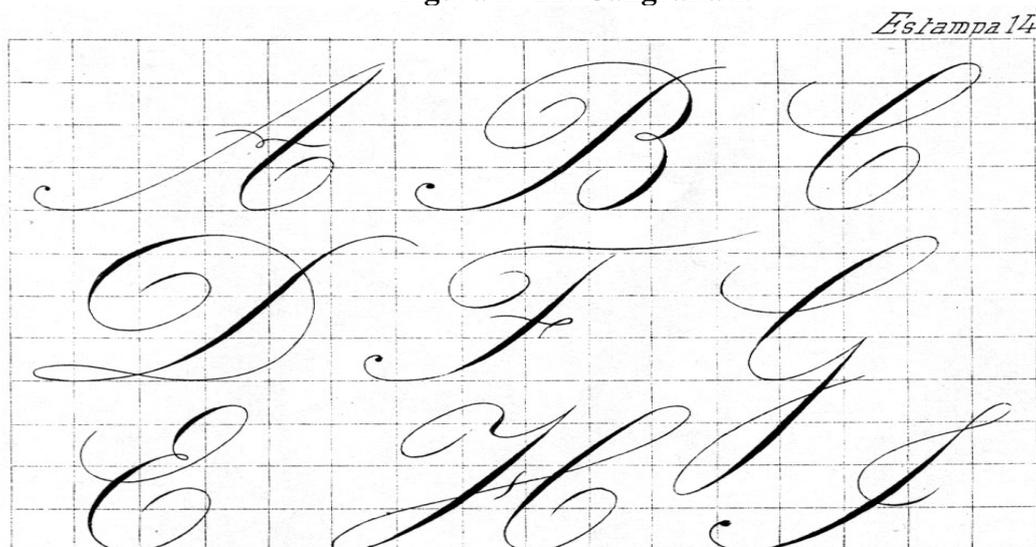
Figura nº 10: Amostra caligráfica sobre rede stimográfica



Fonte: Mariano Ghira e Theodoro da Motta (1869). Compêndio de Desenho Linear.

Como se pode observar na ilustração acima a “Amostra caligráfica” sobre rede stimográfica, o modelo a copiar, auto-orientador e corrector da medida e firmeza do traço, iria favorecer a resposta à aprendizagem num contexto de sala de aula numeroso, facilitando, assim, a pilotagem da organização pedagógica, sobretudo no que diz respeito à dinâmica das exigências do colectivo e das individuais. Todavia, não se pode perder de vista que essa forma de ensinar na escola, no que se refere à técnica do corpo, já podia ser entrevista na literatura caligráfica produzida nos finais do século XVIII. Essa técnica foi sendo socializada de modo mais sistemático com a organização da escola pública.

Figura nº 11: Caligrafia I.



Fonte: Mariano Ghira e Theodoro da Motta 1869. *Compêndio de Desenho Linear*.

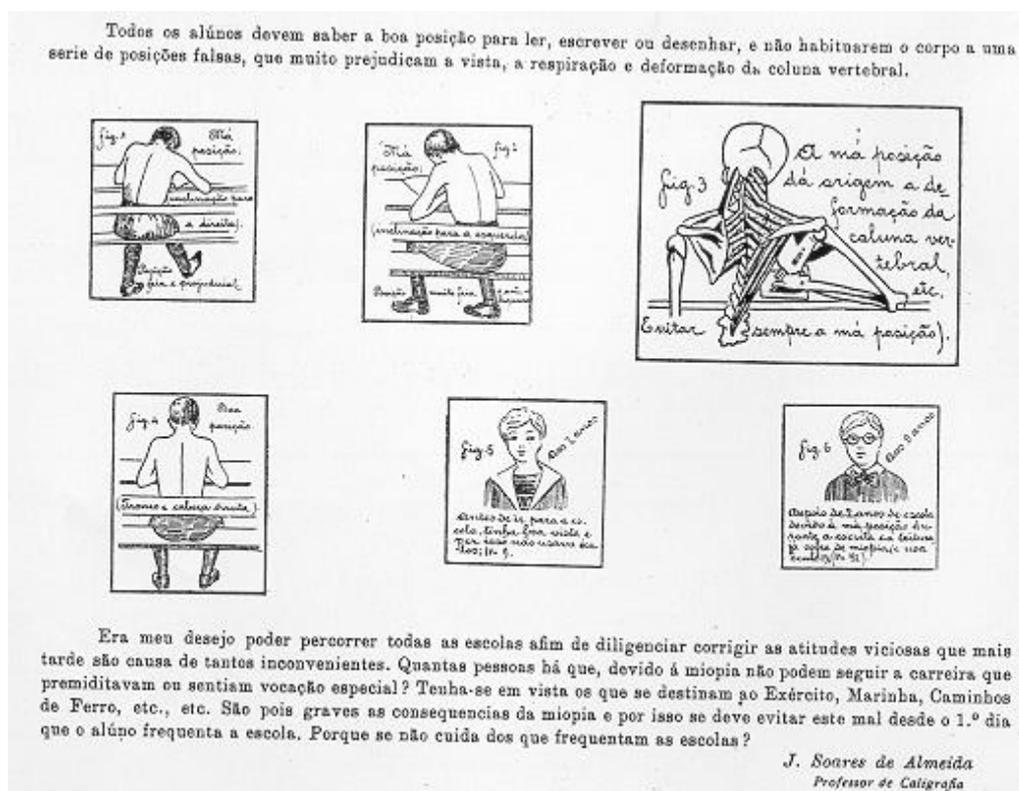
A caligrafia, na tarefa disciplinadora do corpo e dos sinais caligráficos, prescrevia a qualidade das penas, mas sobretudo a posição do corpo, no agarrar do aparo e no graduar a inclinação do papel por relação ao sujeito. Sustentada técnica e teoricamente por calígrafos e por teorias anatômico-fisiológicas, a caligrafia submetia os corpos a categorias correctivas impostas por regras de conduta postural extremamente detalhadas, como as que formulava Frei José da Virgem Maria (1815: 113):

“a má posição do corpo, antes que a continuação de escrever, é a verdadeira causa das moléstias, que se adquirem nesse emprego, para evitar pois todo o dano na saúde, hum menino deverá adquirir o costume de conservar sempre o corpo direito, e desviado da mesa uma mão travessa, tendo o braço direito descansando ao longo do papel (assim ficará tão bem a letra toda oblíqua) e segurando a mão esquerda, o mesmo papel, com o pulso apoiado sobre a mesa”

O discurso higienista, no que se refere à correcção postural atinge na escrita o seu expoente máximo. O discurso do aprumo moral, que se espera do cidadão civilizado, tem ressonância no domínio fisiológico numa espécie de musculação moral que se antevê na posição *direita*. Nesse discurso desdobra-se o conceito de aprumo, amalgamam-se um conjunto de componentes que distinguem o sujeito civilizado e culto do sujeito não escolarizado.

As próteses disciplinares¹¹⁵, cujo exemplo mais acabado é o “Tiens-toi droit”

Figura nº 12: Questões ergonómicas.



Fonte: ALMEIDA, J. (1935). *Manual Prático de Caligrafia*.

Inscrevem-se nesse modelo de cidadão moralmente musculado a quem a escola por meio das suas disciplinas, conduz ao aprumo e com aprumo. O “Tiens-toi droit”, de invenção médica, constituiu uma referência na panóplia dos sinalizadores de memória quinestésica. Esse objecto era, como se lhe refere Heller (1988), uma espécie de “instrumento de obriga”, produzido em madeira, sob a forma de T ou cruzeta que, uma vez aplicado nas costas do aluno, o obrigava a manter torso e cabeça alinhados, mantendo o aluno permanentemente suspenso dos sinais de auto-correcção postural. Memória à flor da pele, “a obriga” actuava em cada acto de desatenção do aluno, em cada inspiração mais frouxa, ou em qualquer relance que não fosse o *em frente*. Se, por distracção ou cansaço, o aluno se descontraía, se inclinava abaixo do ângulo considerado normal, o “tiens toi” lembrar-lhe-ia, pela pressão, pela dor ou pelo incómodo da conquista, o controlo de si, que se fazia pela via da disciplina e da vigilância, também corpórea. Sujeito e letra eram ambos, à uma, objecto do mesmo esquadrihamento único e múltiplo da disciplina, que imprime, na forma da letra, a mesma verdade que somatiza no corpo do escolar. No manual de pedagogia de Chateau

(1927), pedagogo com a obra editada e adaptada por António Figueirinhas (1927), aconselha-se o professor - dada a importância das regras relativas à posição do corpo, do papel, etc - a fazer preceder a lição da escrita, de uma recitação da escrita a que se seguiria a apresentação cuidadosa de modelos de escrita, visto que eles “podem concorrer para a educação moral e intelectual das crianças, formando preceitos e maneiras para fazer amar a virtude, a honra e a justiça, (...) ou ainda para desenvolver o amor da pátria e os sentimentos mais nobres do homem” (Chasteau,1927: 305).

Para culminar este diálogo entre a moral e o músculo, a pedagogia trará mais tarde, já no século XX, o sentido da ‘frase feita exemplo’ que será usada pelo Estado Novo. Os manuais que circularam durante este período mudaram apenas a semântica desse instrumento, mas não o seu potencial instrumental. Outrossim, a ‘frase feita exemplo’ ampliou a sua ordem de grandeza no que se refere aos espaços nos quais era registrada. O que se pode perceber no decreto nº 21014 de 19 de Março de 1932, que torna obrigatória a inserção de determinados trechos nos livros de leitura adoptados oficialmente. Nele se lê: “é de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter”, por exemplo: “eu não vivo no Portugal de hoje, vivo no Portugal de ontem para o Portugal de amanhã” (Sidónio Pais) ou “aproveitai da tradição as pedras que possam servir de alicerce às construções modernas e firmando-vos sobre elas caminhai para a frente, olhos fitos no ressurgimento da nossa Pátria e no progresso da humanidade” (Sidónio Pais).

Da progressiva incursão que fez ao território caligráfico, o Desenho deu continuidade às convenções higienistas integrando-as como norma em território próprio. Na década de 1890, saíram, da comunidade do Desenho, os primeiros manuais escolares de Desenho destinados aos alunos do ensino primário e liceal. O discurso higienista incorporava o discurso do Desenho, legitimando-se um no outro.

Por sua vez, a progressiva normalização da escrita foi ditada pela generalização dos instrumentos de medida e dos resultados de testes e observações que a comunidade médica foi aplicando em grande escala à população escolar. A existência preocupante de um grande número de miopias, revelada por questionários sobre a acuidade visual junto dos alunos das escolas suíças, conduziu às primeiras recomendações sobre as condições de iluminação do mobiliário e da disposição do material nas escolas públicas. Tais recomendações trouxeram implicações à gestão do tempo na sala de aula e às condições de produção da escrita. Nesse sentido o slogan “escrita direita, caderno direito, corpo direito” e a

introdução da própria *escrita direita* é um exemplo do discursivo sobre as alterações estimuladas pelo resultado dos instrumentos da inteligência médica.

A intervenção do Desenho na passagem ao “método da escrita direita” traduz o progressivo sentido de apropriação da escrita ao código disciplinar do desenho. Esta tendência, que se observava desde o século XIX e que se materializou discursivamente numa relação construída entre linguagem geométrica e grafia, teria pleno acolhimento nas propostas manualísticas de Vicente de Freitas (1922). Freitas traduziria de modo exemplar a vinculação geometrizar entre linha e letra, como se pode observar na ilustração *Manual de Caligrafia e Desenho* de Vicente de Freitas (1922).

Figura nº 13: Caligrafia II.



Fonte: FREITAS, J. (1922). *Manual de Caligrafia e Desenho*.

Desde a primeira inscrição nos programas do ensino elementar (1896)¹¹⁶ até ao Estado Novo, a caligrafia, embora presente nos programas, registou uma pertença disciplinar flutuante: umas vezes a caligrafia inscrevia-se como conteúdo no programa de língua materna, outras no programa de desenho, outras ainda em simultâneo. Se o Desenho tomou com autoridade, da língua materna, a caligrafia e a fez incorporar nos seus conteúdos disciplinares, ele próprio foi, por outras vezes, aglutinado pela língua materna como instrumento

¹¹⁶ Decreto-Lei de 18 de Junho de 1896.

pedagógico auxiliar. Noutras, ainda, os conteúdos foram dispostos no programa quer de uma, quer de outra disciplina, reservando ao professor, no seu “bom senso pedagógico”, a opção a tomar, como se os consensos estivessem à partida estabelecidos.

Nesse sentido, pode-se dizer que a primeira oportunidade de aproximação explícita da caligrafia e do Desenho ocorreu na proposta de “Exercícios tendentes ao aperfeiçoamento da letra (...) e à “escrita *ou desenho* dos alfabetos maiúsculo e minúsculo”. A relação “escrita *ou desenho*”, como se de sinónimos se tratasse, não passou ao lado da comunidade discursiva do Desenho. Talvez por isso, no programa da disciplina, não havia qualquer referência à caligrafia, reduzindo-se à “Cópia de exemplares de desenho formados por linhas rectas, em papel quadriculado ou ponteadado” e de “desenhos formados pela combinação de linhas rectas com as linhas curvas, ou só de linhas curvas”. A partir da relação escrita *ou desenho* estabelecida pelo próprio programa de “língua portuguesa”, e a existência de conteúdos curriculares de desenho sem aplicação regulamentada, permitirão em 1896 a Teodoro da Motta e a Mariano Ghira, autores do primeiro manual de desenho endossado ao ensino primário (1896), inscrever uma lança no território da escrita e desenvolver, a partir daí, uma parte do programa de Desenho com aplicação à caligrafia. Esta avaliação é muito mais pertinente quando se constata que, neste caso, os manuais dirigiram as orientações curriculares.

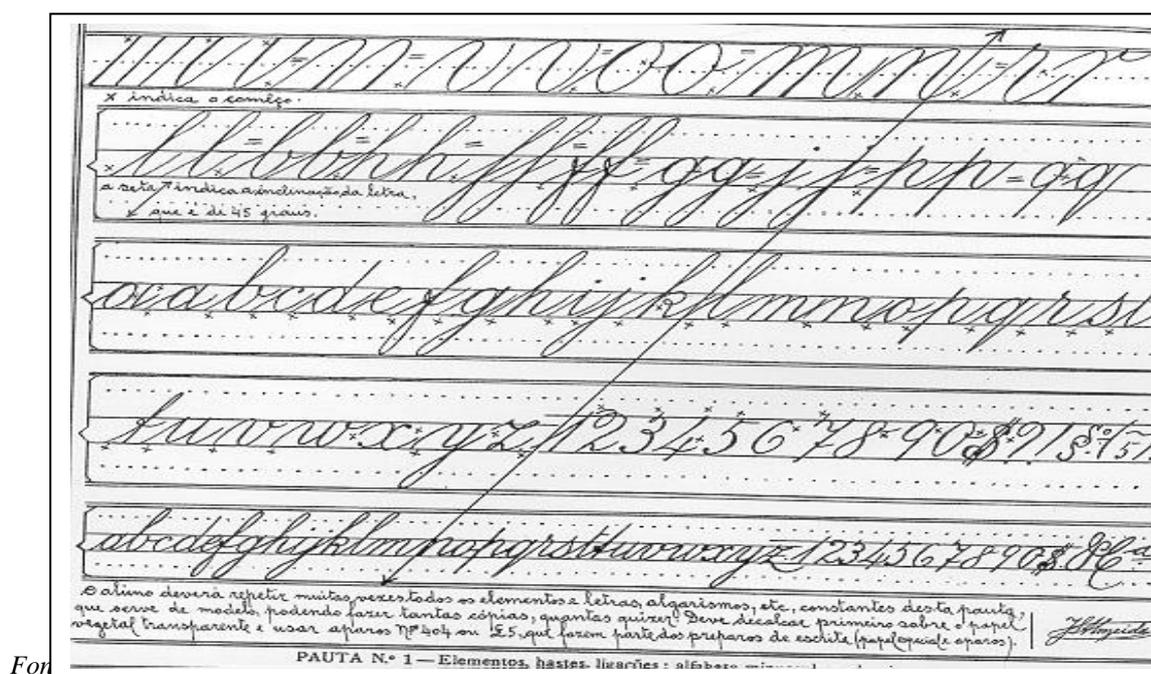
Na interface dos programas e nas brechas da regulamentação, os autores acima mencionados, mobilizando conteúdos próprios do desenho (linhas rectas e curvas), instalaram-se estrategicamente, por via dos exercícios de aplicação no domínio da escrita-caligrafia. Instituída esta relação, com a legitimação oficial do primeiro manual (1896), a tradição da caligrafia inscrever-se-á de forma mais constante no território disciplinar do desenho.

A relação escrita-desenho que faz parte da genealogia da disciplina de Desenho assumiria no Estado Novo uma nova disposição curricular. Do ponto de vista formal, as similitudes das estratégias utilizadas para apropriação do território curricular permanecem, uma vez que o decreto que regulamentou os programas do ensino primário elementar¹¹⁷ estabelecia que: “a caligrafia é um ramo do Desenho: caligrafar é desenhar letras e palavras com maior ou menor perfeição”. Assim, a caligrafia “não deve ser descurada na escola primária, cultivando-se o sentimento estético da criança e reagindo-se, por um lado, contra excentricidades caligráficas e, por outro, contra desleixos denunciadores da falta de

¹¹⁷ Decreto-Lei de 29 de Março de 1937.

sensibilidade artística. Legibilidade, simplicidade, elegância e desembaraço são características da perfeição caligráfica a cultivar na escola. Por lhe faltarem algumas destas características e oferecer inconvenientes de ordem higiénica, deve ser banida a letra inclinada para a esquerda” (Idem).

Figura nº 14: Amostra de escrita inclinada.



For

Para além das aparências, o que a análise do Decreto evidencia é um claro esvaziamento do Desenho como disciplina com territorialidade curricular própria. Em conformidade com o espírito da lei, assistia-se à redução do Desenho, que passa a instrumento auxiliar da “língua portuguesa” no combate ao analfabetismo, quer na perspectiva adextrante da escrita, quer na de ilustração do texto.

Não se tratou porém somente de uma simples deslocação de um a outro campo disciplinar. O que estava em jogo era uma redução drástica das matérias de ensino a ser alcançada por um “mínimo de cultura essencial para a vida e de se dar enérgico e eficiente combate ao analfabetismo”, uma máxima que o regime assumia no futuro da instrução primária. E, nesse mínimo, o currículo reorganizou-se em função de uma outra centralidade, isto é, em torno da língua portuguesa. O Estado Novo terá na língua materna a sua disciplina de excelência. Por ela e pelo seu livro único passam os valores e as visões que se queriam a atravessar o pensamento da nação e, nessa centralidade simplificada, os outros saberes assumirão um papel de prolongamentos instrumentais. Sob o discurso da educação integral, o

desenho foi-se configurando no ensino primário como complementar do texto, por onde passará não o rigor da grafia, mas a rigorosa selecção das ideias que servem de modelo à grafia.

O programa saído da Revolução Nacional desenvolveu, logo após a sua chegada ao poder, um autêntico combate àquilo que os seus mentores designaram de utopia enciclopédica da educação. Organizando um discurso à volta da “imprecisão pedagógica”, da “hipertrofia literária”, da “entorpecedora acumulação do ensino elementar” e da “improvisação dos professores”,¹¹⁸ o Estado Novo irá laborar de forma radical na “simplificação” da cultura escolar. A reforma de 1927 marca o início da cultura do “mínimo obrigatório” que se somatizou de modo peculiar no ensino primário. Os programas de 1937 formalizam a cruzada dessa simplificação: “ler, escrever e contar, compreender os factos mais simples da vida ambiente e exercer as virtudes morais e cívicas, dentro de um vivo amor a Portugal”.¹¹⁹ É dentro da lógica da simplificação que se enquadra a nova disposição curricular da relação escrita/desenho e a perda de representação disciplinar do Desenho, uma vez que será aglutinado pelo programa da língua portuguesa. Note-se aqui, mais uma vez, o que anteriormente se denominou de ‘pertença disciplinar flutuante’ para explicar o momento em que o Desenho “desvia” a caligrafia da língua portuguesa. Esse fenómeno da pertença disciplinar flutuante revela os modos descontínuos, fragmentados da constituição da genealogia da disciplina de Desenho na escola primária.

¹¹⁸ Proposta de Lei sobre a Reforma do Ensino Primário. in: Diário das Sessões nº 1477

¹¹⁹ *Idem*- Base 1

Capítulo 2:

A genealogia de uma disciplina escolar: o Canto Coral

2.1. Introdução

Este capítulo acolhe a história da disciplina de Canto coral no ensino primário.

O conceito: Canto coral é usado no estudo, num sentido estrito. Importa por isso clarificá-lo, já que, indiferenciadamente, ele dá significado a dois aspectos da realidade musical: o que nomeia a actividade do canto colectivo propriamente dito, que enraíza nas práticas milenares espontâneas ou formais de cantar em grupo de forma monódica, polifónica, até policoral e, aquele outro, que foi escolarmente consignado para nomear, uma matéria de ensino da instrução pública portuguesa, durante uma fase do seu desenvolvimento situada entre a segunda metade de oitocentos e a primeira metade do século XX.

A natureza da música, a sua tradição de origem, a comunidade de referência e as suas filiações teóricas, fazem, por relação às demais matérias artísticas, a diferença da narrativa da disciplina. No demais, embora com pontos de ancoragem distintos, o Canto coral partilhou dos efeitos discursivos das ciências sociais e humanas e esteve sujeito aos mesmos condicionalismos e condições sócio-político-culturais que acompanharam, em Portugal, a consolidação e difusão do “modelo escolar”.

O capítulo segue, portanto, um *script* similar aos outros capítulos. Atenta na presença dos sinais da forma musical nos discursos sociais da época e segue o processo de pedagogização da música desde a fase genesiaca, até esta estabilizar no currículo da escola pública. sob a forma e a função de disciplina escolar.

Adentrar neste processo da “música escolar”¹²⁰ foi sobretudo recensar o jogo de forças protagonistas no processo de pedagogização; mapear as filiações teóricas que urdiram a tessitura e legitimaram a música na instrução pública, analisar as estratégias educativas que foi produzindo e que lhe permitiram responder como “tecnologia disciplinar” (Ball, 1997) no quadro da educação elementar.

Numa segunda fase, descolámo-nos da legitimação dos saberes musicais, em parte produzida na externalidade da disciplina, para a sua internalidade; ou seja, para a acção de pedagogização produzida “por de dentro” da cultura escolar e da própria disciplina.

Seguimos as práticas discursivas que, ao longo da 1ª República, vincularam a música a mecanismos de natureza cívico-estética e, que, na imbricação com os discursos da

¹²⁰ Sentido cunhado no texto.

psicologia e da Escola Nova, conduziram à emergência de uma nova identidade enunciada como plena de possibilidades de expressão e criatividade. Movemo-nos no cerne da disciplina, entre as formas de poder que a música foi tomando, procurando aceder à produção de mecanismos e utensilagens disciplinares que se desenvolveram no cruzamento dessas linhas de tensão.

Nesse processo, interessou-nos a relação que a música entabulou com os mecanismos de regulação da instituição escolar (tempo escolar, nº de alunos, classe, níveis de ensino etc.), as formas como a disciplina garantiu os processos de difusão e generalização dos seus saberes e, finalmente, os modos como a “Pedagogia procurou, no domínio disciplinar transformar a disciplina em prática pedagógica” (Popkewitz & Bloch, 2000: 47) fazendo do Canto coral um mecanismo capaz de produzir efeitos de poder sobre o aluno.

Procedemos à análise da cultura material da disciplina, para perceber como os discursos ganharam forma na materialidade didáctica e confinaram o Canto coral escolar a um tipo de repertório com características específicas e sensíveis a diferentes visões históricas de cada “comunidade imaginada” (Anderson, 1991). Visões que, ao contrário do que poderíamos pensar, não foram só cenários da disciplina mas, antes, se enlaçaram na sua própria “fabricação” (Nóvoa, 1997).

Nesta perspectiva, o capítulo segue o Canto coral no encontro com as teorias progressistas da educação, ao longo de um período de orquestrado sob a batuta da Mocidade Portuguesa, até meados do século XX, quando, sob influência discursiva dos movimentos artísticos e educativos internacionais nomeadamente do Movimento da Educação pela Arte, começam a ganhar forma, mudanças no campo da educação artística.

No sentido de apreender continuidades, extrapolámos a montante, as balizas temporais propostas, fazendo incursões breves ao *locus* primevo de referência devocional e académico, próprio da geografia da alta cultura e do seu ensino no antigo regime, seguindo-lhe o trajecto a jusante, até ela posteriormente se acomodar na escola primária do século XIX.

Procurámos salientar os mecanismos que a entretecem na tessitura dos dispositivos curriculares e organizacionais do ensino e a legitimam no campo educativo, dando particular atenção ao discurso normativo e aos sentidos que a orientam nas fases genesíaca, de desenvolvimento e de produção da sua cultura material. Atenta-se nas relações que se estabelecem entre esta e as formas de subjectivação que opera sobre o escolar, já que desta

relação depende em grande parte a qualidade da mediação aluno-saber e a justificação funcional da música como disciplina escolar.

Numa primeira fase, o enfoque incide sobre os processos de disciplinarização e acomodação da música no sistema escolar público, tentando recuperar os mecanismos de regulação a que a música se sujeitou nesse processo de mobilidade que a conduziu do seu lugar cognitivo de origem para se inaugurar como tradição na cultura escolar. Numa segunda fase, o enfoque desloca-se desta acção de disciplinarização perpetrada sob pressão externa, para a acção produzida “por dentro” da disciplina, nas formas materiais e discursivas de cunho disciplinar que engendrou e com que passou a disciplinar-se e a agir sobre o aluno nas funções que lhe são pedidas.

Procede-se, para isso, à pesquisa e à análise das suas práticas discursivas, dos mecanismos que sustentam a organização da sua produção material, e que a confinam a um tipo de repertório com determinadas características, sensíveis aos diferentes momentos históricos que a genealogia atravessa.

Entre as narrativas que configuram a área de educação artística, a Música desenvolve, como veremos, um guião peculiar. Concorre para isso, um conjunto significativo de factores:

- o primeiro, decorre da natureza ontológica do próprio saber em análise, o que na essência o diferencia de outros. Se todas as artes foram na sua fase primeira formas de liturgia (enquanto celebração e relação com a divindade), a música fez perdurar, mais do que outras, esse cultivo da relação com o sagrado e com o religioso, estabelecendo, nessa forma particular de linguagem com o divino, ligações a formas de iniciação que têm ressonância no campo da conduta moral daqueles que oram (operam) com tal instrumento. A conduta de quem canta, re-liga-se (*religare-religião*) à natureza do que se canta e àquele a quem se canta. Ligação que, uma vez inscrita no arquétipo musical e no imaginário social, pode evocar-se e re-ligar-se em outros contextos bem distantes daqueles que elegeram a música como “tecnologia do pensamento” (Duby, 1978), no *locus* monástico. É esse sentido de disciplinação que ressalta dos enunciados que ao longo do tempo a legitimaram e cuja função Lutero (*in* Costa, 1923) sustenta: “é necessário que o povo cante, a música é como uma disciplina torna os homens afáveis, virtuosos e ajuizados;

- o segundo factor coloca a questão histórica da génese, do lugar social de origem em cujo seio o saber se produz e reproduz, o que no caso do Canto Coral enfatiza a longa tutela do poder espiritual da igreja, bem antes da música ser convocada pelo poder político do Estado e disciplinada nos ditames reguladores do contexto escolar. O poder da tradição tutelar deixou incrustado no tecido disciplinar um traço religioso que se enreda na construção identitária da disciplina escolar, tanto na dimensão simbólica quanto nos ritmos. A permanência no modo religioso infiltra-se no *repertório* da disciplina mesmo quando a laicidade do contexto (como na 1ª república), obriga a outro *tom*. Para além disso, no processo de “alquimia curricular” da música, a passagem do texto litúrgico eclesial a um texto que sirva à liturgia do Estado é marcada por dificuldades formais que se traduzem no processo de construção disciplinar em longos silêncios, o que lhe confere um traço distinto de outras narrativas onde o saber se opera menos na dimensão da evocação simbólica (seja ela a Deus, à Natureza, ao Herói ou à Pátria) e mais na relação física-operativa dos materiais e da aprendizagem, como por exemplo, nos trabalhos manuais ou no desenho. Ao contrário do desenho, cujo problema inicial residiu na formulação e experimentação de mecanismos que operassem a dificuldade gradativa do exercício de aplicação geométrica (considerando a sua adequabilidade aos diferentes escalões etários do público a quem se dirigia); o Canto Coral, confrontando-se com igual problema de adequação pedagógica, vê acrescido o de encontrar o *verbo* e as *formas modais* que servindo embora a Deus, servissem sobretudo à sua *criatura*, elevando-a pelo Canto ao estado de homem, e a este ao dever de cumprir-se como cidadão e a conformar-se num dos figurinos de cidadão, que será tão mutante quanto as comunidades que os imaginaram, e para quem, encontrar o equilíbrio entre o *verbo* e o *acorde* certos foi, como veremos, tarefa assaz difícil;
- o terceiro factor enfatiza o estado maturacional do próprio sistema de acolhimento. No momento em que a disciplina ancora oficialmente no ensino primário o sistema detém, do ponto de vista da construção dos dispositivos de regulação temporal e dos sistemas de referência específica, uma engenharia escolar substancialmente mais complexa (pelo menos do ponto de vista retórico) do que daquela outra que em 1835 acolheu a disciplina de desenho;

- finalmente, os novos discursos que colonizam a cultura escolar e que são responsáveis pela reprogramação pedagógica dos saberes já ancorados no currículo e pelos que emergem em consequência destes, como por exemplo o Canto Coral e que inscrevem, por isso, na matriz do tempo e na tradição a diferença que faz com que as narrativas, também por isso, divirjam.

Contudo, se o conjunto destes factores converge para construir a diferença de guiões de narrativas, eles são, também e simultaneamente, construtores de similitudes que se desenvolvem pela acção de normas e formas de disciplinação que decorrem do contexto de escolarização partilhado, o que permite compreender, à medida que avançamos nas genealogias das disciplinas, a tessitura que o próprio campo da educação artística vai tomando.

Quase três décadas depois da disciplina de desenho ter mapeado a territorialidade da educação artística na instrução primária, a disciplina de Canto Coral vem, na segunda metade do século XIX, alargar esse território e acrescentar ao sistema de saberes existentes uma nova linguagem e uma nova disciplina que bebem da fonte musical.

2.2. Coliações disciplinares: o canto entre a leitura e a higiene.

A coberto do *cannon* e da função religiosa, a música passaria, com o legado dos “estudos menores” pombalinos, para a escola pública do regime liberal.

Sob o género Canto, com o estatuto estrito de prática religiosa diluída nas obrigações cristãs que o professor de primeiras letras tinha como dever próprio acompanhar, a música permaneceria por um tempo significativo no *ethos* escolar do ensino primário das primeiras décadas de oitocentos.

A “educação cristã” e as “regras de civilidade”, que transitaram sem grande alteração do modelo pombalino ao sistema escolar moderno, foram, como refere Correia (2005: 280), “conteúdos essenciais em torno dos quais se organizaram as actividades escolares” na fase de transição.

Dentro do sistema escolar, a década de cinquenta (1853) testemunha a primeira deslocação formal da música do *cannon* religioso para o *cannon* escolar. A deslocação insere-se no âmbito da renovação dos métodos de leitura despoletada por António Feliciano de Castilho que a convocou como instrumento pedagógico para o seu “método de leitura fonológico” (Magalhães, *in* Nóvoa (dir.) 2003), também conhecido como Método de Leitura Repentina.

Mais tarde, na década de setenta, na efémera reforma de D. António da Costa (1870), a música ocuparia, na condição de exercício vocal e respiratório ou do “canto como ginástica dos pulmões”, como lhe chamou Castilho (1854), uma posição curricular auxiliar. Um tópico curricular que, em coliação com a Educação Física, responderia fundamentalmente por finalidades de ordem higienista. Só mais tarde, a música, ainda no género Canto, se configuraria com “código disciplinar” (Fernández, 1997) no sistema escolar.

A íntima relação entre as “condições de mudança curricular” e os limites de “tolerância social” (Ball, 1988) que rodearam a inovação curricular, sustentaram, sobretudo nas novas matérias escolares, como a música, o desenvolvimento e até a sua própria ancoragem curricular como matéria escolar. Também a música, antes da ancoragem no currículo prescrito, teve a sua fase experimental e os seus “ensaios” na arena escolar. Tratou-se, quase sempre, de pequenas experiências, ou, como diria Fernández (1998), do exercício dos “usos” do Canto numa relação mais alargada de saberes. Um exercício legitimado por razões pedagógicas, como se a própria escola aferisse, a cada passo, as reciprocidades dos saberes e os níveis de tolerância social e escolar que a inovação despoletava.

Ao processo contractual entre saberes, chamou Goodson (1991) “coliação disciplinar”, ou seja, uma prestação funcional e hierarquizada de ajudas e funções que se estabelecem e se trocam entre conhecimentos, tópicos, ou matérias num processo onde um saber é estrategicamente convocado por outro, passando curricularmente a ser dominante na “coliação”.

No processo em análise, a futura disciplina de Canto coral encontrou, na circunstância histórica das mudanças metodológicas da Leitura, uma oportunidade curricular e um pólo aglutinador dos seus possíveis usos pedagógicos. Como veremos, embora a tradição desta coliação (que em última análise simboliza a ligação à Língua materna) se mantivesse, deslocar-se-ia, face aos efeitos de determinados discursos, para o eixo dominante da Educação Física. Parece tratar-se de um mecanismo criado à medida das necessidades, inventado para

produzir efeitos de poder, sustentado por uma engenharia escolar que recorreria à reorganização de partes de saberes e tradições e ao estabelecimento de relações de poder-saber entre diferentes posições estatutárias (como no caso: o Canto e a leitura) e que encerraria, no próprio mecanismo regulador, a possibilidade de “governo de criação de conceitos” Pratt (2007:193).

A estreia do Canto como auxiliar pedagógico do ensino da Leitura seria determinada pela crescente influência do discurso médico-higienista e pela necessidade da renovação metodológica que a urgência da resolução do problema da alfabetização popular colocava.

Inicialmente, Canto e leitura formaram uma coliação disciplinar focalizada na interdependência entre os aspectos fonológicos da aprendizagem da leitura, implicando a adaptação de toda uma utensilagem pedagógica dos elementos musicais (especificamente exercícios e formações rítmicas simples, marchas e hinos concebidos com essa finalidade), propostos com a finalidade de sustentar o ritmo e a simultaneidade do grupo de alunos, a atenção e o interesse exigidos pelo exercício da leitura.

Neste processo contratual de auxílio pedagógico entre saberes, a leitura deteve o papel de saber dominante, deixando ao canto a posição de saber pedagógico auxiliar.

Em 1853, sob a chancela do Conselho Superior de Instrução Pública que, desde a sua criação em 1835¹²¹, detinha, entre outras obrigações, a de consultar o governo sobre os métodos de ensino (art. 4º), arrancava em algumas poucas salas da capital a fase experimental do *Método de Leitura Repentina* da autoria de António Feliciano de Castilho.

O método de natureza fonológica convocou um conjunto de procedimentos, advindos de diferentes domínios cognitivos (gráficos, musicais, linguagem) que tiveram a função de reforçar entre si o trabalho de fixação da pronúncia pelo aluno, no intuito de o conduzir de forma rápida, “atraente” e “sem ser cansativa” (Castilho, 1854), ao domínio da leitura. Para corresponder às necessidades linguísticas fundamentais, como refere Magalhães (2003):

“Castilho reduziu a nove os valores das vogais (vogais puras), a cinco as vogais nasaladas e a dezanove as consoantes ou inflexões de voz. Com este conjunto de sons resolvera todas as questões da linguagem. Procurando fazer corresponder a ortografia à fonologia, as nove primeiras lições do Método de Leitura Repentina permitiam aos alunos conhecer os diferentes caracteres que compõem o alfabeto. Na segunda lição os

¹²¹ Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835.

alunos memorizavam as três vogais (a, e, i) com que de imediato construíam palavras ou melhor interjeições dissilábicas”. As palavras iniciando por dissílabos, eram analisadas e divididas em elementos. Esta decomposição em elementos, através de uma pronúncia pausada e ritmada, em coro, constitui a leitura auricular simples, vindo depois a leitura auricular alternada”.

Dando atenção particular aos aspectos fonológicos, o método mobilizava igualmente o desenho de ilustração, as historietas que ilustravam e davam sentido à palavra escrita, e de igual modo, o canto, enlaçando assim pela harmonia, pelo ritmo e pelo movimento, os vários exercícios de pronúncia e experiências de memorização propostas em cada nível de aprendizagem.

Ao legislar sobre a experimentação do *Método de Leitura Repentina*, o Conselho Superior de Instrução Pública veicula nesse acto a permissão de circulação e a pertinência pedagógica dos instrumentos e saberes auxiliares que o assistem, com eles o Canto.

Deste modo, e ainda que numa posição auxiliar, a música, no género Canto coral, seria autorizada com carácter experimental na escola primária elementar. Cativa do método de leitura é certo, ainda longe de uma forma estruturada de disciplina, ou seja, de “um quadro no interior do qual os saberes a ensinar são categorizados” (Compère, 1995: 256), que a própria disciplina haveria de construir, a música ancorava na escola primária e na educação popular, abrindo assim uma brecha por entre os interstícios do discurso pedagógico, que lhe asseguraria futuramente uma representação simbólica e um lugar-memória de referência como prática de música coral normativamente sustentada.

A experiência, apesar de efémera deixaria memória nos círculos de referência educacional, a avaliar pela apreciação que em 1870 dela faria António Francisco Moreira de Sá, autor de um dos primeiros compêndios que serviram a disciplina de Pedagogia na formação dos professores primários.

A referência fundacional da música plasma-se à identidade carismática de António Feliciano de Castilho (1800-1875), ele próprio autor de letras e amador de música, poeta, tradutor e pedagogo politicamente engajado nas questões liberais e nas da instrução pública e popular. Cego desde criança, licenciado pela Universidade de Coimbra, detentor de um interesse maior pelas *Artes e Letras*, Feliciano de Castilho, para quem a “educação era um primado maior, em parte inquestionável quanto à sua legitimidade, em parte inquestionável quanto à sua substantivação” (Magalhães, 1993)¹²², conhecia bem o discurso moderno sobre o

¹²²MAGALHÃES, Justino, entrada nº 198 in Nóvoa (dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*.

Canto, que circulava no pensamento pedagógico europeu; sobretudo o pensamento do Norte da Europa onde a influência da Reforma provocara as mudanças mais radicais e em sequência das quais o ensino da música sofrera profundas transformações.

Com a Reforma, a lógica que passou a presidir aos destinos do ensino da música não se afastou no essencial das teses luteranas, que, ao invés das católicas, desde sempre privilegiaram na relação com o Criador, o culto do *verbo*, ao culto da imagem icônica (Debray, 1994). Lutero elegera o canto como um dos dispositivos de poder, ao nível do credo protestante e ao nível do sujeito individual, como elo fundamental na relação devocional deste com Deus. Nessa função era portanto necessário acomodá-lo aos novos utilizadores, às suas idades, características e circunstâncias.

Como refere Vieira (2007), “simplificar” tornou-se para Lutero a orientação geral da nova pedagogia musical. Nessa pedagogia, os corais respondiam melhor que outros modos musicais ao ideário protestante de alcançar a tão almejada “singing congregation” a que John Turner (1983)¹²³ se referiu no seu *Manual of Instruction In Vocal Music*. Com estes objectivos em mira, Lutero e Calvino “were careful to make special provision for music teaching in the daily programme of the reformed schools of Germany and Geneva” (*Ibid*: 5).

Castilho, mais conforme à tradição do sul da Europa, politicamente engajado, alude à experiência revolucionária francesa nos argumentos que esgrimiou em defesa da utilização do canto no *Método de Leitura Repentina*, mas não deixa de acolher uma ideia de filiação protestante, difundida nas escolas inglesas, segundo a qual um dos maiores benefícios em estabelecer e desenvolver “a vocal instruction, is improvement in speaking. It has been justly asserted, that singing is the most effective means in improving the organs, if naturally good, and of correcting them if defective” (Mainzer, 1848: 74).

O envolvimento de Castilho na causa da alfabetização popular e na procura de métodos para a debelar, o conhecimento das questões músico-pedagógicas que começavam a circular na imprensa pedagógica à escala mundial, o gosto do poeta pela música e pela poesia para a infância, para a qual contribuiu com poemas e hinos que serviram de suporte ao seu método, constituem algumas das razões que ditaram o canto como elemento pedagógico do seu método.

¹²³ 1ª ed. 1883.

Em circunstâncias particulares, e aquando da sua estada em S. Miguel (1848), nos Açores, Feliciano de Castilho envolveu-se naquilo que ele e Luís Filipe Leite¹²⁴ acreditavam ser “a única política actualmente possível, não só para a Europa, mas para a América, e para todos os povos livres - a da civilização universal” (1857: 1)¹²⁵. Uma crença comum, ao serviço da qual ambos criaram a *Revista de Instrução de Portugal e do Brasil* e moveram a escrita, afim de difundirem a ideia de que “uma opinião pública educada é a mais segura fiança de estabilidade para os bons governos e de felicitação pública” (*Ibid*).

Em nome desta “felicitação” pública, que Castilho acreditava passar pela ligação da educação ao fomento da agricultura, o autor irá orquestrar durante a sua permanência na ilha e em ligação com *A Sociedade Promotora da Agricultura* e com a *Sociedade dos Amigos das Letras e das Artes*, uma rede de Aulas direccionadas à instrução popular e ao ensino da agricultura, com extensões particulares à indústria, nomeadamente as de Desenho Topográfico.

No balanço que faz nas crónicas *Felicidade pela Agricultura*, Castilho enumera as *Aulas* a funcionar no Grémio da *Sociedade Promotora da Agricultura* (onze), as *Aulas* abertas mas ainda à espera de discípulos (5, entre as quais uma de Dança), e as *Aulas* projectadas, entre elas, uma de Música.

Durante esse período na ilha, Castilho conhece Lemare (cidadão francês, republicano, ele próprio autor de um método de leitura fonológica, designado Método de Lemare)¹²⁶. Foi sobre esse modelo metodológico que o autor se sustentou para criar o seu próprio método.

Adaptadas daquele, as bases fundamentais do *Método de Leitura Repentina* de Castilho residiram, segundo Magalhães (2003):

“na criação de imagens e pequenas historietas, para a fixação da forma e do valor das letras; na aproximação da ortografia à fonologia; na decomposição das palavras em sons e não em sílabas, ao contrário dos métodos tradicionais; na simultaneidade da aprendizagem, ritmada pelo coro dos alunos; na escrita apoiada pela oralidade”.

(*Ibid*)

¹²⁴ Seu amigo e companheiro de redacção e de organização da *Revista de Instrução de Portugal e do Brasil*. Entre muitas outras funções, Luís Filipe Leite foi professor e director da Escola Normal de Lisboa. Para além do mérito próprio do método, a proximidade relacional de Feliciano de Castilho com Filipe Leite e com o próprio D. António da Costa terá facilitado a experimentação do método na Escola Normal de Lisboa.

¹²⁵ Trata-se do *editorial* publicado na 1ª página do nº1 da citada revista. Como em muitos outros artigos publicados pela revista, o autor não está identificando. Presume-se que seja do director da revista.

¹²⁶ A propósito da influência de Lemare em Castilho, ver Rómulo de Carvalho, (1996) e Júlio Castilho (1926-1933).

Castilho reservaria no seu método um lugar significativo para o Canto, tanto mais que as vantagens da sua utilização na aprendizagem da leitura lhe pareciam evidentes, como refere o seu sobrinho nas *Memórias de Castilho*:

É o canto outro exercício rítmico, excelente que o método amigo da civilização se não envergonhe de ter aproveitado para a amenização das suas regras métricas e rimadas, e para os cânticos religiosos, por onde abre e cerra a abençoada tarefa escolar de cada dia.

Se é útil aos meninos cantarem, não é preciso perguntá-lo aos naturalistas e aos médicos, reconhece-se na tendência que em toda a parte se nota na primeira idade para a cantoria; tendência que está por si mesma pedindo se aproveite e se encaminhe para o desenvolvimento do gosto músico, companheiro amigo e factor de civilização, da sociabilidade e dos costumes “

(Castilho, 1932: 95).

Na sua intencionalidade didáctica, os elementos rítmicos, musicais e poéticos serviam às finalidades últimas da leitura, ordenavam-se de acordo com as necessidades e particularidades do método. Ao mesmo tempo que disciplinavam a linguagem e se inscreviam na “hexis corporal” (Bourdieu, 1998) do aluno, serviam de refrigério quando na classe se começava a perceber os primeiros sintomas de falta de atenção e de fadiga, suscitados pela aplicação das lições.

Tramando as metodologias com o discurso higienista e com concepções do “espírito do povo”, o poeta-pedagogo faria triangular na resposta a cada uma das acusações de que foi objecto, os conceitos básicos da cartilha higienista.

O Canto foi o objecto eleito do poeta para montar com mestria uma urdidura onde a higiene moral se trama com a higiene física, despontando para uma educação estética e cívica que o dealbar do século traria.

Na época poucos pedagogos defenderam, de forma tão apaixonada quanto Castilho, a entrada do Canto na escola, sendo que dessa acérrima defesa dependia a própria sobrevivência da construção castilhiana:

“As vantagens das harmonias são evidentes, cantam as salas, cantam os teatros, cantam as oficinas e as fábricas; os exércitos marcham, pelejam e triunfam, ao som dos seus instrumentos, a religião mistura com os incensos as melodias nas suas festas, porque razão a escola, que é um ninho, só a escola seria excluída desta comunhão universal da música?

E continua:

Mas o ritmo tem por si, para as nossas escolas, outra razão de maior momento ainda, se é possível. Sem o ritmo rigoroso pontualíssimo não se obteria jamais a *simultaneidade* do ensino¹²⁷ e simultaneidade do ensino é o primeiro artigo de fé no credo sacrossanto da instrução popular e universal. O mestre deve estar constantemente presente a todos os alunos; os alunos todos constantemente presentes ao seu instituidor; os ouvidos de cem discípulos devem formar um só ouvido; as suas cem vozes uma só voz; os seus cem pensamentos um só pensamento; todos os seus olhares, uma só vista”

(Castilho, 1932: 96).

Sem nos determos no aprofundamento do *Método de Leitura Repentina*, importa dizer que da relação do Canto com a leitura poucas valias imediatas advieram para o Canto. Acarinhado por uns, repudiado por outros, o método de Castilho suscitou uma discussão particularmente violenta entre a comunidade científico-pedagógica arrastando consigo o Canto para essa guerra de métodos.

Nos anos seguintes, aquele método, continuou a sua cruzada. A adesão de alguns professores levaria Castilho a tentar a sorte junto dos Governadores Civis e Militares. Lisboa, Leiria, Torres Novas, Santarém, Coimbra, Portalegre, foram pontos de difusão que se abriram à experiência, mas a adesão maior, sobretudo urbana, esperava Castilho alcançar com a introdução do método na *Escola Normal do Ensino Primário de Lisboa*, o que veio a acontecer.

De forma indirecta o *Conselho Superior de Instrução Pública* colocara, sob a sua chancela, o Canto no *interior* da leitura, *dentro* da sala de aula, fluidamente encaixado no horário escolar e no limiar da *formação* do professor primário¹²⁸. Circulando entre as escolas primárias e a Escola Normal do Ensino Primário, o *Método de Leitura Repentina* disseminou consigo, senão o *habitus*, pelo menos a permissão de se cantar dentro da sala de aula. Se, como veremos, a resistência àquele método deixou registos de memória difíceis de apagar, logrou também fazer da presença do Canto uma realidade discursiva que passou a ocupar o pensamento pedagógico e a actividade crítica da comunidade escolar da época.

Porém, a relação instrumental entre o método de leitura e o canto não trouxe a este validação escolar desejada. Algumas das mais violentas ofensivas que deflagraram contra o método de Castilho encontraram no Canto o alvo privilegiado.

Para isso, os muitos opositores de Castilho usaram de forma descontextualizada de algumas das advertências enunciadas pelos pedagogos do século XVII sobre o ensino da

¹²⁷ Itálico nosso.

¹²⁸ Itálico nosso.

música, nomeadamente a relação que Locke (*in Barnes, s/d*) estabeleceu entre música e fadiga, dando corpo a uma das mais duras frentes de resistência ao Método, e indirectamente ao canto.

No livro *Ajuste de Contas Com Os Adversários do Método Português* (1854), que mais não é do que uma longa e exaustiva lista de argumentos suscitados por uma correspondente lista de acusações, Feliciano de Castilho explana as suas razões e responde a cada questão. Em mais de três dezenas das acusações despoletadas, quatro tiveram sob mira o *Canto*: “o canto cansa”; “as palmas e as marchas cansam”; “nestas aulas não pode deixar de haver muita confusão”; “o canto não tem gravidade”.

Vejam como o autor se posicionou no momento de as refutar, sabendo que iria reduzir e concentrar as respostas nas duas acusações seguintes¹²⁹:

-29ª acusação: *O Canto cansa*:

“O canto é a mina ineizaurível dos meus filósofos anti-metódicos. Uns, catões rigidíssimos, escandalizam-se de ouvir os filhos do povo entoar na escola, e com versos decentes e úteis, as modas populares, de que nunca jamais ralharam, enquanto as ouviam sair de becos imundos, e de tabernas, com latrinas torpes e devassas; murmuram mais da Madalena convertida do que da Madalena pecadora! Outros reprovam-nas porque não têm os quilates das músicas de Rossini e de Donizzetti!

Pode-se-lhes responder que o facto mesmo da vulgaridade de uma cantoria, provando ser ela do gosto do povo, tal como ele se acha na actualidade, bastava para se deverem preferir, a quaisquer outros, esses cantares já feitos, quando se tratava de revestir as melodias, as regras proveitosas que se hão-de decorar. Beranger não desdenhou forma alguma, nem de linguagem, nem de poesia, nem de música plebeia, para insinuar nos entendimentos das crianças e corações das turbas mil verdades sociais!

O actual imperador dos franceses, que ninguém chamará pequeno espírito não ordenou o ano passado por circulares aos chefes administrativos, que se compilhassem minuciosamente, de todos os recantos do seu império, as músicas populares?

Mas como se não bastassem estes escrúpulos morais de uns e estes escrúpulos artísticos de outros, saíram também a campo, contra o cantar das nossas escolas, os campeões improvisados da *higiene e da medicina* (itálico meu). Eles que nunca se lembraram de protestar contra as sevícias de todo o género, constantemente praticadas nas escolas velhas para com a pobre puerícia, acodem agora, todos enternecidos, a lamentá-la porque está cantando. Mas o canto meus senhores, é da Natureza, e é universal; cantou-se em todas as idades e em todos os graus de civilização, canta o selvagem na floresta, o negro no aduar, o índio no pagode, o groelandês na barçaça, o pária no deserto, o marinheiro no Oceano, o veneziano na gôndula, o viandante na estrada, o preso nos ferros, o soldado no bivaque, o mendigo nas ruas, a dama nos salões, a religiosa na cela, o operário na oficina, a fiandeira no serão, a mãe ao berço do filhinho, os mancebos e os meninos por toda a parte.

¹²⁹Embora longas, não resistimos à sua transcrição quase total, perde-se em tempo o que se ganha em ideias, estilo e em razões, que definitivamente se perderiam se tentássemos atalhar a escrita e o pensamento de Castilho.

Saberia menos de higiene, do que estes senhores a Providência quando assim universalizou a tendência para o canto? Mas interrogai os livros de ciências; eles vos dirão, que os pulmões têm no canto a sua ginástica; que se desenvolvem por ela e se fortificam e que em nenhuma espécie de gente é a tísica tão rara, como nos cantores e cantoras de profissão (...). O Canto longo e quotidiano os tinha aguerrido contra essa inimiga fatal; as suas vozes varonis, graves, fortes, retumbantes, provaram que o exercício lhes tinha *calçado de aço o peito*¹³⁰. Deixem pois cantar as criancinhas; elas mesmas, que o desejam, que o pedem, que o agradecem, sabem melhor, que estes seus padrinhos fariseus o que lhes convém. É o seu instinto; sigamo-lo, que obedeceremos à natureza”

(Castilho, 1932: 97)

Esta argumentação revela, sobretudo, que Castilho partilhava das regras modernas de produção de um cidadão educado, e que as buscou em toda a extensão no potencial humanista, higienista e de disciplinação que o canto tinha para oferecer. Pelo Canto, Castilho propunha-se atingir um aluno disciplinado, seguindo por uma via que, ao invés do uso da brutalização dos corpos, preferia a da disciplina artística. Pelo Canto, por este atalho no território da disciplina interna do sujeito (que a ciência e as ciências da educação haveriam de traduzir sucessivamente por higiene, carácter, alegria, ritmo, movimento, prazer de se ouvir a si e de se ouvir a si em colectivo), chegava Castilho com maior eficácia à alma do escolar.

Mas o Canto não foi só acusado de cansar. A mais temida das acusações, aquela que maior estrago poderia provocar na ordem escolar, do silêncio e do imobilismo, aquela que mais afectaria a comunidade escolar foi certamente a de provocar “ruído e confusão” entre os alunos. Mas Castilho veria mais além da possível “confusão” que Canto e movimento pudessem provocar quando respondeu à acusação de que “Cansam as palmas e as marchas, cansam, como cansa o Canto”:

Se o canto é higiene do pulmão, as palmas e as marchas são-no das extremidades, e de todo o corpo em geral. Donde provinha a inquietação perpétua e incoercível das crianças nas antigas escolas? Aquela inquietação era um pretexto contínuo da natureza contra a imobilidade, a que lhe condenavam as suas indefesas criaturinhas. Nem a palmatória, nem as varas, nem a prisão, nem as injúrias, nem o jejum conseguirão a imobilidade exigida no programa da pedantaria.

Todos sabem que o uso não coersivo de qualquer órgão se desenvolve notavelmente; e que os órgãos, que menos se empregam no exercício de suas faculdades se amesquinham e atrofiam. As mãos e os braços da camponesa que trabalha, sobrelevam em volume e robustez as mãos mimosas e macias da senhorita que lê romances (...). Algum dia há-de custar a crer, que se fizesse artigo de acusação a quem propunha que se atendesse ao desenvolvimento complexo e conjunto de todo o físico do homem

(*Idem*: 77-78).

¹³⁰ Itálico nosso.

Ao longo da década de cinquenta, o *Método de Leitura Repentina* seguiu a trajetória que Feliciano de Castilho foi delineando, através do envio do método a um número significativo de instituições científicas, a individualidades com influência no domínio das políticas do ensino e aos próprios professores primários. Essa cruzada envolveu o seu autor numa intensa troca de correspondência¹³¹, justificando a oportunidade do método, como fez em carta endossada à Sociedade de Ciências Médicas de Lisboa¹³² onde sustentava ser necessário um sistema novo, um método mais filosófico e um modo mais humano, conciliador e eficaz.

O parecer sobre o *Método de Leitura Repentina* emitido pela Sociedade de Ciências Médicas de Lisboa comprometia-o seriamente. As maiores reservas recaíram também sobre o Canto. As razões eram de vária natureza. A avaliar por uma apreciação muito posterior feita por Tomás Borba, o próprio Canto era de qualidade questionável.

Castilho, com o intuito de colmatar a falta de um repertório, escrevera um conjunto de poesias, encomendando a Francisco António Norberto Santos, professor do Conservatório, o trabalho de as musicar. Como escreveu Borba (1912: 233) ao professor faltava-lhe “erudição musical para tal género de composição e escreveu má música”.

Para além disso, questionava-se a sua exequibilidade como prática pedagógica, cativa que estava das condições dos edifícios escolares e da falta de formação musical na formação dos professores primários. Uma argumentação de força sustentada pela imprensa escolar produzida ao longo dos séculos XIX e até XX, comprometida com a denúncia da falta de salubridade e do estado de abandono a que estavam votados os edifícios escolares.

Já no final do século, o artigo “O analfabetismo e a portaria dos cães”, publicado na *Revista Educação Nacional*, era testemunho daquelas preocupações:

Para que precisamos de alunos nas escolas se elas não passam duns tугúrios sem ar nem luz, duns antros imundos que servem apenas para atrofiar a infância?

Para que precisamos de alunos nas escolas, se na maior parte delas não se encontram bancos para os sentar, nem mesas para escrever?

Como se há-de ministrar o ensino da geografia, se as escolas estão desprovidas de mapas e de esferas? O ensino da aritmética, se não há pesos nem medidas nem quadros que os representem e muitas vezes nem o pobre quadro preto? E o ensino da leitura se não há

¹³¹ A correspondência, reunida por Fernando Castelo Branco, deu corpo à *edição da Correspondência Pedagógica* António Feliciano de Castilho, anteriormente citada.

¹³² Op. cit. 294-295.

livros nem quadros parietais e o ensino da escrita se não há tinteiros, nem penas nem papel?!

(*Educação Nacional*, 1897: 3-4).

Entre as exigências de aprendizagem e condicionalismos extremos, a escola debateu-se com sérios impeditivos à concretização dos seus próprios objectivos e àqueles a que o Canto era suposto responder.

A Portaria de 6 de Março de 1860 viria estabelecer a necessidade de averiguar, por meio de uma “rigorosa confrontação”, se o *Método Português de Castilho* deveria ser preferido a outros métodos.

De uma perspectiva da construção disciplinar esta entrada meteórica e episódica do canto na escola, pela mão da leitura, prefigura um passo curricular rudimentar. De certo modo, o uso do Canto situa-se neste contexto, bem mais perto daquilo que Elias (1990) designou “condutas corporais”, distante ainda de uma fórmula unificada e menos ainda sistematizada segundo um código disciplinar e escolar próprios. Está-se perante um canto-corpo quase só “uma respiração que fala” ou “corpo da voz”, como diria José Gil (1980) mas ainda assim, abrindo já espaço como prática escolar.

Esta errância a que Castilho, por via do seu método, submeteu o Canto, não projectaria ainda a música nos planos de estudo da instrução primária elementar, mas anunciava-o.

Aprovado mas não obrigado¹³³, o Canto na escola constituiu apesar de tudo, um marco na genealogia da disciplina: sinaliza a descolagem da música do campo religioso e celebra a sua inscrição semântica e instrumental no domínio da cultura escolar. Por outro lado, este episódio traduz de forma simbólica o ensaio do canto nas tecnologias disciplinares e nos instrumentos de normalização que a escola foi inventando. A expectativa de “formar a todos como se fosse um” (idem.), que vai ganhando forma no discurso pedagógico, encontra eco na máxima (*Idem*).

Em jeito de síntese, pode dizer-se que a partir deste momento inaugural, o discurso musical poderá sempre evocar o que Bourdieu (1998) designou de “passado idealizado”. Um passado que, só pelo facto de alguma vez ter sido, encerrará sempre maior possibilidade de voltar a vir a ser.

¹³³ Instrumento pedagógico do Método, foi aprovado com ele e enquanto tal.

2. 3. O discurso higienista na construção da disciplina.

Se o discurso industrial foi para a disciplina de Desenho linear a pedra de toque no processo de ancoragem curricular na escola primária, o discurso médico-higienista fez do Canto coral, uma entrada privilegiada para a concretização das políticas de “medicalização do Estado” (Roovalon, *in* Flores, 1990).

Interessada no Canto, no sentido lato das “técnicas e procedimentos para direccionar o comportamento humano” (Foucault, *in* Rabinow 1994: 81), a corrente higienista viria, em contrapartida, a produzir um conjunto de enunciados que se revelaram fundamentais no processo de emergência e consolidação curricular da música.

Ao longo do tempo, o conceito higiene foi logicamente mudando de sentidos. À medida que no tecido social se foi instalando a ideia do direito a melhores condições de saúde e de vida, e a ideia de Estado como governo da *coisa pública*, a higiene viu o seu âmbito deslocar-se do sentido restrito de prática de alcance individual para o de uma prática social normalizada.

Ao nível da organização do conhecimento, a higiene permaneceu um tempo longo na dependência funcional do discurso da medicina. Viria a ultrapassar essas fronteiras sob a influência das teorias positivistas de Conte (1789-1857) das evolucionistas de Darwin (1809-1882) e de Spencer (1820-1903), do monismo de Haeckel (1834-1919) e dos trabalhos experimentais de Claude Bernard (1813-1878).

A partir do terceiro quartel do século XIX, com os contributos de Pasteur (1822-1895), o movimento ganhou novo alento, projectando-se como movimento na esfera social.

Mas o contributo destes domínios científicos para a rápida expansão da higiene deve enquadrar-se ainda num movimento maior de “disciplinarização do conhecimento” (Wallerstein, 1996; Foucault, 2006), que atravessou a história intelectual do século XIX, e que de certo modo acelerou a produção do conhecimento nos campos científico e tecnológico.

O conhecimento produzido na interface do campo tecnológico com a medicina e com a biologia conduziu ao abandono de “sistemas especulativos construídos no jogo do visível e do imaginável, em proveito de um empirismo mais científico (Abreu, 1999), arrastando consigo antigas teorias e crenças (nomeadamente a teoria dos humores e miasmas) e conduzindo à descoberta do corpo segundo critérios que privilegiavam a ciência anatómica e

as explicações da influência do meio, não só no desenvolvimento de diversas patologias, mas também nas condições de desenvolvimento dos sujeitos.

Juntas, ciência e técnica, engendrariam o estabelecimento de novas relações entre saúde, corpo e doença, por um lado, e Estado, educação, sujeito e sociedade por outro, e que conduziriam a uma nova forma de entender a organização social e repensar a própria estrutura social do Estado pelo que vamos assistir à paulatina mas sempre crescente influência da acção médica sobre os conteúdos sociabilitários.

Como consequência destas relações, a escola foi-se posicionando nos discursos políticos do dealbar de oitocentos como uma das agências fundamentais na socialização, incorporação e normalização das modernas ideias-habitus sobre saúde e higiene.

A nova ordem relacional impeliu a mobilização de novos saberes e a produção de novas práticas discursivas que, perpassando nas comunidades pedagógica e científica, criaram condições para a incorporação de mecanismos disciplinares detalhados e de todo um preceituado de práticas e medidas higienistas, que foram sendo social e escolarmente consignadas como “imperativos éticos superiores” (Lipovetsky, 1994).

A construção desse preceituado higienista adentrou pelos séculos XIX e XX, assumindo um carácter prescritivo, conformando os códigos de comportamento do sujeito para consigo próprio e para com o colectivo enquanto cidadão. A construção de uma “boa sociedade” (Elias, 1990), aspiração comum aos governos, em particular na fase de construção do Estado-Nação, encontrou na escola esse instrumento de normalização das políticas higienistas.

A função de controlo e monitorização da norma higienista sobre os mundos sociais da infância, em particular sobre o escolar, foi-se estruturando e, de periféricas à educação, as teses higienistas viriam posteriormente a investir na construção de diferentes “objectos epistemológicos” da cultura escolar (Silva, 1999a).

Amalgamando-se no discurso pedagógico em circulação a nível intra e transnacional, as teses disseminaram-se nas várias frentes, esquadrihando e apossando-se de todos os aspectos do quotidiano escolar, desde o simples acto de vetar ou aprovar métodos e conteúdos de ensino, até aos mais elaborados planos ergonómicos e profilácticos que se foram embutindo com detalhe na cultura escolar. Cabe, a propósito da disciplina de Canto coral, invocar aqui o veto que a Sociedade de Ciências Médicas de Lisboa impôs ao *Método da Leitura Repentina* de Feliciano de Castilho.

A entrada da corrente higienista na cultura escolar fez-se apontando, de forma diferenciada, aos vários objectos da realidade escolar. Os saberes escolares estiveram assim, e de modo privilegiado, sob a mira higienista. A influência desta mapeia-se a diferentes tempos e níveis da construção disciplinar: na fase genésica quando, como sustenta Popkewitz (1998: 121), se processa a “transferência do conhecimento do campo social de origem, para o da escolarização”; na fase da legitimação escolar desse conhecimento e numa fase posterior, ou de consolidação curricular, quando no interior da disciplina se procede à selecção, recolha, produção e sistematização da “cultura material” (Adelman, 1984) das disciplinas.

Na fase de selecção e transferência do conhecimento, as teses higienistas operaram quer por omissão, quer por prescrição de categorias de conhecimento, através do que Foucault (2006: 193) designou como “processos de anexação, confiscação e reapropriação de saberes menores” mais particulares, mais locais, mais artesanais”. Nestes processos, algumas tradições, as artes em particular, foram objecto de uma apertada vigilância higienista, que tomaria, no encontro com outros discursos e dependendo da natureza dos objectos sobre que incidiu, faces discursivas de feição diversa (pedagógica, sanitária, moral ou estética).

Por esta via, e no cruzamento com outros factores (tradição, gosto, necessidade social), destacaram-se das tradições de origem, saberes particulares e categorias conteudinais determinadas, ao mesmo tempo que se ignoraram outras. O caso da tradição musical é ilustrativo desta operação, já que do universo musical inicialmente só o modo *vocal* foi investido como objecto de ensino na escola primária de oitocentos.

Por outro lado, no seu processo de inscrição, o pensamento higienista parece ter contaminado uns saberes mais do que outros, em particular as “disciplinas formativas” (Nóvoa, 2003), sendo que estas foram também aquelas onde o lugar do corpo ganhou mais corpo. Porque se assumiu como superfície de inscrição sensorial, ou porque a própria fisicalidade se implicou nos mecanismos de adestramento do preceituado higienista.

Mas este preceituado inscrever-se-ia também a outros níveis. Na “internalidade” das próprias disciplinas (Goodson, 1993) através da orientação, da prescrição, da recolha ou produção dos textos¹³⁴ que serviram de suporte a conteúdos e programas escolares. Uma vez inscritos no cerne da identidade disciplinar, os enunciados higienistas alcançariam a “internalidade do trabalho escolar” (Nóvoa, 1996) e com este, os mecanismos necessários à incorporação e regulação da norma higienista.

¹³⁴ Inscrevemos na categoria de “texto” quer o texto visual, quer o texto verbal, podendo este ser oral ou escrito.

2. 3.1. O Canto musculado

Como sustenta Flores (1993: 28), “o arranque da legislação sanitária partiu dos governos liderados pela fracção conservadora do liberalismo”.

Em 1836, o plano de sanitização alargar-se-ia à instrução pública, através do diploma que outorgou a reforma de instrução primária de Passos Manuel¹³⁵. O dispositivo sanitário, conjugando-se nas várias frentes de intervenção que passava então a contar com a escola, viria a cobrir em tempo relativamente curto, boa parte do tecido social e escolar.

No plano das reformas de ensino, as primeiras medidas sanitárias privilegiaram inicialmente as questões ligadas à localização da escola, às condições de habitabilidade do professor (artigos 26º e 27º), aos equipamentos e questões inerentes aos programas escolares. Neste nível, a inclusão da Educação física, sob a designação “Exercícios gímnicos acomodados à idade”¹³⁶, lançava o mote higienista no interior dos programas do ensino primário.

Presente no ensino superior e no liceal desde a Reforma de Costa Cabral (1844), enquadrado em regime experimental na escola primária pelo “Método de Leitura Repentina” de Feliciano de Castilho a partir de 1850, o canto inscrever-se-ia em 1863 nos programas de formação dos professores primários, quando por Decreto-Lei¹³⁷ se criou em Lisboa, no antigo Recolhimento do Calvário, em Lisboa, “um Instituto para o ensino de Mestras” que se denominou “Escola Normal Primária”¹³⁸. No conjunto das disciplinas que constituíram os programas do curso, o Canto coral ocupou a 11ª posição.

A relação particular entre o canto e o “ensino das mestras” voltaria a ser objecto de atenção na década de setenta, quando, no quadro da reforma da educação, D. António da Costa fez regulamentar “as instruções para os júris dos exames de admissão ao magistério das cadeiras de instrução primária elementar”¹³⁹. A referida Portaria sustentava a necessidade de haver nas “escolas urbanas” (que não nas rurais) um estudo mais desenvolvido da “música vocal”, como um dos “pontos em que particularmente deve ser explorada a instrução das concorrentes”, considerando que a escola primária do sexo feminino “não deve limitar-se exclusivamente ao ensino, por via de regra muito deficiente, da leitura da escrita e das

¹³⁵ Decreto-Lei de 15 de Novembro de 1836.

¹³⁶ Decreto-Lei de 15 de Novembro de 1836.

¹³⁷ Decreto-Lei de 20 de Agosto de 1863.

¹³⁸ Decreto-Lei de 20 de Agosto de 1863.

¹³⁹ Portaria de 1 de Maio de 1870.

primeiras operações aritméticas e à prática dos mais rudimentares trabalhos próprios do sexo”¹⁴⁰.

Sustentada numa concepção moderna de educação, a reforma de 1870 considerava como princípios base a necessidade da educação física, da educação intelectual, da educação moral e política¹⁴¹. No relatório que acompanhou o diploma, D. António da Costa apresentava a ginástica obrigatória e os conhecimentos higiénicos, justificando-os como “necessários em todos os países, indispensáveis nos meridionais” e satisfazendo a educação física”¹⁴².

No plano dos programas do ensino primário, as teses higienistas disseminaram-se fundamentalmente pela via da “educação física” e da “educação intelectual” em que o Canto coral se inscreveu. Ambas as matérias sustentavam a necessidade da ginástica respiratória: o Canto coral, pelo contributo na educação respiratória e postural, e a ginástica, propriamente dita, pelos efeitos físicos e metabólicos mais gerais do movimento. Ambas se perfilaram curricularmente para dar resposta àquela necessidade, criando-se para isso uma nova disciplina - “Ginástica elementar combinada com exercícios vocais”¹⁴³,

A disciplina “Ginástica elementar combinada com exercícios vocais”, resultante de uma amalgama de saberes de natureza gímnica-vocal, que, por ser demasiada activa para a natureza feminina, se destinava ao sexo masculino.

Quadro nº 15: Canto coral. Reforma de 1870.

Canto Coral. Reforma de 1870			
1º Grau Ensino Elementar Masculino	2º Grau Ensino Complementar Masculino	1º Grau Ensino Elementar Feminino	2º Grau Ensino Complementar Feminino
<u>Educação Física</u> Ginástica elementar combinada com exercícios vocais. <u>Educação Intelectual</u> Canto Coral	<u>Educação Física</u> Ginástica elementar combinada com exercícios vocais. <u>Educação Intelectual</u> Canto Coral	<u>Educação Intelectual</u> Canto Coral	<u>Educação Intelectual</u> Canto Coral

Fonte: Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

¹⁴⁰ Portaria de 1 de Maio de 1870.

¹⁴¹ Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

¹⁴² Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870. Relatório da lei da Reforma da Educação de 16 de Agosto de 1870.

¹⁴³ Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

Canto e ginástica, por disposição curricular, reuniam, num mesmo espaço/tempo, conteúdos de natureza gímnica e vocal, dando origem a uma nova disciplina que, de forma propedêutica, se dispôs no 1º grau do ensino primário elementar e no 2º grau do ensino primário complementar.

Se a prescrição curricular do Canto coral, como parte integrante da “Educação intelectual”, durou o tempo breve da reforma, a interdependência do Canto coral da influência do discurso higienista iria perdurar muito além do século XIX. Da coliação entre canto e ginástica nasceria um tipo de “canto musculado”¹⁴⁴, “capaz de ferrar de aço todo o peito” (Castilho, (1854), que deixaria uma marca indelével na história da relação da escola com o canto.

Com o adentrar do século XIX, e à medida que o Canto coral se foi colonizando no interior da cultura escolar, assiste-se à deslocação do poder do discurso higienista de uma lógica exógena para uma lógica endógena à própria disciplina. Gradativamente, as teses higienistas iriam fundir-se na cultura material do canto coral formando uma liga semântica com características particulares que foi dando corpo à identidade da disciplina.

No caso do Canto coral, essa mutação iniciou-se na década de setenta, quando o Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870 estabeleceu a cadeira de pedagogia, entre as disciplinas pedagógico-didáticas do Ensino Primário Normal. Os primeiros compêndios portugueses, que no século XIX serviram de suporte à cadeira de pedagogia, foram basicamente produzidos com a intenção de “servirem de guia aos candidatos ao exame da Escola Normal”¹⁴⁵.

Quadro nº 16: Compêndios portugueses da cadeira de pedagogia no século XIX¹⁴⁶

Data	COMPÊNDIOS
1870	SÁ, António Moreira de. <i>Compêndio de Pedagogia</i> . Coordenado conforme os programas de 08/03/1870. Para os Exames dos Candidatos ao Magistério. Lisboa: Tipografia Portuguesa.
1875	AFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. <i>Elementos de Pedagogia - Para servirem de guia aos candidatos ao Magistério Primário</i> . (4ª ed.). Lisboa: Livraria Ferreira.
1878	BAGANHA, D. N. Annes de. <i>Noções Elementares de Pedagogia</i> . Porto: Casa de A. R. da Cruz Coutinho.
1894	COELHO, José Augusto. <i>Elementos de Pedagogia - Para Uso Dos Alunos das Escolas Normais Primárias</i> . Lisboa: Tipografia Matos Moreira e Pinheiro.

¹⁴⁴ Conceito cunhado no texto.

¹⁴⁵ Pode ler-se na folha de rosto dos compêndios em análise.

¹⁴⁶ Excluimos do conjunto as reedições dos compêndios já nomeados e as traduções de compêndios que antecederam a publicação dos compêndios nacionais nomeadamente, *O Método Facílmo para Aprender a Ler e a Escrever* (s/d), o *Manual Enciclopédico* (1874) de Emílio Achilles Monteverde e o *Curso Teórico e Prático de Pedagogia* (1883) de Michel Charbonneau.

Inicialmente os compêndios organizaram-se sob a forma de *Lições* (Sá, 1870) ao longo das quais o programa da disciplina se desdobrava. Mudariam, posteriormente, para adoptar organização diversa, privilegiando a apresentação do programa em grandes secções temáticas (*Organização da Escola, Educação, Metodologia Geral, Metodologia especial, Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Educação Moral*)¹⁴⁷.

No conjunto dessas temáticas, a “Metodologia especial” respondia pelos modos, métodos e processos empregues por cada uma das matérias escolares, nomeadamente a de Canto coral. Ramo da “Metodologia Geral”, a “Metodologia especial” implicava as suas finalidades, nas finalidades daquela, que, como referia Afreixo (1875: 6), se confinavam ao “estudo do caminho mais curto e mais seguro pelo qual a ciência do professor se transmite ao seu discípulo”.

Neste contexto, os primeiros compêndios que serviram o ensino do Canto coral no ensino primário normal não foram uma produção alcançada no interior da comunidade musical; emanaram da cadeira de pedagogia e foram fortemente configurados pela pedagogia e pela psicologia.

Estes compêndios, como lugar privilegiado da história das disciplinas escolares, guardariam as subtilezas semânticas que acompanharam as mudanças discursivas na génese disciplinar. Enquanto tipologia particular de impresso, dos manuais se pode dizer o mesmo que António Nóvoa diz sobre o texto: “o texto prescreve tanto quanto descreve” (1996: 8), e que “é constituído pelas vivências e pelas vozes dos actores educativos” (*Idem*: 4).

Pelas vozes dos pedagogos o fio higienista perpassou em toda a sua acepção na produção manualística de oitocentos. Com flutuações conteudinais e estilísticas, esse fio atravessou todos os compêndios da cadeira de Pedagogia, (desde o de António Moreira Sá (1870), ao de António Paim da Câmara (1902), que abriu no século XX a edição manualística da cadeira de Pedagogia, prescrevendo não só princípios gerais, mas também procedimentos que, sendo higienistas, se envolveram de tal modo com os princípios metodológicos que lhe tomaram o rosto.

¹⁴⁷ Organização do programa de Pedagogia referente à 8ª edição (1890) do compêndio *Elementos de Pedagogia* de Graça Afreixo e Henrique Freire.

Neste conjunto dos compêndios, o de Moreira de Sá (1870) foi certamente aquele onde a autoridade higienista sobre a “prescrição” do uso do Canto coral conheceu maior resistência. O autor não a ignorava, tanto mais que o seu compêndio se apresentava “coordenado” com os programas¹⁴⁸, porém, quando a convocou, foi mais para evidenciar as consequências negativas do uso do Canto coral do que para evidenciar os seus benefícios, conforme se depreende das recomendações que dirigiu aos professores:

“Deverá o professor atender ao estado *psico* dos alunos para não os obrigar a um estudo que lhe poderia ser prejudicial”

(1870: 57)

A razão desta atitude parece decorrer da posição enunciativa do próprio autor. António Moreira de Sá ocupou, ao longo da vida, diferentes cargos e recebeu prestigiadas condecorações¹⁴⁹, mas foi sobretudo o seu lugar de professor público vitalício da instrução primária em Lisboa que ditou a feitura do compêndio. Envolvido no “movimento de associativismo do professorado”¹⁵⁰, conhecia por isso o pulsar da sua classe. E, se por um lado, como produtor de um manual se perfilava como mediador do “conhecimento oficial”¹⁵¹ prescrito nos programas, por outro, receava o ridículo e o alcance que estas medidas pudessem ter junto de um professorado sem qualquer formação musical. Num misto de protesto, o autor escreveu:

“apesar desta repugnância invencível que há (em cantar), o governo quer que os mestres e mestras ensinem a cantar os discípulos”

(Sá, 1870: 56).

Por tudo isso, o *Compêndio de Pedagogia* de Moreira de Sá fixa, pela expressão desassombrada do autor, uma certa forma de resistência que acompanhou a trajectória escolar da música e que no compêndio se traduziu, entre outras, na pouca crença pela nova disciplina,

¹⁴⁸ Decreto-Lei de 8 de Maio de 1870.

¹⁴⁹ Cavaleiro da Ordem de Cristo, condecorado com a Medalha da Febre Amarela, pela Câmara Municipal de Lisboa; sócio correspondente da Associação Industrial Portuense e de várias sociedades; fundador e redactor do Jornal *Boletim do clero e do professorado*, autor de várias obras elementares e literárias, deu à estampa em 1870, o *Compêndio de Pedagogia*.

¹⁵⁰ Castro, Ana Cristina, entrada nº 750. in Nóvoa, (dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*.

¹⁵¹ O Decreto-Lei de 20 de Dezembro de 1850 vigorou sobre a publicação e adopção de livros escolares até à reforma dita de Rodrigues Sampaio em 1878. No artigo 27º refere que “apenas poderão ser utilizados nas escolas os livros que se achem ou forem para o futuro aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública”.

O Decreto-Lei de 31 de Janeiro de 1860 afinava o dispositivo de regulação sobre o impresso. O diploma dividia os manuais em adoptados, aprovados, proibidos. Atribuía a competência da classificação ao governo, após o parecer do Conselho Geral de Instrução, que devia ouvir os conselhos das escolas. Pretendia-se “evitar grandes abusos, compêndios com graves deficiências e que pelos “erros da doutrina, ou pelos vícios de uma linguagem menos acurada possam ser prejudiciais à educação moral da mocidade, ao aperfeiçoamento do ensino e ao progresso das ciências”.

mas sobretudo pelos receios de, face a uma prática menos bem conseguida, se atingir a figura e a autoridade do professor. Como dizia Moreira de Sá:

“Apesar das belezas e dos encantos da música, é objecto que pouco tem progredido nas aulas de instrução primária dos países onde já está introduzida mais esta disciplina.

Entre nós nunca se ensinou, nessas aulas, o canto. Talvez a causa principal porque reagiram contra o *método repentino* do Sr. Castilho, fosse porque as lições eram dadas a *cantar*¹⁵²

É opinião nossa que pouco hão-de conseguir, não só pela pouca ou nenhuma utilidade, que daí resulte, mas porque poucos hão-de ser os mestres que se queiram expor às risadas desconcertadas da rapaziada, vendo o seu preceptor, homem sério e sisudo, encanecido pelos anos e massacrado pelo seu enfadonho mister entoar o dó, ré, mi...

(*Ibid*: 56).

Contudo, a entrada do Canto coral no ensino primário não granjeou só resistências.

Teve também adesões incondicionais. O facto do Canto coral se inscrever no ensino primário dos sistemas de educação europeus mais avançados, como referiu o próprio Moreira de Sá, fazia pesar as opiniões no interior da própria comunidade escolar.

A França, que foi durante muito tempo, a nossa referência cultural por excelência, tinha, desde 1819, introduzido o Canto coral nas escolas mutuais e a Lei de 28 de Junho de 1833 tornara a música matéria obrigatória nas escolas primárias superiores (Buisson, 1882). Um esforço que a própria França fazia no sentido de acertar o passo com a Europa do Norte, onde a Reforma deixara como herança às escolas o ensino da música.

Sobre este assunto, reconhecendo o atraso francês, Albert Dupaigne, figura ligada à música-educação, escrevia em 1882 o seguinte:

Nos países onde a educação musical foi exigida a todos os professores, ou foi introduzida de forma obrigatória no ensino elementar e nos seus exames elementares, o canto tornou-se parte integrante do ensino primário (...). É o caso da Alemanha, da Áustria, da Hungria, da Suíça, da Dinamarca, da Suécia, da Noruega, da Holanda, na Rússia e nos Estados Unidos. O resultado é que a população inteira é musicada e que a execução coral verdadeiramente artística, rara entre nós, é uma coisa normal, não só nas cidades mas também no campo.

Ouvimos maravilhados na exposição de 1878, os admiráveis coros dos estudantes suecos e noruegueses. A impressão produzida pelas crianças é profunda e salutar. (...) Nas grandes escolas normais mistas, que formam os futuros professores, os efeitos dos cantos de conjunto é realmente admirável. Por todo o lado o ensino da música como o ensino do canto é feito pelos próprios professores e dispensam-lhe um cuidado e um zelo que explicam os resultados obtidos.

(*in* Buisson, 1882: 355-365).

¹⁵² Itálico nosso.

Entre nós, juntavam-se à causa as vozes de Graça Affreixo e Henrique Freire, ambos sub-inspectores do ensino primário e professores de Pedagogia. O primeiro da Escola Normal Primária de Lisboa e o segundo, da Escola Normal Primária de Évora.

A 1ª edição do compêndio *Elementos de Pedagogia*, saído da parceria entre Graça Affreixo e Henrique Freire, fora dado à estampa no mesmo ano do compêndio de Moreira de Sá (1870), permite, na comparação, perceber quanto as posições sobre a nova disciplina se extremaram. No que num compêndio tomou a expressão de “repugnância invencível”, noutro, ganhava a forma de declaração de uma batalha ganha, conforme se lê em Graça Affreixo e Henrique Freire:

“Sobre a utilidade, necessidade mesmo, do ensino do canto nas escolas primárias nada diremos. É ponto vencido e incontroverso.

O ensino do canto concorre poderosamente para o aperfeiçoamento do ouvido e da voz (...), é exercício gímnico muito vantajoso para os pulmões; pode corrigir defeitos físicos e robustecer o peito”

(1875:75)

A atenção e o tratamento metodológico dados ao Canto coral neste compêndio foram também superiores, em extensão e em tratamento metodológico, ao de Moreira de Sá.

No compêndio, Graça Affreixo e Henrique Freire partilhavam, além de uma informação significativa que denotava a influência do pensamento de Pestalozzi, (1746-1827), o conhecimento dos autores do ensino do Canto coral, apresentando todo o preceituado desenvolvido nas suas próprias aulas com o objectivo de alcançarem uma “união harmoniosa de vozes” (1875: 77). O traço higienista ligava os vários planos do capítulo do Canto coral, desde o da legitimação, ao metodológico, anichando-se nos interstícios da lista dos preceitos para cantar, em particular nos pontos referentes à natureza correctiva e postural e à fadiga escolar:

V- Cantar em pé, peito elevado, os braços naturalmente pendentes, a respiração livre, a boca aberta, não cerrar os dentes e a língua naturalmente estendida dentro da boca,

VI- Evitar a fadiga, não prolongando demasiadamente os exercícios, antes fazendo descansar uma turma enquanto a outra canta

(*Ibid*: 77).

Orientação similar se adoptou nas *Noções Elementares de Pedagogia* (1878), compêndio da autoria do médico-veterinário Annes Baganha, que acusava na sua orientação metodológica a influência do trabalho de Graça Affreixo e Henrique Freire.

Também em Annes Baganha a semântica higienista legitimava a disciplina. A ginástica respiratória e a educação respiratória inscreviam-se nos argumentos legitimadores da disciplina, a par da “educação dos sentidos” que a breve trecho ocuparia maior centralidade. Como o autor referia, “o canto coral apura o ouvido e a voz, e fortifica os pulmões” (Baganha, 1878:37).

Com a sua entrada pela formação de professores, através da disciplina de Pedagogia estava assim estabelecido o discurso higienista na identidade da disciplina de Canto Coral. Mais do que perdurar, ele iria, com o dealbar do século XIX, desenvolver novas relações e novas formas enunciativas. Em parte devido à institucionalização da disciplina de higiene escolar que se fixou entre nós em 1914¹⁵³ no quadro das cadeiras das Escolas Normais Primárias (Lima, 1936) e à progressiva centralidade que esta iria ocupar no plano de estudos das Escolas do Magistério Primário¹⁵⁴; em parte pelo trabalho que a disciplina iria desenvolver sobre si própria, no encontro com discursos que colocavam a criança no centro do processo educativo.

Na interface da tradição musical de origem, com a (nova) tradição escolar, o Canto coral envolveu-se no exercício de construção disciplinar de si próprio transpondo, sistematizando e adequando aos limites do contexto e do discurso escolar, os seus próprios instrumentos e métodos particulares de ensino. Tais métodos ganharam forma quer sob a orientação de músico-pedagogos como Nägeli (1773-1836) de influência Pestalozziana, ou ainda de Wilhelm (1781-1842), quer sob a influência de novas ideias pedagógicas que, se consolidariam com o dealbar do século XX.

Um trabalho de reinvenção lento mas fundamental já que, como refere Heckhausen (1990: 76), falando de uma perspectiva da epistemológica, “uma disciplina torna-se autónoma quando aperfeiçoou os seus próprios métodos”.

Com o finalizar do século, a influência higienista na disciplina ganharia novos contornos semânticos no encontro com a produção do campo emergente da antropologia, que

¹⁵³ Decreto-Lei de 7 de Julho de 1914.

¹⁵⁴ O Decreto-Lei de 19 de Julho de 1930 extinguiu as Escolas Normais Primárias que seriam substituídas pelas Escolas do Magistério Primário.

iria também ela produzir efeitos na ordem dos saberes escolares, em particular dos que bordejaram as fronteiras da língua e da literatura como o Canto coral.

Alguns desses enunciados mapeiam-se já nos primeiros compêndios de Pedagogia, viriam contudo, num *crescendum*, a colonizar, em várias direcções, o campo educativo.

Numa perspectiva da escolarização da disciplina de Canto coral, a influência etnográfica jogaria um papel importante na identidade disciplinar. Nem o modo vocal, nem os textos que a iriam servir, seriam entendidos como neutros; neste sentido, a disciplina viria a revelar-se como superfície de inscrição por excelência do discurso nacionalista.

No encontro com os enunciados etnográficos, a legenda *mens sana in corpore sano*, que como vimos dera rosto ao movimento higienista, foi religando e assimilando entre si fragmentos de sentido diverso: da ordem do sujeito (aluno, higiene, saúde, vigor, energia, carácter, moral), mas também da ordem do social, (cidadão, nação, pátria, raça, identidade, diferença), resultando daí formas amalgamadas, colagens que foram estabelecendo uma cientificidade sobre a criança, sobre a escola e as suas matérias e sobre as regras constitutivas da ordem social.

Do registo do *corpore sano*, que impregnou as primeiras práticas do foro sanitário, o discurso escolar inflectiu para o pólo oposto da máxima - *mens sana*, ou “higiene do espírito” (Ferreira, 1914), aproximando-o do eixo discursivo da antropologia que traria para a escola “a questão basal da apreciação do vigor de um povo e o estudo das causas do seu deperhecimento”, como diria António Aurélio da Costa Ferreira, em 1910, em comunicação apresentada ao Congresso da Sociedade Promotora de Educação Física.

Gradativamente a polaridade *corpore - mens* transformar-se-ia para se aproximar de uma fórmula em que enunciados de natureza moral e cívica ganhavam expressão.

A máxima: “Fazei as leis de um povo, mas deixai-me fazer-lhe as suas canções, e veremos qual de nós governa esse povo”, que Graça Affreixo e Henrique Freire fizeram sua¹⁵⁵, sintetizava algumas das visões que iriam nas décadas futuras orientar a trajectória do Canto coral no contexto escolar.

A par de um canto musculado, a disciplina iria prescrever para o escolar uma dieta musical, onde os ingredientes seleccionados com o rigor higienista, privilegiavam uma orientação do tipo de “sanitarização moral” e de edificação patriótica e cívica.

¹⁵⁵ AFFREIXO & FREIRE (1875). *Elementos de Pedagogia*. (4ª ed.) Lisboa: Livraria Ferreira, Lisboa & Cª.

Sobre os cuidados a ter em tal selecção, diziam os autores:

“Deve porém haver toda a cautela na escolha das poesias, que além de bem feitas, devem ser cantos religiosos que algumas vezes substituirão a oração diária da escola, ou poesias que tenham por assunto sempre os bons sentimentos, o amor ao estudo e ao trabalho, o espectáculo da natureza, a vida dos campos, a dedicação pela pátria, pela humanidade, o elogio da caridade e outras virtudes; enfim todas as que possam concorrer para inspirar bons sentimentos, devendo evitar-se as poesias frívolas e todas as que possam sugerir ideias perniciosas. É imensa a influência que no indivíduo podem exercer as canções que ouve ou canta habitualmente, é a água mole em pedra dura, do provérbio”

(Affreixo; Freire, 1875: 75)

Seria no compêndio de António Cândido d’Almeida Leitão (1906), cujas sucessivas edições atravessaram o projecto de educação republicana, que essa dieta se desenhou no essencial. Por via da laicidade ditada pelo regime republicano¹⁵⁶, a disciplina de música¹⁵⁷ excluiria do seu repertório os suportes literários evocativos da tradição religiosa, até mesmo os que a tradição tornara popular. Abriu-se porém a um outro culto o “culto da energia” (Barros, s/d: 43) que teve na ideia de Pátria e na de Homem-Novo (Barros (s/d); Araújo, 1994) o seu ideário orientador. Sob este ideário o Canto coral iria constituir-se como um dos instrumentos mais dúcteis e operativos nos celebrativos do novo culto que, plasmado à educação cívica passaria também pela escola.

Uma orientação programática que os compêndios tomariam na convergência com os ideais da educação republicana que segundo João de Barros devia ser:

“essencialmente educação patriótica, entendendo por patrióticos todos os sentimentos, actos ou resoluções que sirvam para assegurar e desenvolver as qualidades da raça e as prosperidades do país”

(s/d: 8).

Nesse sentido, o autor sustentava que:

“O aluno da escola normal deve ser sujeito a uma contínua e vigilante influência patriótica. Não só o ensino cívico tem de ser perfeito e largamente desenvolvido, como seria ainda excelente que o estudo de quase todas as matérias (...) convergisse para arregar, para instalar na sua alma a ideia patriótica”

(*Idem*: 20)

¹⁵⁶ Decreto com força de Lei de 29 de Março de 1911.

¹⁵⁷ Sinaliza-se a alteração da denominação de Canto coral para a de Música.

O compêndio de António Leitão apresentava já essa conversão quando prescrevia como “grande vantagem” para o repertório do canto escolar:

“os hinos patrióticos, cantados em coro na classe, que relembram a glória dos feitos nacionais e animam intensamente o sentimento da Pátria”.

(*Idem*:108).

Da batalha higienista a escola saíria duplamente empossada: primeiro, numa função produtora, ao investir de novos sentidos pedagógicos velhas tradições; depois, quando, e porque na posse desses instrumentos, se foi colocando ela própria em posição de questionar a ordem social existente, passando de puro reflexo a razão metafísica.

Nesse processo, as disciplinas escolares e as suas comunidades discursivas tiveram o seu próprio peso, na medida em que também elas deixaram de representar tradições para se constituírem e afirmarem como “coisa” e “tradição escolar”¹⁵⁸.

Nessa construção os grandes eventos internacionais, no caso particular os Congressos de Higiene, tiveram um papel importante.

Os congressos internacionais de higiene escolar realizados no século XIX em Schaffhouse, Bonn, Paris, Nuremberg, Berne, e no século XX, em Paris, Londres e Filadélfia, operaram como centros de encontro e pólos difusores das teses higienistas à escala mundial.

Fazendo-se realizar em espaços vinculados ao próprio conceito de higiene - os museus¹⁵⁹ (lugares de lazer e de medida higienista aplicada ao trabalho), dispendo do próprio espaço museológico e do “espectáculo” (Debord, 1995) como dispositivos para se darem a ver, estes eventos juntaram, nos aspectos formais (conteúdo e imagem), a mensagem da salutar ocupação dos espaços belos, nos tempos do ócio, instituindo simultaneamente uma higiene-estética de tal exemplaridade que viria a modelar os congressos realizados à escala do nacional.

Para a abertura e encerramento desses eventos, os médico-pedagogos ofereciam a própria higiene em espectáculo. A visão e a audição de centenas de vozes melodiosas e dos corpos saudáveis e disciplinados das crianças fariam da figura “Orfeão” a imagem embaixatriz da higiene moral e física de uma Nação regulada pela escola. Uma imagem que entre nós se configurou nos coros da Escola Oficina nº 1 e no Orfeão da Casa Pia de Lisboa,

¹⁵⁸ Itálico nosso.

¹⁵⁹ O Congresso de Nuremberg de que foi presidente o próprio príncipe Luiz Fernando, realizou-se no Real Museu de Nuremberg.

que brindaram os ouvidos dos vários congressistas dos Congressos da Liga Nacional de Instrução.

Em cada um desses eventos, a ciência pedagógica mostrava, e simultaneamente fixava em “fórmulas cada vez mais positivas as condições de higiene das crianças”¹⁶⁰, que se foram progressivamente estendendo aos géneros literários mais convenientes, os cânticos mais abonatórios de uma higiene cada vez menos referenciada como conduta sanitária e cada vez mais traduzível como conduta cívico-estética.

2. 4. Os cantos da pátria: a disciplina na narrativa da portugalidade.

Ao longo do capítulo, fomos sustentando a ideia de construção de uma amálgama de discursos produtora de efeitos de legitimação ao nível da selecção de novas matérias no currículo escolar. Essa amálgama, socialmente dinâmica, teria como característica fundamental a de se ir construindo num acúmulo de memória. Não de uma forma passiva, aceitando as várias camadas enunciativas, mas sobretudo religando entre si velhos e novos enunciados, reinventando, num constante processo alquímico, novos sentidos e novos saberes-poderes.

A partir da década de setenta (1870), paralelamente à influência do discurso médico-higienista, veremos a influência discursiva da antropologia disseminar-se na literatura e ganhar maior expressão social e influência no discurso escolar.

Ligado inicialmente às questões da formação das identidades nacionais e às questões da regeneração da raça, o trabalho antropológico transformou-se em curto prazo em trabalho etnográfico (Thiesse, 2000).

A busca das origens da nacionalidade, o estabelecimento da sua filiação, a procura do “Graal nacional“, como lhe chamou Thiesse (2000), que marcaram a agenda da etnografia europeia, encontraram eco em Portugal. O país iria também posicionar-se na corrida à “invenção das tradições” (Hobsbawn & Ranger (1997), que lançou a Europa na busca das origens de si mesmo.

¹⁶⁰ Congresso Internacional de Higiene Escolar, in *Educação Nacional* (1904). nº 412, p. 447 e nº 413. p. 451.

Almeida Garrett (1884-1961) e Alexandre Herculano (1810-1877) foram, entre nós, os grandes percursores dessa etnografia. Imbuídos de romantismo e fortemente influenciados pelo pensamento etnográfico europeu, perpassava já neles, como refere Cabral (1991: 23) a “fascinação pelas antiguidades populares” e o entusiasmo pela busca do “ser” português, que haveriam de galvanizar boa parte da intelectualidade portuguesa da segunda metade de oitocentos.

Num entusiasmo em muito alimentado pelo exemplo da Alemanha e da Inglaterra, onde estivera exilado, Garrett escrevia assim:

“O tom e o espírito verdadeiramente português... é forçoso estudá-lo no grande livro nacional, que é o povo e as suas tradições e as suas virtudes e os seus vícios, e as suas crenças e os seus erros. E por tudo isso é que a poesia nacional há-de ressuscitar verdadeira e legítima, despido, no contacto clássico, o sudário das barbaridades em que foi amortalhada quando morreu e com que foi vestida quando era viva.

Reunir e restaurar, com este intuito, as canções populares, xácaras¹⁶¹, romances ou rimances, solaus, ou como lhe queiram chamar, é um dos primeiros trabalhos que precisamos.

É o que eu fiz - é o que eu quis fazer ao menos”

(Garrett,1851:13).

A fascinação que tomou Garrett e Herculano pelo Povo, “enquanto fóssil vivo que preservou até à modernidade o espírito dos primeiros antepassados” (Thiesse, 2000: 25) não era só académica e literária, mas também política.

A religar aspectos democráticos a aspectos libertários e estes a questões da educação, a noção de nacionalidade impunha-se como ideia-motor. A nacionalidade estaria na base dessa grande empresa que foi o levantamento do passado e a recompilação de lendas e narrativas, romances e canções, encetada por Herculano e Garret. Mas, sobretudo, ela iria constituir-se como razão fundeante de um movimento que, sendo transnacional, ganharia feição nacional com os investigadores da tradição etnográfica saídos da *Geração de 70*.

A afirmação da etnografia portuguesa processou-se num período histórico balizado entre a década de setenta com a realização das famosas *Conferências do Casino* em 1871 e 1970, quando a disciplina de antropologia se institucionalizou (Gómez, 1997).

No fundamental, a procura da identidade do povo português e o delimitar das causas da sua decadência determinaram um conjunto significativo de estudos de natureza

¹⁶¹ Xácaras e Solaus, antiga canção de carácter melancólico que lembra o romance trovadoresco

etnográfica, que envolveu figuras como Teófilo de Braga (1843-1924), Oliveira Martins (1845-1894), Adolfo Coelho (1843-1919), José Leite de Vasconcelos (1858-1941) e Consiglieri Pedroso (1851-1910), entre outros.

Mantendo um diálogo com as linhas de investigação etnográfica mais avançadas da Europa, aqueles investigadores iriam desenvolver um laborioso e sistemático trabalho de recolha de aspectos da cultura do povo português, nomeadamente dos seus cantos.

Sem paralelo com os trabalhos de recolha de cantos que James Macpherson conduziu na Escócia, e de que resultariam *Os Cantos de Fingal* (1807) ou da antologia *Volkslieder* (1778-1779) do prussiano Johann Herder, os trabalhos etnográficos sobre a música popular portuguesa marcaram presença na etnografia portuguesa, embora Michel Giacometti, acuse os seus mestres de não terem conferido total importância ao contributo musical para o conhecimento do homem português.

Desde os trabalhos de Garrett, compilados no *Romanceiro* (1851), aos *Cânticos Populares do Arquipélago Açoriano* que Teófilo de Braga publicou em 1869, até aos trabalhos de recolha conduzidos ao longo do século XX, que tiveram como grandes figuras de referência Fernando Lopes Graça e Michel Giacometti, a etnografia portuguesa reuniu um acervo documental e produziu um discurso que iria ter forte influência na identidade da disciplina de Canto coral.

Essa influência ganhou formas específicas na cultura escolar, ao nível dos compêndios e manuais escolares que serviram a disciplina de Canto coral e ao nível de novos mecanismos que iriam emergir com maior ou menor alcance na interface com a escola portuguesa e que usaram o canto como prática identitária. Referimo-nos concretamente, aos Batalhões Escolares, ainda no século XIX e à Mocidade Portuguesa na década de trinta do século XX.

No contexto da formação dos professores, a influência etnográfica configurou os compêndios. O popular impôs-se gradativamente como a “caixa de Pandora” donde, na fase fundacional, a disciplina de Canto coral se alimentaria. Advém daí o carácter eclético e híbrido da literatura musical que convergiu para o repertório escolar destinado ao ensino primário.

Tal como acontecera com a “medicalização do Estado”, a nacionalização do Estado passaria para primeiro plano, através dum intensivo trabalho de educação das massas,

visando inculcar no conjunto da população, o sentimento de pertença comum. A escola constituiu, obviamente, uma peça fundamental neste dispositivo.

A “aprendizagem da Nação” (Bruno, 1878 *in* Thiesse, 2000: 235) teve nas disciplinas escolares um dos seus mecanismos fundamentais. A noção de nacionalidade moldava-se com relativa facilidade, através de um engenhoso trabalho pedagógico, à natureza das diferentes disciplinares que encontravam na língua um eixo de transversalidade. É pela língua que, sob os diversos géneros (romance, canção, hino, conto, peça teatral) se vinculou o sentido de pertença à nação.

2.4.1 “Canto guerreiro”¹⁶²

Sob o registo higienista e à sombra dos efeitos de alteridade que legitimaram em Portugal a adopção de muitos dos modismos europeus, o canto, além do lugar que lhe foi sendo reservado (e retirado) nos programas do ensino primário, ocupou outros espaços discursivos na arena educativa.

Os “batalhões escolares” configuram no ensino primário um desses lugares¹⁶³.

De inspiração europeia (suíça, italiana e francesa), cunhados no modelo dos “jeunes bataillons”, ou dos *Bataillons de l’espérance* (Buisson, 1911; Coelho, 1911) que a primeira república francesa tinha inventado, os batalhões escolares viriam a ser introduzidos em Portugal quase cem anos depois, quando também em França se renovava o interesse por este tipo de mecanismo.

Formalmente eivados de um para-militarismo primário, os batalhões escolares tinham entre os seus objectivos disseminar no ensino público “o espírito militarista e patriótico” (Lima, 1914: 40) e pressupunham lá, como cá, uma representação onde a de cidadão e soldado se plasmavam.

Circunscrito e fugaz, tendencialmente cíclico, o fenómeno dos batalhões escolares fez a sua aparição em Portugal em 1881, “estando o ensino primário entregue à administração municipal” (Coelho, 1911: 6). Intenção primeira de Elias Garcia, (vereador e lente da Escola

¹⁶² Sub-título cunhado em Adolfo Lima (1914: 41).

¹⁶³ Assunto tratado em profundidade em PINTASSILGO, Joaquim (1998).

do Exército), que já introduzira na escola municipal nº1 a prática de exercícios militares, a “inovação” dos batalhões escolares seria posteriormente concretizada por Teófilo Ferreira, diplomado pela escola médico-cirúrgica de Lisboa, professor do sexo feminino da Escola Normal de Lisboa e responsável pelo ensino da ginástica e dos exercícios militares nas escolas primárias de Lisboa.

O primeiro batalhão escolar estreou-se em público em 1882, aquando da entrega de prémios às crianças das escolas municipais de Lisboa, na Sala do Risco do Arsenal da Marinha. A experiência, porém, não singrou, objecto de crítica de pedagogos, mas particularmente objecto de escárnio do povo que os apelidou de “batalhão da batata” (Coelho, 1911), seriam extintos logo em 1892¹⁶⁴.

O diploma que os extinguiu, dispensava com eles os professores de ginástica e de exercícios militares e o pessoal auxiliar. Da escola desapareceram a Ginástica e o Canto Coral que constavam no Decreto-Lei de 2 de Maio de 1878.

Paradoxalmente, com a queda do regime liberal e com a institucionalização do regime republicano, a experiência da “militarização das escolas” (Lima, 1914) ressuscitou. Em Outubro de 1910, por decreto¹⁶⁵ emanado do Ministério da Guerra, era nomeada uma comissão para elaborar um projecto de regulamento da Instrução Militar Preparatória que contava com o coronel Almeida Botelho como presidente e, entre os civis, com João de Barros. O decreto que a nomeou definia nos seguintes termos o alcance da “nova” medida:

a instrução militar, a familiarização com os instrumentos elementares de defesa pública deve fazer parte integrante da educação cívica, tem de começar na escola primária. Deve ser para todos o abecedário da linguagem das suas futuras relações sociais. E esta mesma instrução deve depois acompanhar sempre os educandos, por uma forma progressiva e metódica, na sua passagem sucessiva pelas escolas.

Meio ano depois, em Maio de 1911, criava-se e regulamentava-se a Instrução Militar Preparatória. O diploma¹⁶⁶ estabelecia o princípio do serviço militar obrigatório, definindo-o como “uma aspiração legítima de todo o regime democrático”, tinha como objectivo patriótico o de “preparar, desde a infância, as gerações militares, dotando-as com a alma e o saber preciso para bem desempenharem a missão que lhes incumbe” (*Idem*).

¹⁶⁴ Decreto-Lei de 6 de Maio de 1892.

¹⁶⁵ Decreto-Lei de 15 de Outubro de 1910.

¹⁶⁶ Decreto-Lei de 26 de Maio de 1911.

A Instrução Militar Preparatória organizava-se em dois graus: o 1º grau - dos 7 aos 16 anos, com obrigatoriedade a partir dos 10 anos; e o 2º grau - dos 17 até à idade do recrutamento militar, com carácter obrigatório. No 1º grau, o programa incluía a Educação Cívica, Ginástica e Canto coral, a serem ministrados aos domingos, pelos próprios professores. O normativo previa ainda que:

“Com o fim de estimular os mancebos por esta instrução e de lhes acender os sentimentos cívicos e patrióticos, os professores e instrutores com o concurso dos corpos administrativos, de sociedade e outras pessoas, deverão anualmente organizar festas patrióticas e cívicas, com exercícios de ginástica, desportivos e *Canto Coral*¹⁶⁷ em que tomarão parte os alunos dos cursos da instrução militar preparatória. Aos quais deverão ser conferidos prémios.

A coliação histórica entre o Canto coral e a ginástica por um lado, e a posição dominante que esta ocupou na Instrução Militar por outro, posicionaram o canto sob a mira da Comissão. Como bem sabia e dizia João de Barros (s/d:161):

“Cantar foi sempre um meio infalível de criar entusiasmo e de estabelecer solidariedades”.

De entusiasmo e de solidariedade precisava a jovem República. O canto era por isso elemento que faltava para pôr em comunhão as almas e atingir o estado da grande festa cívica em que os republicanos apostavam transformar as celebrações nacionais.

Tanto mais que, como comentaria Tomás Borba (1916: 15):

“as festas nacionais, *afastado o princípio religioso*¹⁶⁸, ressentem-se fortemente entre nós, da falta de cooperação do elemento musical, em toda a parte aproveitado para imprimir coesão e unidade às expressões sinceras do sentimento popular. O nosso povo não conhece esta maneira de expressar-se. Nunca se lhe ensinou sequer a cantar *o hino nacional* que, por acaso, é de bem difícil execução”.

Porém, para que do canto se tirassem os tão almejados efeitos de unidade e de solidariedade, era preciso que se cantasse, o que não acontecia porque, como dizia Tomás Borba:

¹⁶⁷ Itálico nosso.

¹⁶⁸ Itálico nosso.

“na caserna como na escola não se canta ainda em Portugal”

(1916: 11).

E contudo, apesar do panorama, a inclusão do Canto coral no programa da Instrução Militar primou pela ausência de uma orientação musical. Na falta desta, o canto ficou vinculado à matriz militarista e patriótica, ditada pelo diploma e indirectamente pelo modelo da experiência que lhe estivera na origem - a francesa.

Membro da Comissão da Instrução Militar, João de Barros (s/d: 166) defendia a tese que “o uso do canto coral como factor pedagógico nasceu duma necessidade de propaganda democrática”. Nessa posição dedicou um capítulo do seu livro a *República e a Escola* (s/d) às relações entre o canto escolar e as democracias. Aí, o autor alude à experiência francesa: à importância das composições patrióticas de Etienne Méhul (1763-1817) e dos hinos de Joseph Gossec (1734-1829) que tanto entusiasmaram a França revolucionária; mas sobretudo apontava, como modelo a seguir, Wilhelm¹⁶⁹, pelo modo como conduziu o ensino musical e alcançou a formação orfeónica nas escolas primárias do seu país.

Em Portugal, o ensino do Canto coral estava longe de reunir aquelas condições.

De que repertório imaginado se serviria a escola primária para responder à Instrução Militar Preparatória?

No quadro normativo, ele seria constituído por marchas militares e hinos de feição patriótica, tanto mais que eram dessa natureza os cânticos que também os professores traziam na bagagem da sua formação inicial. Mas na prática onde estavam esses hinos? Quem respondia pedagógica e musicalmente por eles?

João de Barros (s/d: 167) sugeriu a entrega do ensino do Canto coral na escola primária a “alguém de raras aptidões para meter ombros a essa linda tarefa” - António Joyce, regente do Orfeão Académico de Coimbra.

Tal não aconteceria.

A experiência da “militarização das escolas” não foi pacífica, o Canto coral, parte integrante do programa da Instrução Militar Preparatória, chamou a si parte dessas críticas.

¹⁶⁹ Segundo Buisson (1911) foi em grande parte, graças ao esforço de Wilhelm (1781-1842), director e inspector do Canto coral nas escolas de Paris, que o Canto Coral singrou nas escolas primárias francesas. Para além do método de ensino, (método Wilhelm), Wilhelm foi o primeiro a tentar compilar um conjunto de textos musicais direccionados para o canto orfeónico escolar e popular. Partes de óperas, páginas de oratórias, fragmentos importantes de peças de Haendel, os finais de *Judas Macchabée* de Hayden, hinos da Revolução e páginas de outras obras de Joseph Gossec, que tanto o haviam inspirado, ou ainda coros importados das sociedades corais alemãs e suíças, exercícios de canto e solfejo, composições do próprio Wilhelm, tomaram parte dessa hercúlea colecta. A obra *L'Orphéon* nomeia o conjunto de nove tomos reunidos pelo autor.

Vários pedagogos saíram à liça a desmontar as bases acientíficas e anti-pedagógicas da Instrução Militar Preparatória. Adolfo Coelho fora um dos primeiros a insurgir-se contra a experiência dos batalhões escolares. No conjunto de conferências realizadas entre 1882-1883 na Associação dos Jornalistas e Escritores e na Sociedade de Instrução do Porto, Adolfo Coelho (1911: 9) declarou que “esses exercícios imbecilizavam os rapazinhos”, para além de que os alunos “hirtos, sorumbáticos e mecanizados por efeito dessa instrução” receavam o castigo dos instrutores, não levando a sério os exercícios e, sobretudo, não respeitando quem os instruía.

À pedagogia da carranca opunha Adolfo Coelho, a pedagogia da alegria. E à imobilidade militar, a liberdade do movimento e a respiração solta. Sobretudo, alertava para o risco do desconhecimento da natureza da criança:

Da não inteligência do que seja a criança, do que seja o adolescente, do que seja a vida num e noutra, de como nessa vida se hão-de lançar as bases para a vida ulterior, nos seus aspectos, intimamente ligados, individual e social, resultam os erros dos planos de ensino primário e secundário e do método desse ensino, resulta a insistência que ressurgue agora, no regime republicano, como surgira no monárquico, em começar na escola geral a educação especial do soldado

(*Ibid*: 14)

Mas a crítica mais demolidora, porque mais científica e psicologicamente mais sustentada, partiu da Escola Nova. Em Adolfo Lima, o protesto bordejou a indignação no livro *Educação e Ensino* (1914), onde o autor tratou da educação religioso-militarista. Acusava ele o governo provisório republicano de tratar um assunto particularmente *sério* como se de um modismo se tratasse. Dizia o pedagogo:

“Toda a instrução que é dirigida para exaltar a ideia de pátria, cujo único fito é fazer soldados, não faz um povo inatacável, faz apenas um rebanho estagnado na rotina, submisso, só cuidando em lisonjear os superiores para viver uma existência de pura animalidade. Substituir o crucifixo pela espada, o rosário pela charlateira, a oração uníssonas e insidiosa, estapafúrdia e terrificante pelo *canto guerreiro* em que se celebra o ódio ao semelhante, em que se glorifica o assassinato em massa e se incitam, com uma mentalidade medieva, os seres humanos a *pegar em armas e contra os canhões marchar* – é afinal, fazer o mesmo, é obter os mesmos resultados sob denominações diferentes”

(1914: 41)

Em Portugal, nas primeiras décadas do século XX, a Liga da Instrução Primária fazia dos seus Congressos Pedagógicos uma demonstração da ocupação pedagógica higienista

e estética das artes na escola. Os jogos poético-declamatórios, a presença de orfeãos infantis e do teatro escolar encontraram neles um lugar particular e um dos melhores instrumentos da sua divulgação¹⁷⁰.

No congresso de Berne (1904), as teses higienistas sobre a escola estenderam-se além da problemática sanitária e da arquitectura escolar. Interrogavam o cerne da própria organização do ensino, questionavam-lhe o carácter estéril, reclamavam a reforma dos exames e dos métodos, a redução dos programas e das disciplinas, a redução do tempo de trabalho, em nome de uma atitude profiláctica, daquilo que se esboçava como *surménage escolar*, entre nós, fadiga escolar.

Ao mesmo tempo que uns relatores reclamavam como pontos essenciais “a determinação, com o auxílio de indicações internacionais e de estatísticas, da capacidade intelectual média dos alunos, com a limitação dos programas e tempo de trabalho”¹⁷¹, outros apontavam à formação de professores a necessidade de atender à arte de saber falar e saber respirar; outros ainda privilegiavam um olhar sobre a ocupação racional do tempo.

A crítica ao ensino tradicional não incidiu só na dimensão enciclopedista da aprendizagem, mas nas condutas e posturas corporais que lhe são correlatas. Ao imobilismo mental e físico opõe agora a ciência médica o dinamismo, a vitalidade, através do conceito de higiene escolar.

2.4.2. O ouvido inteligente

A ideia de aproximar os professores de meios audio-visuais susceptíveis de os ajudarem a fazer face ao ensino da música, não era já na década de cinquenta, uma ideia peregrina.

Efectivamente, desde os finais do século XIX que tecnologias de som e imagem se apresentavam nas grandes exposições e feiras internacionais, em espaços próprios reservados ao ensino. Simultaneamente, as notícias dessas novidades tecnológicas, circulando no discurso de renovação pedagógica, chegavam à escola pela via da imprensa de educação e ensino.

Por outro lado, as vantagens do emprego do fonógrafo na educação da escuta eram cada vez mais conhecidas, fazendo com que no plano comercial, sobretudo as firmas

¹⁷⁰ 1º Congresso Pedagógico (1909). Liga Nacional de Instrução. Lisboa: Imprensa Nacional.

^{3º} Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução (1912). Lisboa: Liga Nacional de Instrução.

¹⁷¹ (*Idem*: 468).

ligadas “ao escolar” agilisassem o lançamento no mercado de harmónios portáteis, especialmente concebidos para as escolas. Os encargos e preços proibitivos de tais inovações iriam mantê-las afastadas das escolas públicas e da disciplina de Canto coral.

Ainda assim, a partir dos anos vinte, a utilização educativa de audiovisuais começou a pontuar as agendas dos congressos da *Art à l'ècole*. No campo da pedagogia musical, a importância destes aparelhos era defendida pela importância que lhes era atribuída no despoletar da escuta activa, que as novas pedagogias musicais solicitavam, nomeadamente após a difusão do método de Dalcroze.

Como outras práticas inovadoras, as tecnologias áudio-visuais, com especial destaque para o cinema, disseminaram-se no quotidiano escolar através Educação Nova, assumindo no movimento da aí funções tanto de auto-propaganda como de complemento do processo educativo (Figueira, 2001).

A decisão de transformar os novos meios numa forma regulada de ensino da música, obedecendo a uma planificação didáctica, seguida à distância e mediada pelo professor na sala de aula, só se concretizou porém com o avançar do século. Concorreram para isso as transformações científicas e tecnológicas ocorridas entre a primeira e a segunda guerra mundiais, período a que se seguiu um verdadeiro processo de aceleração no desenvolvimento dos meios de comunicação e informação com repercussões e influência decisiva na educação, nomeadamente na oferta e operacionalização de novas modalidades de educação à distância.

A reprodução técnica do som, iniciada nos finais do século XIX e continuada no seguinte, conduziu nos anos trinta, às primeiras experiências da radiodifusão.

O ano de 1940, com a publicação da primeira Lei Orgânica (Decreto-lei nº 30752) que ditou a sua transformação em organismo oficial autónomo - a “Emissora Nacional”, marcou a viragem na trajectória social e política da rádio. Ao longo da década, o projecto radiofónico do Estado orientou-se no sentido da implantação e alargamento das estruturas da rede de emissores e simultaneamente, na redefinição e ampliação das suas funções, traduzidas numa programação investida de sentidos vinculados ao projecto político, educativo e estético do Estado Novo.

No final dos anos quarenta, o investimento e potenciamento dos mecanismos de emissão conduziram à operacionalidade da radiodifusão, permitindo com isso emitir simultaneamente para o território continental, insular e ultramarino, equipar o país e pôr à disposição da administração um instrumento de difusão que se revelaria a curto prazo poderoso para os desígnios futuros do regime.

No seio de uma realidade marcada por uma ruralidade dispersa e isolada, com uma elevada taxa de analfabetismo, servida por uma rede escolar em expansão mas igualmente dispersa, a rádio encontrava espaço privilegiado para mostrar a sua eficácia como meio de comunicação de massas.

Indissociável do progresso da industrialização e das novas formas de consumo que com ele despoletavam, a rádio revelou uma vocação especial para ditar modas, incutir gostos, compelir à escuta do grosso da população. No novo meio de comunicação, circularam novas possibilidades, formas propiciatórias da criação e desenvolvimento de novos vínculos entre o indivíduo, o colectivo e o Estado.

As possibilidades técnicas da rádio produziram profundas mudanças nos campos da cultura, das suas indústrias e “na antiga indústria do Belo” (Benjamim, 1992:71), nomeadamente na música, que até ao advento da radiodifusão, estivera confinada às actuações ao vivo e aos fonogramas como principais fontes musicais. Na “era das multidões” que foi igualmente a da “reproductibilidade técnica” de tudo e também da obra de arte (Benjamim, 1992), a rádio revelou o enorme potencial de aplicação, na possibilidade de se configurar como veículo e extensão de instituições cujos sentidos de devir cruzaram educação, reprodução e conformação cultural e estética do cidadão.

A audição da música ao vivo, prática maioritariamente confinada às elites urbanas, passou, no final da década de cinquenta, a fazer parte do quotidiano desse ouvido grande em que a nação se transformava, alimentado por práticas de audição musical à distância. Como escreveu Paul Valéry, (*in* Benjamim, 1992:76) “tal como a água, o gás e a energia eléctrica, vindos de longe através de um gesto, chegam às nossas casa para nos servir, assim também teremos ao nosso dispor imagens ou sucessões de sons”.

No plano político-cultural, a ligação da radiodifusão à música recua à década de trinta, reporta-se às relações contratuais da Emissora Nacional com a Orquestra Sinfónica, inauguradas em 1935, ano em que, sob a direcção do maestro Pedro de Freitas Branco, a Orquestra Sinfónica iniciou a transmissão regular e directa de sucessivas temporadas de concertos. Estas relações foram enquadradas politicamente pelo Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), organismo criado em 1933, “vocacionado para penetrar nos vários espaços da produção cultural, perspectivando-os em consonância com as suas próprias exigências (d’Ó *in* Serrão; Marques, 1990:397). O SPN órgão estratégico na regulação da propaganda nacional e na articulação entre organismos foi responsável entre as várias funções, pela de “utilizar a radiodifusão, o cinema e o teatro como meios indispensáveis à sua acção (*Idem*: 398).

No plano escolar internacional, em consequência da acentuada procura social da educação que se registou pós Segunda Guerra, quer a Europa quer a América Latina abandonaram a tradicional modalidade de formação por correspondência para estarem a favor da radiodifusão.

Na década de cinquenta, o Ministério de Educação Nacional, como os seus congéneres ocidentais, aproximou a educação à distância do ensino formal, criando na Direcção Geral do Ensino Primário, os *Serviços da Rádio Escolar*.

A vulgarização dos instrumentos de reprodução do som ao alterarem as condições de audição, nomeadamente a fixação e justeza do som, configuraram novas condições de aprendizagem musical que distanciaram aluno e professor dos métodos tradicionais da aprendizagem de memória, conferindo ao professor, uma possibilidade e competência nunca antes reconhecida. Com essa vulgarização, simultaneamente abriam-se outras perspectivas para a formação de professores.

Entre nós as experiências de integração da educação artística nos programas regulares da Rádio Escolar datam dos finais dos anos cinquenta. Uma integração ditada pela necessidade do país recuperar do atraso educacional, o que obrigou a convocar e agilizar os meios técnicos de formação à distância, respondendo assim às pressões de desenvolvimento externo e à necessidade e urgência de superar as deficiências da formação, nomeadamente a formação musical dos professores do ensino primário que a aproximação das reformas das escolas do Magistério e a promulgação de novos programas de ensino, tornavam incontornável.

Por último mas não menos importante, a necessidade de conformar gostos e refrear tendências que pudessem perigar uma estética que o regime desenhava de feição nacionalista, avessa a vanguardismos onde o Jazz, por exemplo, foi visto de forma suspeitosa.

A propósito da solução que a *Rádio Escolar* representava para a educação musical, Raquel Simões, pedagoga e pioneira na introdução e divulgação da pedagogia musical de Willems, escrevia o seguinte na revista *Escola Portuguesa*:

“Depois que o Ministério da Educação Nacional, no intento de difundir entre as crianças portuguesas os benefícios ainda desconhecidos de uma educação musical apropriada, a integrou nos programas regulares da Rádio Escolar sob a forma de lições periódicas, isso constitui quase o único auxiliar dos professores e professoras na difícil tarefa de orientar os seus alunos numa tarefa para que eles próprios não foram geralmente preparados e de que, possivelmente nem compreenderão as vantagens a recolher”

(Simões, 1962: 22).

Documentados os serviços, estudadas as experiências e actividades radiofónicas de outros países, adaptados e inovados os programas das Escolas do Magistério a Direcção Geral do Ensino Primário deu início no final da década de cinquenta, à fase experimental do alargamento das actividades de Rádio Escolar, com enfoque particular sobre a disciplina de educação musical.

A engenharia do projecto de formação à distância assentou em três pilares articulados entre si: os serviços centrais, a rede dos professores primários e respectivos postos escolares e a orquestrá-los, a revista *Escola Portuguesa*. Os serviços centrais tinham a incumbência e responsabilidade da programação e transmissão: a definição dos programas de ensino propriamente ditos, o acompanhamento e a avaliação do projecto radiofónico e a avaliação do sucesso da aprendizagem.

Globalmente os programas radiofónicos obedeceram a uma concepção integrada de ensino: os programas de cada disciplina dividiam-se em unidades, as emissões-lições, a serem transmitidas semanalmente dentro das horas lectivas, quase sempre organizadas à volta de temas orientados pelo currículo que encimavam a apresentação da referida emissão-lição. Neste formato, o emissão-lição da educação musical intercalava-se com as emissões das demais matérias escolares. Nesse conjunto é notório o elevado número de programas lições-emissões destinados à música.

Quadro nº17: Programação da *Rádio Escolar* transmitida no ano lectivo de 1960-1961.

Matérias de Ensino	Programas Radiofónicos
História	8
Geografia	2
Língua Materna	5
Ciências Naturais	3
Educação Moral	6
Música	18
Canto Coral	4
Educação Musical	10

Fontes: *Escola Portuguesa* (1961). “Rádio Escolar” nº.1249.

A ideia da experiência radiofónica não era subtrair ou substituir as aulas lectivas propriamente ditas pelas emissões radiofónicas, mas antes ampliar as vivências musicais e tornar ambas uma coisa só. Nesse sentido, as aulas lectivas deviam dar continuidade ao programa, esclarecer dúvidas deixadas pela emissão anterior, ou para acomodar a informação e as aprendizagens realizadas por alunos e professores, que experimentavam pela primeira vez, com o *Rádio Escolar* a nova metodologia musical.

Elaborados em harmonia com os respectivos programas oficiais, os programas musicais da *Rádio Escolar*, procuravam auxiliar os professores no desenvolvimento de

aspectos musicais, em especial aqueles que dispunham de menores aptidões naturais para as actividades musicais. Uma preocupação revelada no planeamento das lições ao dispensar o uso de definições e termos técnicos, procurando reduzir ao mínimo a complexidade da matéria e o material de execução. Mais do que se apoiar, a *Rádio Escolar* apoiou os novos programas do ensino primário, teoricamente escorados nas novas pedagogias musicais, revelando forte influência das teorias psicológicas de Edgard Willems e da pedagogia musical de Orff-Schulwerk. Uma pedagogia que encontrou em Raquel Marques Simões, em Maria de Lurdes Martins e Graziela Lindley Sintra vontades pioneiras e, em João de Freitas Branco, um pedagogo e divulgador por excelência.

As teorias psicológicas de Willems, ao estabelecerem a interligação entre a música e o ser humano, punham em correspondência o triplo aspecto do homem (fisiológico, afectivo e mental) com os elementos característicos da música (ritmo, melodia e harmonia).

Enformada por aqueles princípios pedagógicos a programação propunha um formato tripartido por *Canto Coral*, *Música* e *Educação musical*, a transmitir em programa/emissão periódico e separado.

Quadro nº18 :Programa-emissão-lição de Educação Musical, Música e Canto Coral

Programa	Planificação
Educação musical (26º programa)	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação dos sons altos e de sons baixos (individual); - Entoação dos sons a subir e a descer com acompanhamento adequado de movimento de mãos (individual); - Canção: “Eu tenho um pião” - Cantar a escala por lá-lá-lá, com os nomes das notas; - Invenção de ritmos sobre um tambor (ou qualquer outro objecto instrumento ou objecto de percussão. - Canção para saltar: “O Malhão” (de uma das lições anteriores de Canto coral). Marcha sobre a canção”. <p style="text-align: center;">Recomendações ao Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita prévia no quadro, da lettradas canções; - Orientação dos alunos na execução de exercícios, de modo a não perturbar a disciplina e a audição do programa; - Ter à disposição um tambor ou instrumento equivalente; - Substituir os exercícios de saltitar e de marcha, quando se vejam inconvenientes na sua execução, por exercícios de “marcar passo” ou realizá-los depois no pátio; - Repetir a lição nos tempos lectivos imediatamente dedicados à Educação musical.
Música (27º programa)	<p>Neste programa dão-se alguns exemplos do papel importante que nos trechos orquestrais desempenham os violinos, as flautas, e as trompas. Faz-se ouvir o “Voo do Moscardo” e uns fragmentos do “Capricho Español” de Rimsky-Korsakoff, em relação aos violinos e outros fragmentos de música clássica, em relação à flauta.</p> <p>Fazem-se, portanto, ouvir estes instrumentos integrados na orquestra, depois de os termos escutado isoladamente.</p>
Canto Coral (28º)	<p>Apresenta-se a conhecida canção popular do tipo cegarrega intitulada “Na Loja do Mestre André”;</p> <p>O professor deve escrever no quadro, antes de iniciada a emissão os versos principais, a</p>

programa)	ordem porque aparecem os instrumentos que entram na canção e ainda, o som de cada um deles; Deve ainda preparar os alunos para ouvirem e executarem os exercícios que lhes determinar durante a lição; muni-los de lápis e papel e fazer repetir em lições subsequentes a canção aprendida.
-----------	--

Fonte: *Escola Portuguesa*. “Rádio Escolar”. nº 1243.

Nessa programação o *Canto coral*, de acordo com aquelas pedagogias, intentava encontrar formas do agradar às crianças, divulgando canções populares acessíveis às crianças e aos professores ajudando-os a exercitar os alunos na prática do canto em coro. Juntava ao esse repertório de canções populares, as *de recreio* e *de exercício*, de duas a cinco notas de intervalos e rítmicas, a fim de despertar o sentido artístico.

Já os programas de *Educação musical* propunham-se difundir junto do professorado as novas técnicas musicais, tendentes a despertar e ampliar o sentido artístico nas primeiras idades. Propunham-se orientar os alunos para uma instrução musical posterior, permitindo, por meio das canções, lançar os alunos no conhecimento das seguintes dimensões: das *ordenações musicais*, ou do conhecimento dos valores relativos e absolutos, através de escalas, nomes de notas, intervalos, graus e acordes; do *ritmo* através da vivência física dos valores dinâmicos e proporcionais, através da experimentação do ritmo, tempo, compasso, e subdivisão e da *improvisação* no sentido do despertar da vida interior e da personalidade através de criações rítmicas, melódicas, batimentos, abrindo por esta via o caminho à compreensão musical.

Os programas de *música* orientados para disciplinar o ouvido, propunham-se apurar a sensibilidade, promover a compreensão e o gosto pela música com vista à elevação a partir da escola primária, do nível geral de cultura do povo português, pelo hábito de ouvir e pelo desenvolvimento da capacidade de sentir e de compreender as obras dos compositores clássicos, no sentido de alcançar, com o esforço dos professores, uma posição idêntica à que se observava nos países mais evoluídos.

A cruzar estas finalidades, quatro dimensões atravessaram o pensamento pedagógico da época: a dimensão educativa e cultural inerente ao medium musical; a dimensão de controlo social e moral por via do alinhamento estético que atravessou todo o currículo do ensino primário; a preocupação com a alteridade, entendida esta no sentido da comparação dos sistemas educativos e formação de professores, estratégia enquadrada internamente pela necessidade de formar recursos humanos qualificados e diversificados capazes de responder aos avanços sociais e culturais do pós-guerra.

A proposta experimental, no sentido de colmatar a falta e o atraso do ensino da música na formação de professores, moveu paralelamente e por diversas vias uma forte argumentação pedagógica, legitimadora da importância da música na educação, tendo como base a sua contribuição para a educação sensorial e moral para o desenvolvimento de hábitos de disciplinação e de integração social, para a ampliação das aptidões de aquisição e de expressão e para o incremento do poder de imaginação e da iniciativa dos escolares.

Para a monitorização do projecto, a administração dos *serviços* criou prioridades, estabeleceu regras e instrumentos de pilotagem próprios. A emissão de cada programa fazia-se anteceder de dois *Boletins de Orientação e de Escuta* publicado atempadamente pela revista *Escola Portuguesa*. A publicação antecipada e o preenchimento consequente dos registos, obrigavam a uma escuta regulada já que a escuta do programa radiodifundido não bastava por si só, para atingir os objectivos musicais desejados.

Quadro nº 19: Boletim de orientação da *Rádio Escolar*.

<p style="text-align: center;">DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO SERVIÇOS DE RÁDIO ESCOLAR</p> <p style="text-align: center;">Boletim de Orientação</p> <p>Os programas do Rádio Escolar para serem verdadeiramente eficazes necessitam da colaboração activa do professor. Dele se espera:</p> <p style="text-align: center;">I ANTES DAS EMISSÕES</p> <p style="text-align: center;">- Escolha das lições especialmente apropriadas aos alunos; Preparação dos alunos para ouvir, com base nas informações publicadas na <i>Escola Portuguesa</i> (resumo, desenhos, fotografias, esquemas, bibliografia etc.).</p> <p style="text-align: center;">II DURANTE AS EMISSÕES</p> <p style="text-align: center;">Sintonização cuidadosa do receptor para conseguir boa audição; Manutenção da disciplina, mas por forma tão discreta que não perturbe a audição; - Auxílio aos alunos na compreensão do programa.</p> <p style="text-align: center;">III DEPOIS DA EMISSÃO</p> <p style="text-align: center;">Explicações complementares que julgue necessárias para se assegurar de que todos os alunos compreenderam inteiramente o programa.</p>
--

Fonte: Escola Portuguesa. "Rádio Escolar" (1959). nº 1227.

Este *Boletim*, como o nome indica, orientava o professor no projecto musical, de modo a tirar o maior rendimento possível das actividades da *Rádio Escolar*. Enunciava os procedimentos a ter *antes, durante e depois* da emissão, incentivava o professor a alongar, esclarecer, realizar tarefas escolares decorrentes da emissão e a adaptar o programa ao nível dos alunos, “de tal modo que terminados os exercícios de verificação, pudesse concluir que todos haviam assimilado *inteiramente* o programa. (*Escola Portuguesa*, 1960. nº 1239:6).

Se o *Boletim de Orientação* funcionou como guia dos professores, o *Boletim de Escuta* apresentou-se como peça dialogante entre o professor e os Serviços que fizeram dele instrumento de registo dos incidentes críticos e instrumento principal de regulação do projecto. Nessa posição o *Boletim de Escuta* operou como instrumento de controlo e avaliação do programa e do processo de aprendizagem do professor e do aluno. Se no plano da logística dava conta do número de professores e postos escolares envolvidos, da regularidade e condições técnicas de recepção, no plano didáctico, o *Boletim* atendia e radiografava o próprio processo de aprendizagem da pedagogia musical.

A devolução obrigatória destes registos, garantia aos Serviços o acesso às dificuldades dos professores o que, no plano didáctico ajudava a regular as actividades, a proceder à retroacção em tempo útil e a reorientar ou reforçar dimensões dos programas menos conseguidas. Simultaneamente, o *Boletim* mantinha o controlo do professorado, a orientação estético-pedagógica da própria disciplina e em última análise, disciplinava o discurso sobre a experiência radiofónica.

Quadro nº 20: Boletim de escuta. Rádio Escolar.

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO	
SERVIÇOS DE RÁDIO ESCOLAR	
- Título do Programa:.....	
- Transmitido em:/...../...../	às.....H
- Escola (Posto):	
- Classe:.....	Nº de alunos presentes:..... Sexo:.....H.....M
- Como preparou os seus alunos para a audição do programa e de que material se serviu para isso?	
- Os alunos mostraram interesse em poder ouvi-lo?	
- Foram boas as condições de recepção?	
- Foi necessário estimular a atenção dos alunos durante a emissão?	
- Parece-lhe que todas as crianças compreenderam inteiramente o programa?	
- Como o verificou?	
- Que explicações complementares deu aos alunos?	
- De que material se serviu?	
- Que trabalhos escolares de aplicação dos conhecimentos adquiridos mandou realizar?	
- Qual foi o nível desses trabalhos?	
- Que conclusões pedagógicas tira deles?	
- Com base nelas que pensa do programa no que se refere a realização? Texto? Interpretação?.....	
- Duração?..... Interesse pedagógico?.....	
- Que sugestões entende poder dar para futuros programas?	
- Escola (posto)/...../.....
O professor:.....	

Fonte: Escola Portuguesa. "Rádio Escolar" (1959). nº 1227.

As dificuldades, devolvidas pela Escola Portuguesa eram para conhecidas e sobretudo expostas e nisso se plasmava os próprios efeitos de regulação e vigilância, pessoal e profissional. Os professores expunham as suas práticas, as condições em que as realizavam, os constrangimentos produzidos pelo nível de exigência que os programas exigiam aos alunos e a que os professores sentiam não ter também capacidade para responder, por razões que Raquel Simões, uma das coordenadoras do projecto atribuía ao facto de o programa do *Rádio Escolar* “utilizar uma metodologia recente para a qual os professores não puderam receber adequada preparação, e ainda a exigência de um esforço cuja recompensa - de ordem subjectiva - lhes é praticamente desconhecida” (*Ibid.*).

Da análise do *Boletim de Escuta* e dos depoimentos feitos na *Escola Portuguesa* todos os professores podiam inferir das dificuldades dos alunos em relação ao programa de música, percepção partilhada por Manuel Pestana, professor de Didáctica da Escola do Magistério de Portalegre que escreveu o seguinte:

“Verificamos que a maioria dos alunos (da 4ª classe) nos primeiros programas se sentiam desorientados, manifestamente deslocados por não compreenderem o que se lhes apresentava. Mas à medida que o ano lectivo decorria os referidos programas progrediam, eles iam reconhecendo os instrumentos que actuavam na orquestra e com a explicação prévia que se fazia sobre a interpretação do trecho musical, os alunos iam acabando por saber por si próprios associar as emoções e os sentimentos à própria harmonia musical. (Pestana, 1962:13).

A avaliação contínua, dando conta do grau de adesão de professores e alunos, das más condições técnicas da recepção, que devia chegar pontualmente aos professores e à comunidade escolar, fez-se acompanhar, no final do ano lectivo, da publicação da “cotação do agrado” dos actores escolares.

Quadro nº 21: Cotações dos alunos e professores dos Programas da Rádio Escolar.

Programas	Agrado dos alunos	Crítério dos professores
Nº 252- Conto -Língua Materna	3,47	4,2
Nº 253- Ciências Nat.- Orientação	3,76	4,8
Nº 254- Educação Musical	3,95	4,0
Nº 255- Educação Cívica	3,64	3,8
Nº 256- Língua Materna	3,53	3,8
Nº 257- Educação Musical	3,97	4,0
Nº 258- Canto Coral	4,1	4,4
Nº 259- História	4,26	4,2
Nº 260- Educação Musical	3,71	3,9
Nº 261- Religião Moral	3,84	4,1
Nº 262- Língua Portuguesa	3,6	4,0
Nº 263- Educação Musical	3,7	3,6

Fonte: *Escola Portuguesa*. “Rádio Escolar”. 1965. nº 1291.

No balanço da proposta de formação musical, a avaliação negativa do programa de *Música* determinou a sua cessação no final do ano lectivo de 1962, data a partir da qual a programação ficou reduzida ao *Canto Coral* e à *Educação Musical*.

O controlo subjacente à criação do *Boletim de Escuta* recresceu quando os professores que tinham recebido da Direcção Geral do Ensino Básico receptores para os seus postos escolares foram obrigados a preencher e reenviar o referido *Boletim de Escuta*.

Os coordenadores do projecto sabiam bem que os professores constituíam o recuso fundamental de um projecto que desde a matriz lhe esteve duplamente hipotecado já que contava com a sua responsabilidade, empenho e prestação pedagógica na condução da experiência do projecto musical e com o empréstimo à escola dos transmissores pessoais do professor.

A coordenação do projecto sabia desde o início que “a ousadia da experiência da Rádio escolar” (*Idem*) dependia da disponibilidade dos recursos materiais e técnicos, mas sobretudo da vontade humana. Com estas premissas, em regime de voluntariado, o projecto arrancou. Bastava aos professores, a título individual, manifestar o interesse e inscreverem-se no programa e desenvolver os procedimentos suscitados pelos *Boletins de Orientação e Escuta*.

Não surpreende pois, o apelo e o elogio ao diálogo que pontilhou o discurso da Rádio Escolar. No balanço do primeiro ano de experiência, a administração escrevia o seguinte:

“Desde o início das experiências do Rádio Escolar que vimos acentuando que se por um lado, os serviços contribuíram com o estudo e preparação das missões, por outro lado, temos de ter em grande apreço o valioso auxílio que representa a colaboração dos professores no êxito que a Rádio Escolar obteve entre nós. Com efeito só numa estreita relação serviços-escola é possível tornar válidas e eficientes as experiências que realizamos. (...) Para além de tudo isso- que já era muito- há nesta relação serviços-escola- o que é quase uma inovação, o *diálogo*. (...) Na Rádio Escolar podemos dizê-lo, abriu-se um *diálogo* entre os serviços e os professores, quer através das linhas destinadas às sugestões nos boletins de escuta, que por meio de ofícios, circulares e cartas, têm chegado até nós as críticas dos professores, desde o início pedidas e recebidas com a noção exacta do que podem pesar no futuro da Rádio Escolar”

(*Escola Portuguesa*, 1961. nº 1243: 14).

Por tudo isso a experiência sentiu-se sempre muito ameaçada, ultrapassando com dificuldade fases críticas. Nem todo o professor primário ou regente escolar tinha receptor, e alguns dos que os pudessem ter, ignoraram o pedido. Por isso:

“com frequência chegam até nós pedidos de cedência de aparelhos receptores. Esclarecemos que, por ora, a Direcção Geral não dispõe de aparelhos para colocar nas escolas e postos e que a audição dos programas se tem feito (e continuará a fazer-se) mercê da boa vontade de professores e regentes.

(*Escola Portuguesa*, 1960. nº 1241: 6).

Dependente dos recursos e da boa vontade dos professores, a total cobertura da rede escolar nunca esteve assegurada ficando o projecto de formação musical muito aquém do desejado.

A aquisição de um número reduzido de aparelhos, ou até o recurso ao seu aluguer, configuraram tentativas mal sucedidas de minorar o problema, tanto mais que a desigual distribuição do equipamento radiofónico pelas escolas e postos escolares criou um profundo mal-estar entre o professorado que usou da *Escola Portuguesa* para o manifestar.

Por outro lado, no plano técnico, nem sempre as condições e os horários permitiam a regularidade e qualidade da recepção. Por outro lado, a programação da experiência, obedecendo a sequencialidades muito precisas e articuladas de temas e conteúdos curriculares obrigava à recepção de todas as emissões. A planificação articulada previa ainda a retoma posterior da sessão radiofónica na sala de aula ou de regresso à sala de aula.

Embora estes aspectos tivessem sido equacionadas nas instâncias decisórias, a verdade é que, ao se interromper a regularidade se comprometia a unidade sequencial, comprometendo com ela a formação e a acção pedagógica do professor.

Nas escolas urbanas, onde a recepção se fazia sem problemas e a garantia de um transistor “emprestado” era mais facilmente alcançado pela existência de um corpo docente mais numeroso, outras questões se levantavam. O ruído e a confusão causados na escola pela necessidade de mover e acomodar juntamente várias turmas alteravam o ritmo e o normal funcionamento da escola. A música abria brechas na disciplina férrea e nas rotinas de uma escola que, desde a sua institucionalização sempre preferida à música o silêncio. A mistura música-ruído-indisciplina, que no século XIX aglutinou as resistências e demais argumentos contra a entrada da música na escola, estava de volta, agora com novos instrumentos e

argumentos. Acresciam à mistura ruidosa a preparação das emissões solicitada pelo *Boletim de Orientação* e o preenchimento do Boletim de Escuta, comprometidos ambos pela imprevisibilidade das condições de emissão e recepção. Por isso a administração através da *Escola Portuguesa* (1962. n.º 1257:13) não se cansava de chamar a atenção para o facto de:

“mais do que conseguir receptores para colocar nas escolas, os professores têm de dispensar o melhor da sua atenção aos programas e dividir o trabalho de tal modo que possam colaborar, *antes, durante e depois* das emissões, conforme se indica na circular enviada às Direcções Escolares e agentes de ensino”.

Como referimos, a garantia de sucesso da inovação sustentou-se na intersecção dinâmica dos mecanismos e dos actores que sustentaram a estratégia radiofónica. No plano da comunicação a revista *Escola Portuguesa* jogou um importante papel de monitorização: mediou a comunicação entre a administração e as escolas, garantindo antecipadamente a logística do projecto: a síntese dos programas, a calendarização, os Boletins e os procedimentos pedagógicos a adoptar; acolheu o feed-back dos professores: deu de retorno as avaliações, publicitou a experiência através de depoimentos e artigos espontâneos ou “encomendados” reforçando ou esclarecendo dimensões das pedagogias musicais envolvidas. Sobre a apreciação da função da *Escola Portuguesa* Raquel Simões dizia que:

“se lançou para uma posição arrojada de vanguarda que, a contar com a colaboração activa, confiante e despreconcebida dos professores, a colocará - é com fé que o afirmamos - à frente dos melhores sistemas de educação musical mundialmente concebidos”

(*Ibid*)

A partir de 1960 a revista passou a incluir no editorial uma profusão de artigos de cultura geral, artística e musical com a finalidade de alimentar a programação, colmatar os défices de da formação do professorado primário. Biografias de músicos, referências a programas musicais e teatrais, críticas literárias e teatrais, abordagens a estilos musicais e teatrais davam à revista uma imagem renovada e aos professores e a disciplina um código semântico mais alargado e uniformizado. Neste sentido a proposta, não se cuprindo totalmente, cumpriu em parte a disciplina reforçando-a na semântica da pedagogia musical.

Em 1965, o projecto sofreria novas alterações, com a integração da Rádio Escolar no Instituto de Meios Audio-Visuais de Ensino. Com a aproximação da escolaridade

obrigatória aumentada para seis anos e a obrigatoriedade escolar alargada ao sexo feminino, a disciplina de educação musical ganharia novos contornos que não se compadeceriam com os mesmos baixos níveis de educação e formação do professorado primário.

Do registo da dotação e do génio, das formas arquetipais elitistas e de forte impregnação religiosa à utilização das tecnologias audio, a música foi aglutinando, nesse lento e tortuoso processo de pedagogização: os usos, os instrumentos, os discursos e uma semântica do saber pedagógico que a legitimaram e consolidaram como disciplina escolar do modelo da escola de massas. Deixamo-la à porta da promessa dos anos sessenta a da escola e da cultura se alargaram e democratizarem porque a música o faz com elas.

Capítulo 3:

A Genealogia de uma disciplina escolar: Os Trabalhos Manuais

3.1. Introdução

Um dos factores relevantes que decorre do estudo da história das disciplinas escolares é o facto de se poder evidenciar o carácter móvel e socialmente construído das matérias que configuram o currículo escolar.

Neste capítulo, propomo-nos captar essa dimensão histórica dos Trabalhos Manuais e seguir, nas fases da construção disciplinar, os discursos que os investiram e legitimaram como instrumento pedagógico, bem como as funções que asseguraram na produção do sujeito escolar.

Na narrativa, perseguimos e atendemos a continuidades, perspectivámos os Trabalhos Manuais como formas de exercício de poder que se foram construindo, transmutando e oferecendo aos escolares como lugar de saberes - fazeres capazes de operarem na experiência de *si mesmos*. Adentrar nesse passado de construções (do conhecimento e do sujeito) significou mover, para o plano da análise, dimensões estruturantes e conflitantes do saber e cultura escolares.

Procurámos, num primeiro momento, os eixos de sentido que trouxeram o trabalho manual da cultura manual de origem, à cultura escolar. Nesse processo, tentámos compreender como um conceito saturado de referências negativas, com dificuldades de afirmação e enredado na definição e conquista de um *status* e domínio próprios (Greenhalgh, *in* Dormer, 1997), tão avesso a academismos e à disciplinação, se pode tornar objecto de ensino e instrumento de charneira em processos ditos de inovação curricular.

Neste capítulo, analisámos as condições que determinaram a ancoragem curricular dos Trabalhos Manuais e o seu processo de afirmação como tecnologia escolar. Uma tecnologia inventada “de novo” (Figueira, 2003), que se configurou como escolar, no encontro com os discursos progressistas e os movimentos de renovação pedagógica, que se intensificaram a partir de meados do século XIX .

Cruzámos um tempo de consolidação dos Trabalhos Manuais nos *curricula escolares*, movido pelos discursos das ciências humanas e da educação dentro de um contrato social igualmente novo, onde as velhas crenças do “*jeito*” e do “*dom*” (Hernandez, 1998) dearam lugar a novos “regimes de verdade” (Foucault, *in* Ewald, 1993). A Reabilitação social e a dignificação do trabalho humano, colocados na ordem do discurso, inscreveram-se como novas categorias sociais e morais no discurso educacional. A muitos títulos, uma conjugação de sedimentos, usos entrosamentos discursivos que asseguraram aos Trabalhos Manuais uma

posição na cultura escolar com interessamentos específicos do campo da psicologia experimental, com aproximações à problemática das aptidões e orientação vocacional.

Partimos do conceito de trabalho manual para a história da sua tradução na cultura escolar. Uma trajetória, particularmente sensível às mudanças paradigmáticas das ciências sociais e humanas e às visões dos regimes políticos que a disciplina atravessou.

Nesse sentido esquadrihámos os discursos que na 1ª República, investiram os Trabalhos Manuais como bandeira de salvação nacional e instrumento de recuperação pedagógica. Adentrámos no Estado Novo, para perceber como as medidas redutoras tomadas, nomeadamente a redução da escolaridade obrigatória, a “simplificação das matérias de ensino”, a desqualificação da formação dos professores implícita no encerramento das Escolas Normais, dificultaram a plena sagração educativa e curricular dos Trabalhos Manuais, recém-saídos de uma fase genesiaca frágil, urdida numa conjunção histórica particular, onde os discursos da Educação Nova tiveram peso particular na construção da sua identidade educativa.

O retorno do ensino dos Trabalhos Manuais ao registo adextrante do século XIX, que se registou com no Estado Novo, sobretudo a partir 2º Período (1936-1947), compreende-se melhor, se interpretado à luz da campanha de desconstrução dos ideários da Escola Nova que o regime perpetrou, ou não fossem os Trabalhos Manuais uma das traves mestras do edifício pedagógico da Escola Nova.

3.2. Reabilitação social e escolar do trabalho manual

Quero absolutamente que o Emílio aprenda um *ofício*.

Um ofício honesto, direis vós.

(...) Não quero que ele seja bordador, nem dourador, nem envernizador como o fidalgo de Locke; não quero que seja nem músico, nem comediante, nem fazedor de livros. (...) Dai ao homem um ofício que convenha ao seu sexo, e ao mancebo um ofício que convenha à sua idade. (...) Se eu fosse soberano *não permitiria a costura e os ofícios de agulha senão a mulheres e aos coxos*, reduzidos a ocupar-se com eles. (...). Proíbo ao meu aluno os ofícios nocivos à saúde, não os ofícios penosos, nem mesmo os ofícios perigosos. Exercem ao mesmo tempo a força e a coragem; são próprios aos homens só. (...) É mister que haja gente para todos os ofícios; mas quem pode escolher deve ter em consideração a limpeza, porque nisso não há opinião, resolvem os sentidos. Enfim não gostaria dessas estúpidas profissões cujos operários, sem indústria e quase autómatos, exercem sempre as suas mãos no mesmo trabalho; tecelões, fabricantes de meias, serradores de pedra; de que serve empregar nesses ofícios homens de senso? É uma máquina que dirige outra. Considerando tudo bem, o ofício que preferiria que fosse do gosto do meu aluno, é o de *marceneiro*¹⁷². É limpo, útil, pode exercer-se em casa; conserva suficientemente o corpo em actividade, exige

¹⁷² Itálico nosso.

do operário habilidade e indústria, e, na forma das obras que a utilidade determina, a elegância e o gosto não são excluídos”.

Jean J. Rousseau. *Émile ou de l'Éducation*.

O século XIX, que acompanhou a emergência do modelo escolar, assistiu também à inscrição escolar da cultura das manualidades e à transmutação dos Trabalhos Manuais em instrumento de educação geral.

Como sustentou Adolfo Coelho (1882: 13), o ideal da pedagogia moderna passou a ser “uma espécie d’Hippias aperfeiçoado, d’Hippias o sofista, mestre das ciências e especialmente da ciência do estado, que se gabava de ter feito pelas suas próprias mãos as suas vestes, sapatos, anel e vaso para azeite”. Em novecentos, o perfil do novo Hippias dependia também da ductilidade desse instrumento de governo em que a ciência política e pedagógica apostavam em transformar o trabalho manual.

A evocação de Adolfo Coelho da formação do homem grego reitera-nos a permanência do trabalho manual na longa duração da narrativa da educação. Como diria Petitat, (1982: 11):

“o passado não é somente um vestígio escrito ou um instrumento vetusto, ele habitamos de dois modos: pela continuidade, as filiações evidentes com o presente, e pela consciência de rupturas, do novo, donde nos vem um reconhecimento da nossa própria especificidade”.

Se algo “do novo” atravessou o processo de ancoragem escolar dos Trabalhos Manuais, esse “novo” configurou-se, nas diferentes conotações atribuídas pelas sucessivas reformas, nos sentidos entretecidos nas finalidades e métodos dos Trabalhos Manuais, nas suas disposições e relações curriculares que foram, simultaneamente, pensando o sujeito escolar e modelando os instrumentos que o haveriam de disciplinar.

Mas não se pense num delinear sereno, continuado, e orientado para o sucesso da produção da identidade escolar dos Trabalhos Manuais. Pelo contrário, o jogo continuado de tensões entre actividade *manual* e actividade *intelectual*, a desmedida valorização da segunda em relação à primeira, trazido ao código disciplinar, inscreveu na disciplina *uma herança social pesada*. cunhada de origem no étimo *tripallium*¹⁷³.

O *tripallium*, jugo de atribuição divina que enformou as relações com o trabalho manual ao longo de toda a Idade Média e que a tradição judaico-cristã cimentou na polaridade

¹⁷³ De acordo com Bianchetti, citado por Lobato, (2003), a palavra trabalho teve origem no termo latino *tripallium*, significando instrumento de tortura, associada por vezes a *trabaculum*. *Tripalum* -instrumento feito de três paus aguçados com ponta de ferro onde os agricultores batiam os cereais para os processar. Associa-se a trabalho o verbo *tripaliare* (trabalhar) que significa torturar sobre o *tripalium*, uma armação de três paus, ou seja, um suplício que substitui o da cruz, instrumento de tortura no mundo cristão, que encontra tradução na expressão popular “carregar a sua cruz”.

trabalho-castigo trabalho-redenção, dando porém o primado desta à vida contemplativa. Para S. Bento o trabalho manual era uma forma de penitência. Como escreveu Ferro (2007: 56), “é preciso esperar até ao século XIII para que a igreja canonize um camponês”.

Esta ideia de trabalho, conotada com penitência, “castigo e sofrimento” (Lassance; Sparta, *in* Lobato, 2003), permaneceu activa até ao início do século XV.

Com o advento da sociedade moderna e posteriormente com a instalação das primeiras relações capitalistas de produção (Whitaker, *in* Lobato, 2003), o conceito sofreu profundas e sucessivas reconfigurações.

A longa reabilitação social do trabalho, devedora da “nobilitação franciscana do trabalho manual” (Mattoso, 1991), dos processos do renascimento urbano, da divisão e especialização das actividades produtivas, da conseqüente afirmação da burguesia comercial e da posterior assimilação das artes mecânicas às artes liberais, deixou marcas nos vários planos da realidade social.

No plano filosófico-literário, a positividade do trabalho manual mapeou o ideário das várias *utopias* renascentistas. Na *Cidade do Sol*, Tomás Campanella (1568-1639) fez dele instrumento e condição de felicidade, como se depreende do diálogo entre o Grão-mestre e o almirante genovês sobre a forma de vida e a educação dos *solares*:

“Todos, sem distinção, são educados juntos em todas as artes (...). Transcorridas as primeiras fases (...) distribuídos por manípulos, são eles conduzidos às diferentes oficinas das artes: a dos sapateiros, a dos cozinheiros, a dos artífices, a dos pintores, etc. (...) A agricultura e a pecuária são ensinadas por meio da observação, e todos, guiados pelo próprio chefe e juiz, dirigem-se para o campo, onde examinam e aprendem as modalidades de trabalho, sendo considerado o primeiro e o maior o que tiver conhecimento de maior número de artes e souber exercê-las com critério.

Não posso exprimir-lhe quanto desprezo têm por nós, por chamarmos de ignóbeis os artífices e de nobres os que, não sabendo fazer coisa alguma, vivem no ócio e sacrificam tantos homens que, chamados servos, são instrumentos da preguiça e da luxúria. Dizem ainda que não é de admirar que dessas casas e escolas de torpeza saíam catervas de intrigantes e malfeitores, com infinito dano para o interesse público”

(1990:32)

Com o avançar do século XVI, o olhar sobre o trabalho manual ganhou novos enfoques. Convertido e orientado pelas mudanças e valores decorrentes da Reforma e Contra-Reforma, o trabalho iria libertar-se, deslocar-se do jugo da vergonha para se plasmar no campo dos mecanismos da *salvação da alma*. Uma deslocação marcada pela díade trabalho-lucro que teria implicações simbólicas e valorativas na hierarquização social do trabalho e na

formação de categorias sociais e do conhecimento. Estas relações, organizadas ao longo de um tempo histórico longo, tinham-se tornado co-responsáveis da produção de formas organizacionais e contratuais de trabalho particulares, nomeadamente, das *corporações de ofícios e mesteres* (Caetano, 1942; Cruz, 1943), que se extinguíram em França (Petitat, 1982) e em Portugal, com o advento do regime liberal (Serrão, 1963-1971), dando lugar a novas formas de produção e de regulação sociais, donde o estigma do trabalho não se erradicou, antes se trnsmutou. Como escreveu Foucault (*in* Ewald, 1993: 202):

“A industrialização não só destruiu modos de existência ancestrais ou meios naturais, mas também produziu verdade, novas maneiras dos homens se identificarem, de gerirem a causalidade das suas condutas, de pensarem as suas relações os seus conflitos e a sua colaboração, de se empenharem no seu destino”.

Nesse processo novamente de *tradução* o trabalho deslocou-se do sentido de dependência e servidão para o de ocupação/emprego, associado por sua vez à de protecção e *status* que emergem com o nascimento do que Foucault designou de “sociedade seguradora”

Colocada na agenda política, a questão do trabalho manual perpassou as preocupações pedagógicas da época. Porque, quer os pedagogos se colocassem simplesmente do lado do desenvolvimento da criança, do exercício e educação dos seus sentidos, quer se preocupassem com o lado social da questão de tornar o homem apto à prática de um ofício, seria impossível, querer dar à educação uma base racional e, simultaneamente, desconhecer a sua importância do trabalho (Buisson, 1887).

Lutero (1483-1546), Rabelais (1483-1553) e Montaigne (1533-1592), por razões educativas e económicas, deter-se-iam no interesse educativo do trabalho manual, mas seria Comenius (1593-1671) um dos primeiros pedagogos a ensaiar uma teoria da educação onde este se associou.

Para uma escola onde, como aspirava, todos deviam aprender o *ensino completo* sobre todas as coisas, Comenius inventou exercícios sob formas lúdicas que ajudassem as crianças a utilizar os sentidos, a desenvolver a habilidade manual e a cultivar a inteligência. As crianças, dizia, gostam de estar sempre a fazer coisas. São parecidas com as formigas que não param..... É preciso ajudá-las e mostrar-lhes como podem aprender com isso.

Aprender o geral dos ofícios para que não ficassem na ignorância do que podiam encontrar na vida e conhecer as disposições naturais de cada um em relação aos trabalhos para os quais manifestassem mais facilmente aptidão, entendia Comenius, ser função da escola.

“Deste modo, os jovens, quer sigam para a escola quer entrem na agricultura quer no comércio ou num ofício, não encontrarão nada que não tenham já apreciado; as diversas ocupações dos homens ser-lhes-ão já conhecidas e eles tornar-se-ão mais hábeis com tudo o que tiverem de fazer”

(in Buisson, 1887).

Na *Didáctica Magna*, Comenius demonstrou a necessidade educativa do trabalho manual recorrendo, no seu ensino, à utilização de estampas. Uma abordagem assente em princípios intuitivos que desenvolveu na obra *Orbis sensualium pictus* (o mundo pelas coisas sensíveis, por imagens) versão aperfeiçoada da *Janua Linguarum Reserata*, onde as letras do alfabeto eram ilustradas com animais e cada capítulo do livro tinha a sua síntese numa imagem apropriada. As temáticas das estampas configuravam verdadeiras *lições das coisas* que serviam à exposição da informação e à explicação aos alunos. Os quadros morais, herbários e os museus pedagógicos que integraram nos finais do século XIX as bases de uma metodologia moderna ancoraram nesta visão de Comenius.

Da sua observação das relações entre trabalho manual, aprendizagem, memória e aptidões naturais, o pedagogo interrogou a *aptidão* do aluno. Um conceito que iria ocupar a psicologia e que se transformaria, em conjunto com a construção dos instrumentos de medida e o problema da orientação profissional, naquela que foi uma das questões centrais da psicologia e da educação do século XX.

De Comenius, se pode, em síntese, dizer que inaugurou, na genealogia da disciplina, a principal filiação que, trazida até ao século XX, legitimaria a plena ancoragem dos Trabalhos Manuais nos programas escolares: a necessidade da educação manual e a sua importância em aplicações educativas mais gerais.

Ao contrário de Comenius, Locke (1632-1704) não propôs um sistema geral de educação, mas defendeu a importância do trabalho manual como meio de excelência para realizar no homem, o equilíbrio entre o ser físico e o intelectual. Do seu labor sob o assunto

foram trazidos argumentos de natureza higienista e utilitária e, sobretudo, um olhar selectivo sobre as modalidades de trabalho manual mais adequadas à natureza dos educandos.

Nos *Pensamentos sobre Educação*, (1690), obra orientada fundamentalmente para a sociedade aristocrática inglesa, Locke propunha que, como recreação, se ensinasse ao educando um ofício. A razão da compensação higienista tinha o maior peso, o exercício motor contrabalançava o peso do trabalho puramente intelectual. Nesta perspectiva, o trabalho manual era importante como fonte de exercício, vital ao desenvolvimento físico do formando. Por outro lado, ele abria ao conhecimento sobre a vida, inteirava o formando sobre os homens, as suas ocupações e as suas relações, razões pelas quais o filósofo recomendava o trabalho manual:

“Quero que o meu gentil homem aprenda um ofício manual. (...) As artes manuais têm como resultado não só uma melhor dextria e direcionamento mas também fortificam a nossa saúde. (...) Nessa ocupação, por consequência a saúde e a habilidade progredem conjuntamente, enquanto os estudos sedentários não contribuem em nada para a saúde. Eu proponho (...) primeiro a jardinagem ou a agricultura em geral, em seguida o trabalho em madeira, à maneira de um carpinteiro, de um torneiro. O que eu peço a estas ocupações, é que elas distraiam o meu aluno, através de um exercício útil e são, dos seus pensamentos e de preocupações mais sérias. E não se imagine que cometo uma falta quando dou o nome de divertimento e recreio às artes manuais e a todos os outros exercícios do mesmo género: porque o recreio não é ficar sem fazer nada mas a relaxar, pela variedade do exercício do órgão fatigado.

Locke. [Basnés (trad.); Quick, (pref. biografia Y crítica)]. (s/d): 366-67.

Tão determinante quanto a questão religiosa e a da produção na mudança da representação do trabalho manual, seria a revolução no campo científico. Quando, na segunda metade do século XVIII, a elite intelectual francesa procedeu ao grande inventário da civilização, consagrou também na *Enciclopédia* (1751-1780) um lugar de honra às artes e ofícios. Um branqueamento histórico do trabalho humano de que Diderot (1713-1784) se redimiria, ao pronunciar sobre as manualidades um discurso de feição redentora:

“Rendamos enfim aos artistas, quer dizer aos trabalhadores manuais, a justiça que lhe é devida. As artes liberais são elas próprias muito cantadas; podem empregar agora as suas vozes para cantar as artes mecânicas. Cabe às artes liberais tirar as artes mecânicas do aviltamento onde o preconceito as manteve tanto tempo. Os artesãos foram desqualificados por que os desqualificamos. Ensinemos-lhes a pensar melhor deles próprios.

(in Buisson, vol. 2 (1887: 1815)

Um discurso-ruptura com o qual o enciclopedismo iria substituir a velha ortodoxia do controlo dos conteúdos por uma nova ortodoxia com profundas consequências na relação entre o tipo de organização e “disciplinarização dos saberes e a tentativa de construção de um novo tipo de sujeito e de produtor Varela (1999: 91).

Os séculos vindouros, trariam contributos significativos para uma construção racional dos trabalhos manuais, progressivamente marcada pela pedagogização dos conhecimentos. Uma operação que passou, como refere Varela (1999: 90), por vários procedimentos, nomeadamente pela eliminação de “pequenos saberes inúteis” ou “economicamente muitos custosos”.

A rápida difusão da obra de Rousseau (1712-1778) e a influência que esta teve na educação e na afirmação educacional do trabalho manual, inscreveu-se no processo maior de racionalização dos conhecimentos. Para *Emílio*, Rousseau queria o ofício de carpinteiro. Porém a defesa deste ofício não se esgotava no benefício de fortificação dos músculos ou nos exercícios de precisão e educação da mão. Filho de artesão, impregnado do espírito do tempo, Rousseau propunha-se glorificar o trabalho manual, a ocupação que como dizia, mais aproximava o homem do estado da natureza.

No plano social e político a revolução francesa consolidaria a pastoral do trabalho, ao estabelecer o direito de todos os homens participarem na cultura e o dever de concorrerem, pelo seu trabalho, para a produção colectiva de coisas úteis.

O final do século XVIII testemunharia o esforço dos pedagogistas na concretização de formas práticas de realizar a educação manual. Entre a Revolução Francesa e o ressurgir das novas formas de organização política, que haveriam de conduzir aos modernos sistemas de educação estatal e às novas formas de disciplinação dos conhecimentos, assistiu-se nos continentes europeu e americano às várias tentativas de fazer associar educação e manualidades.

Em França, Louis Bourdon apresentou à municipalidade de Paris um projecto propondo o estabelecimento de oficinas segundo um método de educação baseado na teoria e prática das profissões mecânicas, projecto que, por razões políticas e pedagógicas não chegaria a ser levado adiante.

Na Alemanha, Basedow (1723-1790), “o Rousseau dos alemães” (Chalmal, 2004) ensaiaria, no Instituto Filantropinum de Dessau os primeiros trabalhos em madeira e cartão,

no que seria secundado por Salzman e Blucke, que os introduziram, em 1796, no estabelecimento de Schenepfenthol.

A questão do conhecimento, das aptidões práticas necessárias à criança e dos métodos, ocupou particularmente Pestalozzi (1746-1827). Embora o pedagogo compreendesse toda a importância da questão, e a ele se deva o princípio de que “o mais terrível dom que um génio malévolos fez ao século é talvez o do conhecimento sem aptidões práticas” (Pestalozzi, *in* Coelho 1882: 18), não chegaria a concretizá-la. Coube a Fröebel (1782-1852), seu discípulo, a descoberta do “abc das aptidões práticas” (Coelho, 1882) e o cimentar da relação entre acção, jogo e trabalho.

Um conjunto de técnicas de *dobragem* e *entrelaçamentos*, misturados com *plicaturas* em papel, sequenciadas, graduadas por grau de dificuldade e apresentadas às crianças do jardim-de-infância, constituía o modelo das *ocupações froebelianas* que iria rapidamente, com os “*dons*” montessorianos, disseminar-se e servir de suporte ao ensino dos Trabalhos Manuais na escola primária. Parte dessas práticas, informadas pelo discurso da psicologia do desenvolvimento, seriam posteriormente abandonadas; algumas, a tecelagem por exemplo, foram questionadas por pedagogos como Maria Montessori, por não serem:

“adaptadas aos olhos da criança, numa idade em que o poder da acomodação não está ainda inteiramente desenvolvido; estes trabalhos provocam um esforço que pode ter para a vista consequências fatais; as outras ocupações do sistema Fröebel como a plicatura do papel não são trabalhos mas exercícios manuais”

(Montessori, *in* Ferreira, 1916: 45).

Em Portugal, as primeiras experiências, herdeiras directas da tradição oficinal, tiveram lugar em instituições de ensino de natureza semi-estatal, com carácter correctivo e assistencial orientadas para o mundo do trabalho, como a Real Casa Pia de Lisboa. Um projecto institucional, caro a Pina Manique, que, antes da sua tomada de posse como Intendente Geral da Polícia afirmava, em ofício dirigido ao juiz de St^a. Catarina, a intenção de “cortar pela raiz a origem de tantos males iminentes e evitar que tantos indivíduos, ainda capazes de receberem uma boa educação e serem úteis ao estado, se precipitem em uma vida libertina e cheia de crimes” (Taborda *in* Biléu, 1995: 157).

A Real Casa Pia de Lisboa, fora criada por diploma de 3 de Julho de 1780. Os seus estabelecimentos de ensino dividiam-se por estudos científicos, artes liberais e artes fabris, sem negligenciar o ensino profissional e as primeiras letras. Desde o diploma fundador, a instituição acolheu as manualidades que, em conjunto com o “Desenho e as Bellas-Artes”, tomaram parte dos programas oficinais e dos cursos de vocação profissionalizante. Neste

regime disciplinar fechado, a evocar o “carcerário” de Foucault (2000) (modelo onde se misturavam formas disciplinares intensas e se concentravam tecnologias coercitivas do comportamento), o trabalho manual foi deixando a feição punitiva, para se fazer substituir pela disciplinar-correctiva.

No início do século XX, no encontro com os discursos da psicologia emergente, o ponto de aplicação disciplinar da tradição manual deslocar-se-ia, do eixo coercitivo-correctivo, para o do controlo e auto-governo do sujeito. Um sentido disciplinar novo, experimentado em trabalhos pioneiros como os de Fernando Palyart Ferreira, que fizeram da experiência casapiana uma das experiências portuguesas de trabalhos manuais educativos melhor sucedida.

Por toda a Europa, em virtude da aceleração do discurso pedagógico, a tendência educativa dos trabalhos manuais ganhou terreno, catalizada pelo movimento e tradições do norte da Europa, fundamentalmente da Finlândia, Suécia e Dinamarca.

O final do século XIX encontrou o foro da discussão dos Trabalhos Manuais centrado, já não nas questões do reconhecimento social e educativo do trabalho manual, mas nas questões associadas à sua aprendizagem escolar: à definição de finalidades e métodos, ao controlo e hierarquização dos conteúdos que melhor servissem a uma escola.

Entre filósofos e pedagogos, entre parlamentares e industriais, o protesto contra a pedagogia tradicional, contra a escola livresca, intensificou-se a partir da segunda metade do século XIX. *É preciso ensinar de outro modo!* tornou-se o mote que daria assento aos Trabalhos Manuais numa escola que com eles se tornava mais *activa* e se dizia moderna porque construtora de um cidadão que o trabalho manual, tornado educativo, tornava também livre, investido no *governo de si mesmo*.

3. 3. Lavores e Trabalhos Manuais: marcas de género na construção disciplinar.

Num contexto marcado pelo processo de industrialização, pela reorganização do ensino industrial e comercial¹⁷⁴, pela generalização e obrigatoriedade do ensino primário¹⁷⁵ e

¹⁷⁴ A Lei de 20 de Dezembro de 1864 autorizou o estabelecimento de escolas industriais nas localidades que, pela sua importância fabril, delas carecessem. O Decreto-Lei de 3 de Janeiro de 1884 criou a escola Industrial da Covilhã e as condições para posterior abertura de outras escolas em Lisboa e no Porto, (nomeadamente junto aos museus industriais e comerciais), em Coimbra e nas Caldas da Rainha. O plano de organização do Ensino Industrial e Comercial de Emídio Navarro foi publicado em 30 de Dezembro de 1886.

¹⁷⁵ A Lei de 2 de Maio de 1878 e, posteriormente, a de 28 de Julho de 1881 que promulgou o Regulamento para a execução das leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880 estabeleceu no artigo 1º que a instrução primária elementar era obrigatória para todas as crianças de *um e outro sexo* na idade de escola.

pela consolidação do ensino feminino (Pinto, 2000), os Trabalhos Manuais inscreveram-se pela primeira vez, nos programas da escola primária portuguesa.

Com a promulgação do Decreto-Lei de 22 Dezembro de 1894, concretizava-se uma orientação que o discurso normativo vinha preparando, ainda que até a essa data, enunciado no feminino. Efectivamente, desde a reforma da educação de Costa Cabral (1844), que um tipo particular de trabalho manual – os “Lavores mais usuais próprios do sexo feminino” constava como objecto de ensino “nas escolas especiais de meninas”¹⁷⁶, sem correlato no ensino do masculino. Os Lavores inscreviam-se também no ensino das Mestras cujas *Cadeiras* existiam em todos os distritos administrativos e constituíam além disso matéria dos exames de habilitação que deveriam ser, tanto quanto possível, “igualados aos dos professores do primeiro grau de Instrução Primária, e versarão também sobre os lavores que deverem ensinar”¹⁷⁷.

Na década de sessenta, o decreto¹⁷⁸ que criou, no antigo recolhimento do Calvário, um instituto denominado Escola Normal Primária, estabeleceu os “Lavores próprios do sexo feminino” no curso destinado “a educar mestras para o ensino primário”.

Três anos depois, retomava-se o tópico. A Portaria de 20 de Julho de 1866 que aprovou as “instruções sobre as condições que devem ser observadas na construção das casas das escolas”, estabelecia que, “na sala contígua das escolas de meninas haverá cadeiras pequenas para os trabalhos de costura” e “nas escolas de meninas, além dos utensílios próprios para os lavores, seria bom haver uma máquina de costura, duas ou três rodas de fiar o linho e outra de fiar a seda”.

Uma estratégia que respondia, por via escolar, às questões ligadas à socialização da cultura industrial e mecânica que ocupavam gradativamente a agenda política, fazendo com que em 1864¹⁷⁹, entre uma e outra medida educativa, o governo fosse autorizado “a estabelecer escolas industriais nas localidades que pela sua importância fabril delas carecessem”.

Os Lavores não eram propriamente uma novidade, fundeavam-se na longa duração, fazendo parte integrante da educação feminina. A prescrição das *prendas e dons*, nas Escolas Régias e nos Colégios, respondia a necessidades distintas. Se às raparigas do povo os trabalhos de costura ofereciam, no futuro, uma forma de subsistência séria”, às alunas pensionistas de extractos mais elevados, eles funcionaram como ensaio do domínio das tarefas

¹⁷⁶ Decreto-Lei de 20 de Setembro de 1844 (Cap. VI. art. 40º, 41º).

¹⁷⁷ Decreto-Lei de 20 de Setembro de 1844 (Cap. VI. art. 42º).

¹⁷⁸ Decreto-Lei de 20 de Outubro de 1863.

¹⁷⁹ Decreto com força de Lei de 20 de Dezembro de 1864.

domésticas, inerentes ao futuro comando e governo da casa ou, em posição de prodigalidade social, a uma preparação para participar em obras de assistência. Tinham sobretudo em vista “uma iniciação às tarefas domésticas de direcção de uma grande casa e servir como meio de edificação pessoal” (Adão, 1997: 266).

O retomar dos Lances, no projecto de educação liberal, permitia, continuar o guião do “acantonamento da mulher ao lar”, da “valorização da domesticidade”, da exclusividade feminina da função maternal e familiar (Araújo, 2000; Pinto, 2000) e simultaneamente, expô-la à profissionalização e proletarização industrial, preparando o caminho para a criação do ensino industrial e secundário feminino, necessitado de mão de obra barata e submissa.

Um discurso que se intensificaria com o crescimento do fluxo industrial a partir da década de oitenta e que, de certo modo, enquadrava medidas como a entrada da máquina de costura no ensino primário normal. A muitos títulos uma medida paradoxal, já que, segundo a revista *Educação Nacional*, a maioria das escolas primárias, ainda em 1897, não passavam “duns túgrios sem ar nem luz, duns antros imundos que servem apenas para atrofiar as crianças (...) não se encontrando na maior parte delas (...) bancos para os sentar nem mesas para escrever” (1897, nº 53 pp. 3-4).

O custo elevado da máquina excluía-a inevitavelmente da propriedade de famílias de parcas capacidades económicas e, portanto, da posse e do uso individual. Porém legitimava-a à luz da retórica industrial, marcada pela necessidade e urgência da normalização do ritmo e rendimento industrial que encontrou razões nas relações entre “escolarização e educação do corpo” (Oliveira, 2007). Relações que, tendo efeitos globais no governo e normalização do sujeito, responderiam igualmente no registo do adextrante às necessidades da industrialização.

Uma nova visão do corpo como rendimento, economia e eficácia, que não se confinou exclusivamente a uma lógica economicista directa, mas que ia além dela, já que, nesse processo de invenção de uma nova corporalidade, se amalgamaram efeitos de disciplinação alcançados por meio de técnicas envolvendo: novas relações de ordem postural e tonal, novas formas de estar, de atenção, de resistência e de ritmo que, interligadas entre si, conduziram à fabricação do um novo sentido de corpo, de eficácia e de tempo de produção. Um corpo educado, económico nas dimensões de execução de ordem mecânica, caracterizado pela submissão e docilidade (Foucault, 1989).

Em suma, um corpo dúctil, com grande plasticidade na exposição a novas racionalidades, aprendente de novos *habitus*, capaz de harmonizar uma *hexis corporal*

(Bourdieu, 1998) em sintonia com os dispositivos e com a organização da nova cultura mecânica, de que a máquina de costura era símbolo no feminino.

Com o crescimento industrial e as não menos importantes reacções internas dos países à mecanização (Francastel, 2000), o discurso da regionalização iria amalgamar-se às questões da educação, verificando-se um incitamento à produção discursiva sobre o trabalho, nomeadamente sobre o trabalho manual no feminino.

Na Portaria de 1 de Maio de 1870, que regulamentou as “Instruções para os júris dos exames de admissão ao magistério das cadeiras de instrução primária elementar”, assinada por D. António da Costa, pode ler-se:

“A escola primária do sexo feminino, considerada “único meio de instrução para a grande maioria do sexo feminino” não devia “limitar-se exclusivamente ao ensino, (por via de regra mui deficiente, da leitura da escrita e das primeiras operações aritméticas, e à prática dos mais rudimentares labores próprios do sexo. Por isso que esta escola é o único meio de instrução para a grande maioria do sexo feminino, tanto mais necessário é que seja de todo o ponto completo e sirva também como *instrução especial elementar acomodada às peculiares necessidades económicas e industriais de cada província ou de cada distrito*, que é a característica e a condição essencial desta valiosíssima parte de toda a educação popular”.

O Relatório que acompanhou a proposta de Lei da Reforma de 1870 fazia referência explícita à “míngua do ensino em relação ao sexo feminino”. Retrato duro da situação da educação nacional, onde D. António da Costa inscreveu o “registo do atraso educacional” português (Nóvoa, 2006), o referido relatório apontava “a questão da educação pública” como sendo “questão vital da nação”, fundeando a absoluta necessidade da reforma “nas conveniências físicas, morais e intelectuais, nas da ordem pública e social, finalmente nas do desenvolvimento do trabalho, da formação profissional e da economia”.

O alargamento do ensino do sexo feminino, a introdução nos programas de novas matérias, o enfoque dado ao “ensino instrumental ou real”, a extensão de tópicos já existentes a novos graus de ensino, nomeadamente o trabalho manual (no feminino) em concordância com “as conveniências locais”, configuram algumas das medidas reformadoras.

No seu conjunto, as alterações propostas configuram um aparato disciplinar capaz de produzir, com a inclusão ou exclusão de determinados saberes, nomeadamente do trabalho manual, efeitos de diferenciação nos sujeitos escolares. Efectivamente a reforma, ao manter e até ao alargar o tempo curricular do trabalho manual, reiterava a importância deste na educação do sexo feminino. Porém, não o regulamentou no projecto do sexo oposto, naturalizando e inscrevendo assim, pela via educativa, um primeiro grau de distinção. Uma diferença que se instituiu e alastrava ao definir aquilo que do trabalho era só “próprio do sexo

feminino”, ou seja: “*coser, fazer meias, marcar, talhar*”. Uma operação semântica com efeitos de particularização e individuação por relação ao conceito mais global de trabalho manual, mas igualmente produtor de efeitos de menorização, por relação ao sujeito que determina e a quem se aplicam tais particularismos.

Não se pense tratar-se de um jogo de linguagem isolado, mas antes de uma continuada ocorrência de jogos que parecem ganhar novos contornos quando a antiga designação de *prendas e dons* foi abandonada e a ela se preferiu a de *Lavores*, colocada uma vez mais próxima do étimo latino *labor* (servidão), distante porém do conceito moderno de trabalho (emprego).

As formas de distinção não se esgotaram nas diferenças semânticas nem na diferente distribuição dos saberes entre sexos. Na internalidade, por dentro da própria categoria do feminino, os mecanismos disciplinares inscritos no tópico permitiam, através de técnicas e de formas de valoração cognitiva e estética, vincular os sujeitos a papéis e classes sociais distintas.

A reforma de 1870¹⁸⁰ estabelecia ainda, outras diferenças subtis, veiculadas quer pela classificação dos estabelecimentos de ensino em “escolas primárias *urbanas* e primárias *rurais*”, quer pela distribuição das matérias e até dos conteúdos, aí alocados. Se nas *escolas rurais* se estabeleciam, como trabalhos de agulha, o “*coser, fazer meias, marcar, talhar*”, próprios de um feminino ocupado nas tarefas rurais e domésticas de subsistência, já nas *escolas urbanas*, trabalhos mais delicados como “*fazer rendas, flores e outros labores pertencentes ao sexo, de acordo com as conveniências locais*” (*Idem*) configuravam os programas de um “outro” figurino de feminino.

Trazido ao modelo escolar de oitocentos, o pensamento de Rousseau continuava a pesar no modo de pensar o feminino. Iria mesmo reforçar-se, no encontro com o discurso científico. Fundamentalmente a biologia e a medicina foram responsáveis pela produção e difusão de um conjunto de práticas discursivas saturadas de determinantes biológicas que definiriam a mulher como um ser frágil, inferior ao homem em aspectos de natureza física mas também cognitiva. Por outro lado, a igreja não desistiria facilmente de “enquadrar o moderno, em questões tão fundamentais como a definição da função social da mulher” (Nunes, 2000: 8). Em nome dos princípios religiosos, dos efeitos redentores do preito mariano e da conseqüente recuperação dos valores da maternidade, a instituição controlaria os

¹⁸⁰ Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

costumes e consolidaria a visão conservadora da posição subalterna da mulher, na sociedade e na família. Explica-se assim porque:

“as mentalidades reaccionárias, que desprezam e contrariam os trabalhos manuais educativos nas escolas para os rapazes, não desdenham e até aceitam, defendam e *exigem* o trabalho manual para as raparigas. Este preconceito, em que a ignorância e a índole reaccionária se aliam, encontramos-lo em todas as classes, e entre os pensadores mais avançados”

(Lima, 1932: 310).

A complexa amálgama de efeitos discursivos que envolveu as questões das relações da educação com a divisão social do trabalho iria, por outro lado, permitir estabelecer, por via da introdução de novos saberes mas igualmente pela exclusão de outros, uma diferenciação curricular que seria igualmente produtora de similares efeitos de diferenciação.

Acomodado e naturalizado na semântica escolar, o trabalho manual inaugurava no currículo escolar a definição funcional de dois eixos de conhecimento que se conjugam diferenciadamente no feminino e no masculino conforme se pode observar no quadro que se apresenta.

Quadro nº 22: Eixos do conhecimento no masculino e no feminino

Eixos do conhecimento no masculino e no feminino	
<p>Reforma de 1844. - Sexo masculino</p> <p>Ler, escrever e contar; Princípios gerais de moral doutrina cristã e civilidade; Exercícios gramaticais; Princípios de chorografia e história portuguesa.</p>	<p>Reforma de 1844. - Sexo feminino</p> <p>Ler, escrever e contar; Princípios gerais de moral doutrina cristã e civilidade; Exercícios gramaticais; Princípios de chorografia e história portuguesa; <i>Lavores mais usuais próprios do sexo feminino.</i></p>
<p>Reforma de 1870 - Sexo masculino</p> <p>Leitura escrita; Operações aritméticas sobre números inteiros e decimais. Sistema de pesos; Noções elementares de gramática e exercícios de redacção; Desenho linear; Elementos da história sagrada e pátria; Ginástica elementar combinada com exercícios; Educação religiosa e moral; Doutrina cristã; Noções de geografia e chronologia; Noções de agricultura; Canto coral.</p>	<p>Reforma de 1870 - Sexo feminino</p> <p>Leitura escrita; Operações aritméticas sobre números inteiros e decimais; Sistema de pesos; Noções elementares de gramática e exercícios de redacção; Desenho linear; Elementos da história sagrada e pátria; Ginástica elementar combinada com exercícios; Educação religiosa e moral; Doutrina cristã Noções de geografia e chronologia; Canto coral; <i>Cozer, fazer meia, marcar, talhar.</i></p>
<p>Reforma de 1878 - Sexo masculino</p> <p>Leitura escrita; Quatro operações sobre números inteiros e fraccionais; Elementos de gramática portuguesa; Princípios do sistema métrico-decimal; Princípios de desenho; Moral e Doutrina Cristã;</p>	<p>Reforma de 1878 - Sexo feminino</p> <p>Leitura escrita; Quatro operações sobre números inteiros e fraccionais; Elementos de gramática portuguesa; Princípios do sistema métrico-decimal; Princípios de desenho; Moral e Doutrina Cristã; <i>Trabalhos de agulha necessários às classes menos abastadas</i></p>
<p>Reforma de 1894 - Sexo masculino</p> <p>Leitura escrita; Operações fundamentais de aritmética; Noções do sistema legal de pesos e medidas;</p>	<p>Reforma de 1894 - Sexo feminino</p> <p>Leitura escrita; Operações fundamentais de aritmética; Noções do sistema legal de pesos e medidas;</p>

Doutrina cristã e preceitos de moral; <i>Desenho Geométrico;</i> <i>Exercícios ginásticos;</i> <i>Trabalhos manuais.</i>	Doutrina cristã e preceitos de moral; <i>Desenho decorativo;</i> <i>Prendas próprias do sexo feminino.</i>
---	--

Fonte: *Reformas de Ensino em Portugal*. Ministério da Educação. IIE

Semântica e conhecimento, estrategicamente enlaçados na trama curricular, permitiram à escola assumir um papel “activo e normativo” (Araújo, 2000) chamando a si o governo das identidades dos sujeitos. Questões que foram sendo resolvidas através de uma engenharia escolar que fez perpassar nos interstícios curriculares, no próprio cerne das matérias e ensino, diferenças subtis, ao nível dos conteúdos e finalidades que permitiram operar numa vasta frente de disciplinação.

A naturalização desta semântica fez com que as “*prendas*” e “*dons*”, e posteriormente os *Lavores*, parecessem excluir-se do conceito de trabalho, sendo percepcionados e valorados no imaginário escolar e social por uma fasquia diversa da utilizada pelos *Trabalhos Manuais*.

Os ofícios, mesmos que (ou exactamente porque) “*penosos*”, ou “*perigosos*” (como Rousseau os queria), eram próprios do “homem só”, enquanto as “mulheres” e os “*coxos*” eram “*reduzidos*” a ocupar-se dos trabalhos de agulha.

A declaração rousseauniana¹⁸¹ não imputava somente a supremacia física e moral ao sexo masculino. Nesses exercícios de escrita, de notação antinómica, (homem-mulher, forte-fraco, estúpido-inteligente, criativo-repetitivo) imputava-se também a menoridade intelectual ao feminino e a ausência de paridade, veiculada na desvalorização do próprio trabalho: pelo carácter rotineiro, automático, parco em exigência intelectual, que era atribuído aos trabalhos de agulha e a outros de similar característica, a que Rousseau chamou de trabalhos “*estúpidos*”.

Digno de Emílio, só o ofício que exigisse do mancebo “*habilidade e indústria, e, na forma das obras que a utilidade determina, a elegância e o gosto não são excluídos*” (*idem*).

¹⁸¹ Texto de abertura do capítulo.

3.4. Ancoragem curricular dos Trabalhos Manuais

Com a Reforma dos Serviços de Instrução Primária¹⁸² de 1894 que, como vimos, estabeleceu os Trabalhos Manuais, o ensino primário passou a integrar não um, mas dois registos de trabalho manual: os labores ou “trabalhos manuais femininos” e os “trabalhos manuais masculinos” (Lima, 1932:309).

Uma vez ancorados no currículo, os trabalhos manuais iriam desenvolver mecanismos de reprodução e difusão capazes de assegurarem o *status* e o território conquistados e irem além dos objectivos e funções que inicialmente os haviam legitimado no currículo. Em consequência de uma verdadeira “fermentação discursiva” (Foucault, 1977: 22), os Trabalhos Manuais alcançaram determinadas estratégias textuais e editoriais que lhe permitiram inscrever-se como cultura nos dispositivos de constituição e organização da própria cultura escolar.

A aceleração desta “fermentação discursiva”, sobre o trabalho manual, traduziu-se numa multiplicação de discursos no campo do exercício do próprio poder: um incitamento institucional sobre o tema, para que dele se falasse cada vez mais. Nesta movimentação, onde simultaneamente se cruzaram campos de interesse e concepções, educativas, “inventaram-se” novos usos e atributos do trabalho manual.

Da comunidade discursiva de âmbito nacional que defendeu a identidade educativa dos trabalhos manuais, Adolfo Coelho (1882) foi, na fase genesíaca de oitocentos, uma das vozes incontornáveis do processo. No texto *O Trabalho Manual na Escola Primária* (1882), o pedagogo defenderá o princípio educativo como fundamento primeiro da entrada dos trabalhos manuais na escola primária. Um fundamento condicionado ao respeito pelas diferenças etárias e psicológicas dos formandos e pela diferença dos requisitos e finalidades exigidas pelo ensino geral e pelo ensino profissional. O texto do autor, de teor doutrinário, com impacto e com poder para ordenar o campo discursivo, fazia a separação das águas colocando, em campos teóricos e operativos distintos, os trabalhos manuais profissionais e os trabalhos manuais educativos. Se, como dizia, “o ensino geral, *não* tem em mira habilitar os indivíduos para uma carreira particular, para uma profissão”, mas antes “busca dar às gerações educação e instrução comuns e tão completas quanto possível for”, então não pode aspirar às finalidades nem servir-se de procedimentos, de técnicas, de artefactos do trabalho manual próprios dos exigidos pelo ensino profissional em tudo contrários ao ensino geral, já

¹⁸² O Decreto-Lei de 22 de Dezembro de 1894 aprovou a Reforma dos Serviços de Instrução Primária.

que o profissional “tem em mira preparar os indivíduos para carreiras particulares, para profissões mais ou menos determinadas ou pelo menos, para classes de profissão” (Coelho, 1882:3).

No campo discursivo, a par do papel de figuras de referência, outras práticas discursivas convergiram na ancoragem escolar dos Trabalhos Manuais. O impresso de tradição pedagógica e a sua circulação foram significativos na construção das novas matérias, quer pelo sentido das formas e das prescrições pedagógicas que implicitamente prescreviam, quer pelos destinatários visados pelas autorias. Incluem-se nestas práticas as obras do foro enciclopédico, em particular dicionários como o(s) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* organizados por Ferdinand Buisson¹⁸³, de quem aliás, Adolfo Coelho foi colaborador em matérias ligadas à problemática da instrução pública.

Dentro do impresso profissional, o *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson foi um dos exemplares que integrou as bibliotecas das Escolas Normais europeias e até do Brasil (Oliveira, 2007). Através dele, no interior dos dispositivos editoriais, se poria em circulação a retórica dos trabalhos manuais educativos.

No texto de entrada dos Trabalhos Manuais, assinado por Buisson¹⁸⁴, entrelaçam-se estrategicamente (no esboço histórico, nos enunciados a favor e contra os trabalhos manuais, nas prescrições de natureza pedagógica), detalhes de natureza comparativa que orientavam os sujeitos na leitura e, simultaneamente, posicionavam o universo dos leitores face à gradativa pedagogização dos Trabalhos Manuais. Nesse sentido, este tipo de impresso transformou-se num indicador da inovação pedagógica no sistema-mundo, da difusão das novas matérias escolares, da gradativa homogeneização dos *curricula* e da posição detida por cada sistema nacional, por relação a um sistema mundial de educação em franca aceleração.

Portugal, com alguma resistência à acomodação curricular dos Trabalhos Manuais (similar nos argumentos à de outros países), incorporou essa onda discursiva, fazendo-se presente nos mecanismos que foram em simultâneo produzindo e dando conta da construção social do conhecimento, em particular no campo da educação artística. Dispositivos do impresso e de *montra* (museus, galerias, feiras e exposições mundiais e congéneres nacionais) que, ao configuraram materialidades e espacialidades pré-orientadas (Janeira, 1995), pelas ciências pedagógica e psicológica, tiveram também efeitos de produção e modelação da cultura escolar.

¹⁸³BUISSON, F. (coord). (1882). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 1319-1322.

¹⁸⁴ BUISSON, F. (1887). “Travaux Manuelles”. in F. Buisson (dir). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* Parte 1. Vol. 2). Paris. Librairie Hachette et Cie. pp. 1815-1817.

Por razões diferentes, estes dispositivos de *montra* revelaram-se importantes na construção das disciplinas escolares; porque traziam à luz questões de alteridade, permitiram aos Estados e aos respectivos sistemas educativos, rever as suas posições relativas no sistema-mundo: estabelecer comparações, inflectir, copiar ou inventar caminhos metodológicos.

Uma difusão à escala mundial, que se traduziu entre nós, na presença do tema na legislação educacional e no alargamento da sua discussão à comunidade escolar e civil.

Quadro nº23: Emergência e difusão dos trabalhos manuais nos sistemas escolares.

Ensino Primário

Data	Sistemas escolares
1846	Suécia
1859	Estados Unidos
1860	Noruega
1866	Dinamarca
1866	Finlândia
1873	Áustria
1878	Bélgica - Escolas Normais
1881	Alemanha,
1882	Espanha, França, Hungria, Holanda, Índia, Japão ¹⁸⁵
1883	Inglaterra
1884	Suíça
1885	Itália
1887	Rússia
1894	Portugal
1896	México
1901	Argentina

Fonte combinada: BUISSON, Ferdinand (1882). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*.

FERREIRA, Fernando, Palyart Pinto (1914). *O trabalho manual e o desenho na escola primária*.

LIMA, Adolfo (1932). *Metodologia*. II.

ANTÓNIO, Manuel José (1907-08). "Trabalhos Manuais". *Educação Nacional*.

Em 1891¹⁸⁶, o diploma que aprovara a reorganização do ensino industrial e comercial, estipulava como uma das finalidades maiores, “promover a organização de cursos elementares profissionais de pequenas indústrias locais, “ligando o ensino manual elementar com o da escola primária”¹⁸⁷, comprometendo-se o legislador à posterior elaboração de “um programa de ensino manual educativo”¹⁸⁸. Desse programa, não encontramos outra memória senão a da intenção de ligar o ensino primário ao ensino profissional.

A introdução dos Trabalhos Manuais na escola primária parecia finalmente colmatar essa lacuna e dar continuidade às anteriores aspirações. Porém, tal não se aconteceu.

¹⁸⁵ A emergência dos Trabalhos Manuais nestes países foi anterior a 1882. Porém, à falta de uma data precisa, consideramos a referência de Ferdinand Buisson.

¹⁸⁶ Decreto-Lei de 8 de Outubro de 1891.

¹⁸⁷ Decreto-Lei de 8 de Novembro de 1894.

¹⁸⁸ Decreto-Lei de 8 de Novembro de 1894. [art. 96º].

A estreia anunciava-se comprometida à partida, já que a reforma, concebida em “circunstâncias apertadas do tesouro” (*Idem*), obrigou a medidas de contenção que interditaram o desenvolvimento do novo tópico. Segundo o legislador, haveria, na opinião do governo, “mais utilidade social em *tirar do analfabetismo completo* em que eles ainda se conservam, tantos milhares de cidadãos portugueses, do que aumentar a intensidade de conhecimentos que o ensino primário é destinado a derramar” (*Idem*).

Neste cenário, a introdução dos Trabalhos Manuais, a obrigatoriedade do 1º grau do ensino primário elementar para todas as crianças dos 6 aos 12 anos e os exames, foram, se não as medidas necessárias, pelo menos as possíveis.

Ainda que reduzidas, as alterações revelavam uma clara orientação social visando sobretudo as classes populares. Tinham em vista (sem alterar a “intensidade de conhecimentos”)¹⁸⁹ produzir o refinamento de comportamentos e práticas. e o consequente desenvolvimento de uma nova sensibilidade que se iria confrontar com as necessidades e os padrões estéticos de uma ordem social e laboral nova que procurava na “barateza e na perfeição”¹⁹⁰ o milagre da eficácia, exigido pela competição desenfreada que caracterizou o mercado manufactureiro internacional.

O Decreto-lei de 18 de Junho de 1896, que outorgou o Regulamento Geral do Ensino Primário Elementar, estabeleceu os Trabalhos Manuais como matéria de ensino do 1º e 2º graus do ensino primário (Anexo 3.1)¹⁹¹. Ocupando a ante-penúltima posição na lista das matérias de ensino (6ª), a nova matéria destinava-se ao sexo masculino e tinha por objectivo desenvolver a destreza manual do aluno através de “pequenos trabalhos a exigir reduzida força física”. Propunham para o seu ensino: “o desenho, o corte, a reunião de bocados de cartão ou de madeira, com que se pudessem obter sólidos geométricos, capas para cadernos, e cartonagens simples; a execução de pequenos objectos de palha e de verga; a fabricação de redes metálicas que exigissem o emprego de uma ferramenta leve; a modelação; e quaisquer outros trabalhos análogos a estes”. Os alunos com maior desenvolvimento físico e aptidão poderiam familiarizar-se com as ferramentas utilizadas no trabalho da madeira e da sola, exercitando-se “no uso do torno da lima, do buril, do escopro e do cinzel” na condição dessas ferramentas serem de uso reduzido e haver instalações próprias para estas actividades, bem como pessoal auxiliar especial para dirigir este ensino”.

¹⁸⁹ Decreto-Lei de 22 de Dezembro de 1894.

¹⁹⁰ Decreto-Lei de 3 de Janeiro de 1884 que estabeleceu a criação da Escola Industrial da Covilhã, abrindo o ciclo do ensino industrial.

¹⁹¹ Anexo 3.1.LEGISLAÇÃO RELATIVA AOS TRABALHOS MANUAIS.

Configurava-se, assim, aquilo que para o governo parecia ser “o *limite mínimo de conhecimentos* que a lei deve exigir a todos os cidadãos”¹⁹², abrindo-se com ele, a possibilidade de acesso “a outros estudos”.

A ausência de um plano consequente na formação de professores comprometeu a implementação dos Trabalhos Manuais, porém, não os estancou no discurso pedagógico. Encontrámo-los num registo fluído, enquadrado na cadeira de Pedagogia, no período compreendido entre a reforma de 1894 e a de 1911, mesmo quando a reforma de 1901 os deixou cair em esquecimento.

Neste período e na ausência de programas, pode dizer-se que os Trabalhos Manuais habitaram territorialidades diluídas na formação de professores, incluindo-se quer na “Educação técnico-estética”¹⁹³, rubrica do compêndio de pedagogia de José Augusto Coelho (1894), quer na “Educação dos sentidos” nos *Apontamentos Para Lições de Pedagogia*, compêndio da autoria de Paim da Câmara, (1902).

Nos *Elementos de Pedagogia*, a abordagem de José Augusto Coelho foi fundamentalmente processual e metodológica. Salientadas as diferenças entre instrução primária e secundária, estabelecidas as características de cada etapa, as finalidades da Educação Técnica e Estética na educação primária, definidas as *aptidões* do educando que ao educador cumpria desenvolver, apresentadas as características dos *instrumentos*, das *matérias primas*, dos *modelos* e dos *produtos próprios da instrução primária*, o autor desenvolveu as “operações técnicas”, inerentes aos Trabalhos Manuais (Coelho, 1894:261) a partir de uma matriz construída no cruzamento de dois eixos onde se reconhece a influência dos métodos de Fröebel (1782-1852) e de Montessori (1870-1952).

As seis “operações técnicas” (gráficas, plásticas, fito-zoo-técnicas, técnico-químicas, construtivas, textéis) deviam ser, segundo o autor, *comuns* aos dois sexos e desenvolvidas desde as fases iniciais da escola infantil e primária. Posteriormente, conforme a evolução dos alunos, essas *operações* diversificar-se-iam, conservando-se umas, comuns e outras especializadas, conforme com a diferente distribuição pelos sexos, de acordo com uma lógica que Coelho expõe do seguinte modo:

¹⁹² Decreto-Lei de 22 de Dezembro de 1894.

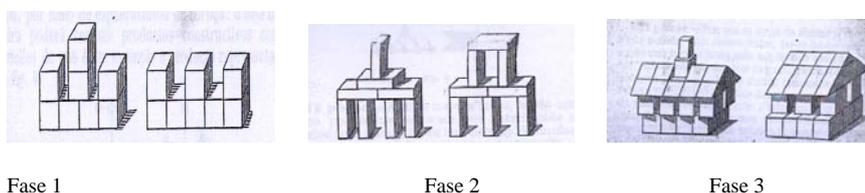
¹⁹³ “Ramo da educação que tem por fim adaptar o educando a efectuar realizações dos processos que constituem as artes úteis e a desenvolver no aluno o gosto estético, quer a dirigi-lo na realização dos processos que constituem as Belas Artes” (Coelho, 1894).

“a distribuição do ensino de cada uma das operações técnicas, por cada um, conforme o carácter de cada um dos dois mais importantes agentes de trabalho doméstico - o marido e a mulher”

(Coelho, 1894: 263).

Para cada operações técnica, o autor apresentava um faseamento detalhado e progredido. Nas operações *construtivas* (madeira) e nas *texteis*, apresentadas ao aluno numa ordem crescente de complexidade, entremeavam-se propostas de exploração do tipo lúdico-exploratórios de clara influência fröbeliana.

Figura nº 15: Operações técnicas construtivas

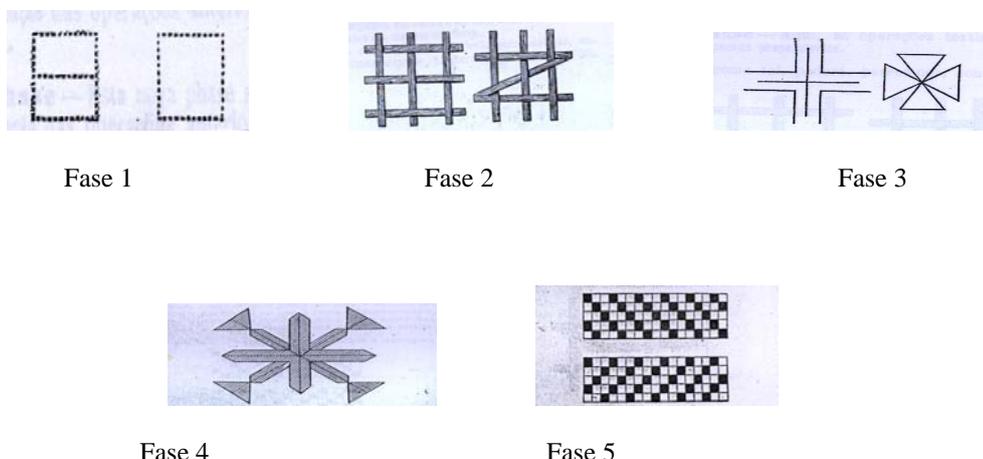


Fase 1

Fase 2

Fase 3

Figura nº 16: Operações Técnicas Têxteis



Fase 1

Fase 2

Fase 3

Fase 4

Fase 5

Fonte: Coelho, José Augusto (1894). *Elementos de Pedagogia*.

Tratava-se fundamentalmente de oferecer à exploração do aluno “matérias-primas”, já “preparadas”, “rígidas”, inicialmente “tridimensionais”, que passariam, a “lineares” à medida que a descoberta cognitiva e manipulativa se fosse realizando (Coelho, 1894). Procurava-se com estas “séries” de materiais e operações, impelir o aluno a engajar-se em jogos exploratórios de composição e decomposição de complexidade progressiva.

Deste modo, e através de uma exploração dos objectos sensíveis, ajudado pelo educador, o aluno, sem saltos nem sobressaltos, sairia pelas “leis do método tecnológico” (Coelho, 1894: 271) do domínio do tridimensional concreto para “passar a empregar uma matéria prima *linear*, avançando com segurança do conhecimento *concreto* para o *abstracto*” (idem).

Numa primeira leitura, estas operações parecem vocacionadas para responder a necessidades de natureza eminentemente prática, tanto mais que o discurso normativo as justificava pela estrita educação da mão, fazendo-lhe corresponder, no plano de estudos oficial do ensino primário e normal, o Desenho linear e os Trabalhos manuais, ambos próximos das pretensões positivistas do utilitarismo. Porém, neste aparente utilitarismo enredavam-se outras demandas, onde as questões da aprendizagem, ditadas pela moderna psicologia, se cruzavam com as da ordem do governo do sujeito.

Através das “operações técnicas”, o aluno envolvia-se numa continuada observação, conduzido pela curiosidade despoletada pelos objectos sensíveis e pelas construções (geométricas) que aqueles permitiam, mas também na regulação do seu próprio domínio, ou seja, no ajustamento harmónico entre as modulações tónico-motoras implícitas na actividade e outras operações simultâneas de ordem cognitivo-dedutiva.

Esperava-se que o aluno, envolto nestas operações cada vez mais espartilhadas e analíticas, adquirisse de forma natural hábitos de apropriação do conhecimento que se consolidariam no ritual da construção a que repetidamente se acrescentava algo, permitindo com isso, passar de uma atenção dispersa e involuntária à atenção voluntária, e desta, à atenção espontânea, com implicações na educação intelectual e na educação moral.

A propósito destas ligações, Compayré escreveu o seguinte:

“Os actos morais sejam eles quais forem, antes de adquirirem a sua forma definitiva, foram muito ensaiados, esboçados na vida interior do indivíduo: nada se faz num instante, qual milagre da natureza. As crianças pensam mais do que nos podem dizer, a expressão ainda lhes é defeituosa, estão mais perto de nós do que aquilo que pensamos. Mas ao mesmo tempo livremo-nos de pensar que tudo está feito desde a nascença. Depois de certos filósofos do nosso tempo, imbuídos dos princípios darwinistas, a criança não teria nada a descobrir: seria desde o primeiro momento, o que levou séculos de existência para ser. Estes filósofos esquecem que, apesar da transmissão hereditária dos instintos, tudo se refaz perpetuamente, que se refaz em cada novo indivíduo, e que a vida se compõe não de uma série de reminiscências fáceis mas de uma sequência de aquisições laboriosas e de conquistas pessoais. A hereditariedade não nos transmite uma alma já pronta, mas somente genes que não se desenvolverão senão com o concurso do tempo, do trabalho e da reflexão”

(in Buisson, 1882: 5).

O que ficou dito, entre os dois compêndios (Câmara e Coelho), sustenta uma posição curricular dos Trabalhos Manuais próxima do conceito de método, um estatuto que as pedagogias progressistas defenderiam nos anos vindouros. O que na análise das “operações técnicas” se evidencia são os processos, os mecanismos eivados de modernas tendências psicológicas que, em última análise, deram sentido educativo às actividades manuais.

Os efeitos de tais mecanismos confluem no compêndio de Augusto Coelho no capítulo da “Processologia e metodologia da educação técnico estética” operando aí de dois modos: primeiro, através da evocação do próprio modelo fröebeliano que, como já referimos, José Augusto Coelho adaptou; depois, na própria configuração material que o próprio impresso adopta nas formas de textualidade de cunho eminentemente didáctico.

Na senda de Chartier (1990:127), diríamos que “não existe texto fora do texto que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”. Neste caso, a forma pedagógica orientou quer o texto, conteúdo-informação, quer as formas que este reuniu, permitindo a mediação pedagógica com o leitor escolar. Através do exercício regulado de múltiplos sentidos, o aluno, auxiliado pelo educador, entrosava-se no domínio do geométrico pela via da concretização da construção. Desse modo, o aluno aprendia pela “coisa manual” os elementos abstractos do conceito geométrico, mas fundamental e simultaneamente, tornava-se aprendente de regras, de códigos visuais, de condutas corporais, tornando-se, assim, construtor do domínio de si mesmo.

Como referimos, a forma pedagógica imprimiu-se na própria arquitectura do impresso, fazendo do compêndio, na intencionalidade e especificidade didáctica das marcas e formas visuais de comunicar o conhecimento, um artefacto identitário da cultura material escolar.

Um conjunto de técnicas e tácticas textuais (espaçamentos, branqueamentos, sinaléticas de reforço visuo-gráfico, esquemas gráficos) que, ao ordenarem a informação, ao acentuarem graficamente a importância dos conceitos, ao fazerem deter o olhar onde e no que se pretendia e ao usarem com intencionalidade a “coisa gráfica” para ilustrar e demonstrar, cumpriam funções de facilitação da aprendizagem exigidas à pedagogia.

No compêndio de Paim da Câmara, a abordagem aos trabalhos manuais é diversa da de José Augusto Coelho. O autor contornou os aspectos praxiológicos e materiais, confinando-se a alguns aspectos teóricos: à “Educação dos sentidos” e à importância desta na

sua relação com a aprendizagem. Nisso e nas autoridades científicas que convocaram, ambas as autorias se aproximam, em todo o mais diferem.

Paim da Câmara convocaria de forma recorrente a autoridade científica de Gabriel Compayré e Marion para certificar, numa perspectiva psicológica, a relação entre educação sensorial e educação intelectual legitimando, por esta via, a necessidade escolar dos Trabalhos Manuais.

Conduzidos inicialmente pela vereda do “prático” (Wolf, 1992), os Trabalhos Manuais foram sendo pedagogizados, transmutados por meio de técnicas de fragmentação simplificação (do tridimensional, ao linear), de experiências (manipulação e exploração continuadas de materiais concebidos em sequências de exercícios de dificuldade cognitiva, manual e visual ordenada) e de princípios pedagógicos (do concreto ao abstracto, do comum e conhecido para o desconhecido) que os foram transmutando em “active thought” aproximando-os e inscrevendo-os numa “thoughtful instruction”, como lhe chamaria Wolf, (1992).

Os critérios de hierarquia sensorial não colocavam o tacto no seu topo, “faltavam a este precioso sentido do tacto as qualidades estéticas, apanágio exclusivo do ouvido e da vista” (Câmara, 1902: 57). No reverso, o tacto era o sentido “menos susceptível de obliteração (...), aquele que mais resiste, sendo ao mesmo tempo aquele que melhor corrige os erros dos outros” (*Idem*).

Num período em que a psico-fisiologia se firmava e se abria à descoberta de novos sentidos (do “visual” e “motor”, cuja descoberta Chasteau reclamava para si, ou do sentido da “voz”, de que Daguet, dizia ser o sexto), não faltavam, no domínio da educação sensorial e na relação entre o visual e o táctil, argumentos de aplicação educacional aos Trabalhos Manuais. Seria porém da “atenção” (uma das faculdades da alma mais requerida pela escola da modernidade) que sairiam os enunciados com maior autoridade científica para a apropriação escolar da cultura manual.

“Gérmén de todos os progressos”, ou “forma perfeita de inteligência” (Câmara, 1902), a “atenção” respondia pelos problemas da educação moral e da educação intelectual. Traduzia-se em grande parte na questão de fazer passar o aluno de um estado de distração natural à “consciência atenta que penetra com o olhar profundo no mundo interno dos sentimentos e dos pensamentos, exercendo a sua acção sobre o mundo exterior” (Câmara, 1902: 66). Para este autor, a importância da “atenção” na relação com os problemas da educação moral e intelectual estava estabelecida. Ficava porém por resolver a questão “do

como”. Como, fazer perder aos alunos “o hábito da mobilidade” para adquirirem “o da sujeição?” (*Idem*:67).

Embora longa, citamos na íntegra a resposta dada por Gabriel Compayré a esta questão (*in* Buisson, 1882: 984-5), uma opção justificada, pensamos nós, pela clareza que nos devolve sobre uma dimensão tão central à educação artística e aos actores escolares.

“Para alguns escritores é deixar actuar a natureza. A educação negativa é uma educação que evita as ocasiões do mal e a deixa entregue à natureza. A educação negativa é no domínio da educação o que no domínio da economia política é a doutrina do *laissez-faire laissez-passer*. Não cremos que seja seriamente sustentada. Um pouco de protecção, de vigilância e de acção é necessária. Sem dúvida, não é preciso cair no excesso daqueles pedagogos que substituem o livro, a lição, a acção do professor enfim a espontaneidade e o élan natural das faculdades: é preciso contar muito sobre a natureza, e não querer passar sem ela. Mas convém também ajudar o desenvolvimento da alma através de uma intervenção discreta, pela acção eficaz, e o papel do pedagogo não é só o temor inactivo de braços cruzados, a olhar a natureza a fazer: é o de um vigilante estimulante, que nada esquece para provocar os progressos da inteligência e de outras faculdades (...)

O primeiro carácter do desenvolvimento intelectual, é que o espírito passa do simples ao concreto. (...). Uma segunda lei da evolução intelectual é que a criança vai do indefinido para o definido. As primeiras percepções são vagas, os primeiros pensamentos são indecisos e confusos. É preciso contentar-se na educação da criança com definições incompletas. Na condição de se fazer um esforço para se darem gradualmente.

Uma terceira lei do método natural é que ela passa do concreto ao abstracto, do experimental ao racional. Como diz Spencer, *a todo o estudo é preciso como prefácio e como introdução uma série de experiências: e é só depois de ter acumulado um vasto fundo de observação que se pode começar a raciocinar*. Tais são as leis gerais que devem no desenvolvimento das faculdades intelectuais dirigir-se primeiro à intuição material e elevar-se-á pouco a pouco às concepções abstractas e às verdades gerais. Não esquecer o princípio “ensinar às crianças o menos possível e fazê-las descobrir o mais possível”. Sem cair na utopia da educação atraente, sem excluir da educação aquilo que tem de necessariamente austero e laborioso na obra de aperfeiçoamento do indivíduo, procurará contudo tornar a instrução educação. Enfim preocupar-se-á que o alunos *ait la tête bien faite que bien pleine, que seja uma inteligência desperta, activa, capaz de julgamentos pessoais mais do que uma memória carregada de factos e de fórmulas aprendidas*¹⁹⁴.

Este discurso que ligou entre si, educação da atenção, educação sensorial e aprendizagens escolares, sustentou o discurso dos trabalhos manuais na cadeira de Pedagogia empossando-os como poderosos factores da educação.

Deixamos atrás o fio dos trabalhos manuais no feminino. Retomámo-lo agora, para dar conta da sua crescente sistematização no ensino primário e primário normal, bem como da sua presença entre os mecanismos de selecção aos cursos de habilitação para o Magistério. O

¹⁹⁴ Itálicos nossos.

Regulamento geral do ensino primário de 1896¹⁹⁵, além dos Trabalhos Manuais, continuou os Lavores no feminino, que assumiram no diploma, a designação de “Trabalhos de agulha e lavores”. O programa compreendia os seguintes conteúdos:

Quadro nº 24: Programa de agulha e lavores. Ensino primário normal (1896).

Programa de Agulha e Lavores.	
Costura	- Ponto de bainha, pontinho de luva, ponto adiante, ponto atrás, ponto do chulear, pesponto, ponto furtado, ponto de casear, ponto de marca, ponto de cerzadura, etc. - Fazer pregas, franzir, perfilar, fazer ilhós, debruar, pregar botões, fitas, colchetes e fivelas.
Fazer meia	- Fazer meia, crochet liso e de relevo.
Coser à máquina	- Coser à máquina; - Concertos diversos e feito das peças mais simples de roupa branca.

Fonte: Decreto-Lei de 18 de Junho de 1896. *Reformas do Ensino em Portugal*. M.E.

Os “Trabalhos de agulha e lavores” que, como vimos, se inscreviam desde 1844 na categoria de conhecimento examinável, tomaram em 1896, parte das provas escritas dos exames finais das Escolas Normais, na condição de serem apreciados e votados em separado, pelos professores de Lavores que “só interrogam e votam no exame das disciplinas que leccionam (...), e do seu resultado se fará menção no respectivo diploma”¹⁹⁶.

Figura nº 17: Trabalho de Bordado - Ponto de Cruz



Fonte: Trabalho da aluna Maria Amélia Taborda Simão. Escola Primária de Miranda do Douro.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Decreto-Lei de 18 de Junho de 1896.

¹⁹⁶ Decreto-Lei de 18 de Junho de 1896 (art. 85º- 4).

¹⁹⁷ Imagem gentilmente cedida pela família Taborda Fazenda.

Na década de noventa foi proposto aos Governos Civis a realização de um “Inquérito à Administração do Ensino Normal” para “inquirir do modo como se administram os diversos ramos do ensino público e informar o poder central do que seja preciso remediar ou corrigir”. A Revista *Educação Nacional* publicou em sucessivos números os resultados que davam como catastrófico o estado das escolas de ensino normal:

Ministra-se nelas um ensino quase absolutamente teórico baseado na velha e condenada doutrina do “ipse dixit”.

[*Educação Nacional*, (1898). n° 109. pp. 36-37].

(...) Os gerentes da causa pública entenderam que deviam mandar fazer as calças ao sapateiro e foram descobrir a mais elevada competência pedagógica para a direcção do ensino normal em baichareis em direito e outros indivíduos absolutamente estranhos à profissão do ensino primário”

[*Educação Nacional*, (1898). n° 112. p. 58].

Sob mira, estiveram métodos e programas: os primeiros, por retrógrados, os segundos, por excessivos e por não considerarem o tempo diminuto de assimilação das disciplinas,

“ministradas por processos velhos e reprovados, fazendo da inteligência do infeliz aspirante a professor uma inconsciente placa fonográfica”

(...) Além do labor insano, que não educa mas perverte, há a acrescentar os chamados trabalhos práticos, que são tanta vez um perigo pela sua falsa orientação, mas que, enfim, consomem tempo, gastam a paciência de alunos e professores e servem de espectáculo desopilante à pequenada que é chamada para tais exercícios”. (...) “presentaremos aqui um exemplo muito vago, mas muito verdadeiro do que vale a educação ministrada aos alunos das escolas normais: uma grande parte das alunas saem de lá sem saberem fazer umas meias ou talhar a mais simples peça de roupa branca; se se lhes fala em remendar, sorriem com desprezo e mostram-se muitas vezes admiradas que haja quem lhes pretenda exigir o conhecimento de trabalhos pequenos, mas úteis ao governo caseiro e à sua economia. Elas são capazes de nos fazer uma dissertação sobre psicologia, mas não saberão remendar um rasgão, em uma peça de roupa!”

[*Educação Nacional*, (1899). n° 160. pp.18/19].

A reforma de ensino de 1901¹⁹⁸ omitiu os Trabalhos Manuais. Permaneceram porém, nas escolas de meninas do 1º e 2º grau do ensino primário “os trabalhos de agulha e labores, indispensáveis às classes menos abastadas”. Também nas Escolas Normais femininas

¹⁹⁸ Decreto-Lei de 24 de Dezembro de 1901.

as orientações estipulavam os “trabalhos de agulha e labores e regras práticas para o corte em geral”, com a indicação de serem regidas por professores do quadro, porém sem direito a nenhuma espécie de gratificação” pelo desempenho desta tarefa.

Ao contrário dos Lavores, os Trabalhos Manuais não alcançaram nesta fase nem “o dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino” - os exames (Nóvoa, 2005:53), nem a representação no currículo do ensino primário. Enfermaram dos mesmos condicionalismos, das fragilidades da acção do Estado e de muitos dos preconceitos que, em simultâneo, assolaram as novas matérias e a própria instrução pública.

Se a reforma 1901 evidenciou, pela simples omissão, a frágil posição curricular dos Trabalhos Manuais, permitiu no alcance pedagógico de algumas das medidas então tomadas, condições para a configuração de entidades e de práticas discursivas que serviriam a causa dos Trabalhos Manuais. O diploma, que em 1902¹⁹⁹ aprovou o Regulamento da Reforma, estabeleceu duas novas figuras: a “festa escolar anual” e os “Congressos pedagógicos”. Ambas, em âmbitos e com alcances diferentes, se converteram em *locus* de afirmação identitária para os Trabalhos Manuais. A “festa escolar anual”, mostra comunitária por excelência, transformou-se amiúde em lugar de apresentação dos Trabalhos Manuais, quer porque a servissem directamente, (aplicados na sua própria produção), quer porque reconhecidos nos prémios das alunas, por eles distinguidas.

Os Congressos, como dispositivos de enunciação da educação, operariam na sua divulgação por outras vias, oferecendo-se como lugar de expressão das suas necessidades. Em nome individual ou representando entidades colectivas, muitos actores sociais assentaram a acção e a defesa dos saberes escolares que representavam nessa tribuna, validando-os como um valor de moeda de troca, no mercado de identidade social (Goodson, 1997).

Vivia-se, no dealbar do século, um movimento de opinião em prol do ensino e da instrução primária, que ganhou de tal modo forma que não era mais possível negar a sua existência, até porque, como escrevera José Simões Dias (1897c: 77): “Vão acordando muitas energias adormecidas e surgindo de toda a parte calorosos aplausos aos iniciadores da propaganda”.

Graças à acção catalizadora de sociedades civis que iriam surgir, a produção discursiva sobre os Trabalhos Manuais manter-se-ia activa e intensa, entre o fim do Regime monárquico e a 1ª República.

¹⁹⁹ Decreto-Lei de 19 de Setembro de 1902.

Ausentes da primeira reforma da educação do século XX, os Trabalhos Manuais marcaram presença nas agendas dos Congressos Pedagógicos e nas finalidades e objectivos definidos por Sociedades que, como a Liga Nacional de Instrução (1907), a Liga de Educação Estética (1909) e a Sociedade de Estudos Pedagógicos (1910) se fundaram com o advento, ou já na 1ª República.

3.5. Consolidação curricular dos Trabalhos Manuais

Retomamos agora um fio da narrativa que interrompemos atrás, ao deixar em suspenso as experiências pedagógicas, os projectos experimentais que desde meados do século XIX pulularam no sistema-mundo²⁰⁰ mas fundamentalmente nas escolas europeias e americanas, preparando a inscrição formal dos Trabalhos Manuais nos *curricula* mundiais (Benavot, 1996).

Importa-nos aqui perceber como na construção social dos Trabalhos Manuais se passou da cultura manual de origem, ou de um artesanato ancestral doméstico, a um “sistemas de ideias” (Morin, 1991) onde se uniram factos, conceitos e valores com carácter normativo, tornando-se ele próprio configurador da cultura escolar.

Dito de outro modo, propomo-nos compreender como foram entre nós apropriados saberes que, sendo modelados em geografias supra-nacionais e em tradições e sentidos externos à tradição escolar, viriam, posteriormente, a integrar os *curricula* mundiais e a representar, em períodos históricos precisos, o que de mais nacional a Nação tinha para oferecer.

Em todo esse processo, como foi transposta a distância entre o que foi dito nos “livros dos pedagogistas e a realização prática” dos Trabalhos Manuais (Coelho, 1882: 26) Como foram materializados em práticas escolares os tipos de discurso que a cultura escolar aceitou e fez vingar como verdade sobre os Trabalhos Manuais? Na passagem de uma a outra cultura, que saberes da tradição de origem foram escolarmente aceites? Até onde foram as transformações operadas e que formas concretas adoptaram na sua sujeição ao *cannon* escolar? Como se integraram e amalgamaram os modelos de ensino existentes? Como nessa amálgama se fundiram regras, regulamentos, sentidos ditados pela cultura escolar de modo a

²⁰⁰ O continente africano e o asiático (Japão) posicionaram-se na corrida à Escola de Nãas.

se constituírem numa tecnologia educativa específica com identidade curricular própria, capaz de produzir efeitos de poder sobre os sujeitos escolares? Estas são, no conjunto, as questões que intentamos agora responder. Importa, para isso, cartografar o processo de nacionalização do ensino de Trabalhos Manuais que, no Norte da Europa se designou de *Slöyd*; dar conta dos discursos, mapear os actores e as formas de objectivação que tomou, para depois esquadriharmos, o modo como os Trabalhos Manuais tiraram efeitos de poder dos discursos psicológico e estético para sustentar a sua identidade.

3.5.1 Cartografia da nacionalização do slöyd

Como referimos, quer o “manifesto ou slogan político” (Goodson, 1997) dos Trabalhos Manuais, quer os métodos de ensino, circularam à boleia da difusão mundial da escola (Nóvoa; Schriewer, 2000). Por essa razão, a maioria das experiências europeias se filiaram no *Slöyd*²⁰¹.

Derivado da expressão *Slöyod*, que significa literalmente “habilidade manual” ou “trabalhos manuais domésticos” (Lima, 1932), o sistema pedagógico *Slöyd* estruturou-se inicialmente na Finlândia, pela mão de Uno Cygnäkus, que submeteu a herança das grandes tradições artesanais do Norte da Europa, aos princípios do *cannon* escolar.

Os esforços continuados de reestruturação e configuração pedagógicas desenvolvidos por August Abrahamson e Otto Salomon conduziram posteriormente ao sistema sueco *Slöyd*. Extritamente subordinado a critérios pedagógicos, o *Slöyd* sueco só se aplicava a madeira, embora os princípios, a organização e a sistematização das *séries* técnicas tivesse influenciado outras escolas que o aplicaram a outros materiais.

Com a fundação da Escola Normal de Trabalhos Manuais Educativos, em Näas, o *Slöyd* tornou-se o seu método oficial. A Pedagogia do *Slöyd* incluía estudos de Pedagogia, de Metodologia Geral, de Psicologia, de Higiene, de Estética, de História de Educação e de Tecnologia das ferramentas e oferecia também cursos de economia doméstica. O enorme prestígio que a escola alcançou, transformou-a numa espécie de Meca da formação de

²⁰¹ Inicialmente, Trabalho manual doméstico

professores e, sobretudo, fez do *Slöyd* uma referência mundial no ensino dos Trabalhos Manuais.

No processo de difusão mundial dos Trabalhos Manuais, o *Slöyd* não esteve sozinho; outras influências, ou métodos derivados dele, partilharam a arena educativa. Na Europa, vigoraram entre outros: o sistema alemão de Georg Kerschensteiner, de cariz utilitário; o sistema italiano de Emidio Consorti, referenciado nos trabalhos de Palyart Ferreira como a escola de Ripatransone que competiria com a escola de Nääs; o sistema técnico russo de Della-Voss que entusiasmava os Estados Unidos, dando origem ao sistema Eddy, de pendor técnico. Paralelamente, disseminaram-se no continente americano o método de Dewey, de cariz social e o de Tadd, de teor artístico. Em maior ou menor grau, eles influenciaram as opções tomadas nos diferentes Estados, tornando difícil destringir entre os contributos locais e o alcance dos efeitos de cada um desses modelos nos diferentes sistemas nacionais. Na primeira década do século XX, a escola italiana foi a que no conjunto, apresentava mais vantagens sobre a sueca

“pela variedade de matérias e instrumentos”, por melhor se acomodar às exigências das diferentes idades da infância, “por os seus trabalhos serem a continuação da escola fröebeliana”, por “construir em pouco tempo objectos muito variados em que, pela mesma diversidade, melhor se manifestam as aptidões e vocações”

(António, 1907:91-92).

Nas experiências europeias de nacionalização do *Slöyd*, estiveram em jogo concepções estéticas, pedagógicas e sociais que foram também elas condicionadas pela representação de trabalho manual e pelas tradições nacionais. Se em muitas delas vigorou a doutrina educativa e os trabalhos manuais educativos, outras houve, onde, estes coabitaram, fundindo-se em maior ou menor grau, com os trabalhos manuais de cariz técnico-profissional.

A destringência entre as diferentes concepções metodológicas cumpriu fundamentalmente à pedagogia e às doutrinas estabelecidas pelos pedagogos, razão pela qual o processo de acomodação escolar do trabalho manual apresentou especificidades muito próprias. Nessa inclusão, os modelos de *Slöyd* submeteram-se à demanda pedagógica, aos graus de institucionalização e desenvolvimento organizacional dos diferentes sistemas de ensino, bem como às características culturais, sociais e industriais de cada um desses *ethos*.

Talvez por essa razão, as sinopses históricas que acompanharam a sua propaganda e difusão na imprensa escolar evidenciassem descontinuidades de trajetórias de estado para estado.

Se expressões como “Os Trabalhos Manuais na Finlândia”, “na Suécia”, “nos Estados Unidos” ou “no México”, que circularam na imprensa pedagógica, serviram para titular textos²⁰², serviram também para legitimar a ideia de que a doutrina em que se transformaram, não só não se deixava tolher pelas diferentes identidades pedagógicas e geográficas, como respondia com igual flexibilidade às necessidades disciplinares dos diversos sistemas de ensino.

Sobre a ancoragem curricular dos Trabalhos Manuais a análise cruzada das fontes aponta para a ocorrência de sucessivas vagas no processo de acomodação da cultura manual à cultura escolar. Nesse movimento, a tendência discursiva ter-se-ia descolado dos usos e critérios profissionais-oficinais, para se acomodar gradativamente à tendência educativa do *Slöyd*, que se tornou dominante à medida que os sistemas se foram estruturando e os níveis escolares consolidando. Desse modo e entre nós, os “critérios educativos” vingaram sobre os “critérios técnico-profissionais” e os “ecleticos” (Lima, 1932).

Porém, como alertou Adolfo Lima (1932: 312), adoptar esta doutrina não significava que para cumprirem as suas funções de socialização, os Trabalhos Manuais, “tivessem de ser industriais, ou constituir “uma preparação geral, um aprendizado genérico de habilidades e técnicas manuais, ligadas a um saber tecnológico, e indispensáveis a qualquer ofício”.

O discurso internacional, conjugado com as condições internas precipitaram a ancoragem dos Trabalhos Manuais nos *curricula* nacionais. Vinte anos depois dessa ancoragem nos programas do ensino primário, a discussão à volta da escolha dos métodos continuava em aberto. Ricardo Alberty (1912: 262), numa comunicação sobre Trabalhos Manuais presente ao 3º Congresso da Liga da Instrução Nacional, a propósito de enviar um contingente de professores ao estrangeiro para receberem formação nas escolas suecas ou italianas de Trabalhos Manuais, hipotetizava assim:

“Quando esses professores voltassem discutiriam entre si se deveriam adoptar nas nossas escolas os trabalhos manuais de carácter económico ou os de carácter pedagógico, se um terceiro sistema misto (...) que poderia chamar-se sistema pedagógico-económico”.

(Alberty, 1912: 262)

²⁰² Ver por exemplo autores como Ezequiel Solana, cujo *Guia Prático de Trabalhos Manuais* Manuel José António traduziu, adaptou e publicou em artigos na *Revista Educação Nacional* entre 1907 e 1908.

Dois anos depois, Fernando Palyart Ferreira (1914: 6), em tese apresentada ao 4º Congresso da Liga da Instrução Nacional, era peremptório ao defender que “de entre os diferentes sistemas apontados, o único que nos deve a nós, professores primários, prender a atenção e ser adoptado nas nossas escolas, parece-nos ser o sueco *Slöyd*”. Palyart Ferreira sustentava a segurança dos resultados, nos princípios do sistema pedagógico, a saber:

- “O Trabalho manual deve ser ministrado por um professor; e nunca por um operário;
- O ensino deve ser sistematicamente progressivo, por meio de exercícios, indo dos mais fáceis para os mais difíceis e tanto quanto possível individual;
- Os objectos devem ser objectos simples, mas atraentes, cuja aplicação e utilidade sejam facilmente compreendidas pelo aluno;
- Qualquer trabalho deve ser resultante do esforço do aluno e só dele”²⁰³.

Instalados no discurso educacional, estes princípios não tiveram adesão massiva, os Trabalhos Manuais acompanharam, com dificuldade e atraso, o também lento “crescimento do sistema escolar”²⁰⁴ (Trow, *in* Grácio, 1986).

Como referimos, apesar dos argumentos de natureza política, social e pedagógica, a acomodação curricular dos Trabalhos Manuais coabitou com elevados graus de resistência social e escolar. No processo de inclusão das disciplinas escolares, como explica Goodson (1997), não basta que a construção discursiva circule, é necessário que ela se instale, se estabeleça com êxito, seja negociada e concretizada numa série de outros níveis e, mesmo assim, os interesses envolvidos na nova matéria podem ainda colidir a vários níveis.

Não bastava, como o fez o presidente do conselho de ministros, José Luciano Costa, [ciente que estava de que “a aprendizagem tende a desaparecer das fábricas e oficinas”²⁰⁵, maravilhado com o que vira no Museu South-Kensington de Londres (1852) e informado sobre as *escolas-oficinas de aprendizagem* de Elisa Lemonnier na França e na Bélgica], pedir “a anexação de oficinas de aprendizagem às escolas de instrução primária,

²⁰³ Sublinhado nosso.

²⁰⁴ Segundo Sérgio Grácio, (1986) o crescimento do sistema escolar português aproximou-se tendencialmente do dos países ocidentais industrializados. Martin Trow caracteriza esse desenvolvimento em três estádios: no 1º, o ensino primário torna-se universal e terminal para a maioria e uma minoria ingressa no secundário; no 2º, o ensino secundário universaliza-se, o primário é de transição para o secundário e uma minoria vai para o superior; no último estádio o secundário é transição para o superior de massas.

²⁰⁵ Circular de 19 de Dezembro de 1879, propunha, no âmbito do emprego dos meios mais eficazes para o desenvolvimento dos cursos de adultos e das bibliotecas populares, a criação de escolas de aprendizagem onde os alunos dos dois sexos pudessem ser instruídos nos processos gerais dos Trabalhos Manuais.

cujos professores e professoras se distinguiam pela sua maior ilustração”. Importava remover resistências que acompanharam a universalização do ensino primário, e simultaneamente, desenvolver esforços no sentido da sua pedagogização.

Efectivamente, no processo consolidação do “modelo escolar” (Nóvoa), a própria ideia de escola pública foi sempre um “território contestado” (Goodson, 1997: 79). Perfilaram-se contra a escola obrigatória, as famílias mais carenciadas que viam nela a fuga de braços de trabalho, fundamentais à subsistência; mas igualmente alguns políticos que, em nome da ordem e estabilidade, defendiam interesses e posições de classe, acomodando-se no voto selectivo, assegurado “naturalmente” pelas altas taxas nacionais de analfabetismo.

Se para essa população iletrada, a coacção oficial fora o único meio de obrigar as crianças a ir à escola, aprender a ler, escrever e contar, aceitar ainda, que, na escola, o tempo escolar fosse gasto em actividades que mais se aparentavam com brincadeiras, do que com coisas sérias, foi igualmente difícil.

Por outro lado, a lenta industrialização nacional, com índices manifestamente baixos bem depois da revolução liberal (César, 1973; Rosas, 1996), não informava sobre a pertinência e a importância sociais da educação da mão, contribuindo para uma visão redutora do papel formador da escola primária e para a menorização da formação profissional. A ambas, o “essencial” (ler, escrever e contar) já não bastava, impunha-se um ensino menos abstracto, mais preciso e técnico, capaz de dar melhor preparação para todas as profissões (Coelho, 1882).

Anos antes, Joaquim de Vasconcelos, a propósito da Reforma das Belas Artes, havia já sustentado que o ensino na escola primária era o que podia “exercer a influência mais imediata e a mais directa sobre os ofícios” (1877: 201).

Políticos, empresários e educadores bem podiam argumentar, ou fazer como M. (1855: 209)²⁰⁶, que publicava na revista *Instituto*, textos esforçados no sentido da mudança da tradição pedagógica:

²⁰⁶Anónimo e assíduo colaborador da revista *Instituto* que assinou como M.

“No século em que vivemos tudo vai tomando um carácter positivo e prático. Materializar ideias parece ser o fim de todo o estudo, o cunho da perfectibilidade do espírito humano. Acabou de todo a escola paripatética. A abstracção e a idealidade puras foram substituídas pela realidade objectiva.

A tendência em todos os ramos é para a aplicação prática. Tempo inútil outrora consumido em questões especulativas emprega-se hoje na parte útil das ciências”.

Porém, para parte da classe média urbana, para quem a escola primária representava o acesso à instrução secundária, a introdução dos Trabalhos Manuais era contraproducente, mesmo quando o liceu se projectava, como se chegou a projectar, com um perfil “industrioso”. Nesta matéria, pouco adiantava a defesa de autores que se moveram para legitimar a visão técnico-científica de um liceu que chamava a si uma formação inclusiva das “ciências industriais” e a exigência do domínio dos usos tecnológicos:

“As exigências da sociedade não são hoje o que eram no século passado. As artes pedem à ciência o auxílio dos seus raios animadores. O vapor, a electricidade, o ar vão fazendo uma revolução semelhante à que em séculos anteriores fizeram a imprensa, a pólvora, a bússola.

O homem que busca a instrução dos estudos secundários, deve ficar habilitado para qualquer carreira que tente abrir a vida social. As ciências industriais devem ser hoje cultivadas no liceu e colégios de instrução secundária”.

(M. 1853: 25).

Para o universo burguês urbano, cuja prole singraria pela via do ensino, o trabalho manual na escola representava o aumento do programa escolar e uma perda de tempo, perigosos ambos para as aprendizagens essenciais. Por outro lado, a ideia generalizada de que o “orçamento biológico da natureza” (Coelho, 1882) era fixo e, portanto, a energia e o esforço dispendidos num sentido importavam uma perda noutra, abonou pouco a favor dos Trabalhos Manuais, acusados de provocar fadiga excessiva nos alunos, mesmo que a comunidade científica se apressasse a demonstrar o oposto: que ajudavam a “compensar a fadiga escolar” (Tavares, (1915: 3,5).

As maiores resistências, traduzidas em formas de “ignorância”, “inércia mental”, “neofobismo” e “incapacidade dos professores”, vieram porém da “velha escola” (Lima, 1932), sedimentada em práticas e “modelos obsoletos”, constituindo entrave a tudo o que fosse inovação pedagógica. Como escreveu Adolfo Lima (1932: 334-5):

“os velhos mestres (...), aferrados ao clássico ensino livresco e de *passar a lição* a dedo para o dia seguinte, desprezam os trabalhos manuais educativos e ridicularizam aqueles que os ensinam, chamando aos novos colegas: “professores de ... papel...”.

Este estigma, amalgamado no código disciplinar dos Trabalhos Manuais perdurou no discurso educacional, com efeitos identitários negativos. Digamos que, nesta fase, desconstruir e endoutrinar constituíram o grau zero da ideia de acomodação dos Trabalhos Manuais na escola.

A legitimação dos Trabalhos Manuais educativos girou, como vimos, à volta da questão operária e das consequências da sua falta de formação, deixada ao abandono depois do desmembramento das antigas corporações das artes e ofícios, consumado já no governo regime liberal. Um problema cuja resolução se arrastou pelo século XIX envolvendo nele instituições sociais vocacionadas para as questões da instrução e do fomento industrial e cultural, como a Sociedade de Instrução do Porto,²⁰⁷ e alguns dos seus membros mais destacados, nomeadamente Joaquim de Vasconcelos.

A referência a esta instituição e a intelectuais do período da “antropologia espontânea nacional” (Leal, 2002) justifica-se na genealogia dos Trabalhos Manuais. Primeiro, porque a Sociedade de Instrução do Porto foi das instituições mais representativas e empenhadas em fazer passar o conhecimento científico e tecnológico da esfera do restrito ao domínio social, “influindo nas mentalidade das populações e criando nos políticos, nos empresários e na opinião pública em geral uma maior abertura à produção e transferência de novas tecnologias” (Matos, 2000). Depois, porque, Joaquim de Vasconcelos, seu membro fundador e figura eminente do panorama artístico-cultural português se cruzou, em diferentes níveis e diversas frentes²⁰⁸, com o ensino do Desenho e dos Trabalhos Manuais, uma vez que, nos primeiros graus de ensino, estas matérias mantiveram ligações operacionais estreitas.

A relação entre ambas tornou difícil demarcar linhas separadoras, quando se fala, por exemplo, das influências estéticas e pedagógicas que as atravessaram. Se no liceu, a sua “coliação disciplinar” (Goodson,1991) colocou o Desenho na posição de “disciplina principal” (Penim, 2003), na escola primária tal não se verificou. Primeiro, pelo próprio regime de monodocência, avesso a uma disciplinarização excessiva, depois porque o discurso

²⁰⁷ Fundada em 1880, a Sociedade reuniu um amplo leque de cidadãos, muitos deles professores do Liceu Central do Porto, da Academia Politécnica e da Escola Médico-Cirúrgica, comprometidos em “promover a instrução dos sócios nos diferentes ramos das ciências e determinadamente aperfeiçoar e desenvolver os métodos pedagógicos no país” (Guedes, 2004).

²⁰⁸ Neste âmbito, vale a pena evocar a análise à Reforma das Belas-Artes, ou o seu papel crítico, aquando da elaboração da primeira vaga de manuais escolares de desenho, ou ainda o programa de ensino de desenho proposto e conduzido pela Secção Pedagógica ou de Ensino Artístico do Centro Artístico Portuense.

pedagógico ditou que “o trabalho manual devia ser considerado como a integração do método experimental. E o desenho é seu complemento” (Ferreira, 1914: 5).

Engajado na causa do ensino e no aportuguesamento da arte, Joaquim de Vasconcelos fez exaustivas incursões aos estilos do passado e às suas formas artesanais populares, na tentativa da orquestração de um programa de nacionalização da arte portuguesa.

Adepto da “arte aplicada a indústria”, Joaquim de Vasconcelos defendia um ensino que contemplando o desenho, a modelação e a pintura decorativa, alimentasse pelo estudo, as possibilidades de aproximação entre indústria e arte popular. Uma empresa que continuamente retomou na qualidade de investigador, conferencista, coleccionador, organizador de exposições e articulista da Revista da Sociedade de Instrução do Porto (1882) de que foi fundador e onde publicou a tradução da obra de G. Salicis: *O Ensino Primário e a Aprendizagem nas Oficinas*.

Entre 1882 e 1884, também a revista *A Arte Portuguesa*²⁰⁹ chamou a si essa causa. Em textos como “O Oleiro”, Joaquim de Vasconcelos incitava à pesquisa da genuína inspiração portuguesa na arte popular.

“O oleiro dispõe ainda de um grande tesouro de formas tradicionais. (...) A arte aplicada a indústria, o desenho e a modelação fariam sair desses barros obras primorosas, depois da ciência dos químicos ter estudado e ter ensinado aos oleiros a conhecer os materiais”

(Vasconcelos, 1884:104).

Um enorme esforço de inventariação e revitalização do nacional, produzido no sentido de adequar o que era português aos desafios da contemporaneidade. Os seus efeitos perpassaram no tecido educativo deixando marcas nos textos oficiais e nas práticas discursivas, mesmo nos níveis iniciais da escolaridade, nomeadamente em matérias como o Desenho e os Trabalhos Manuais

Quando, no final do século XIX, José Augusto Coelho (1882) se ocupou, no compêndio de Pedagogia, dos Trabalhos Manuais, o discurso do regionalismo e da arte popular estava já disponível e encontrou, também aí, lugar de passagem e de memória. Ele seria o elo de ligação entre ensino primário, Trabalhos Manuais, educação estética e identidade nacional. Um elo que se objectivou na própria internalidade dos Trabalhos

²⁰⁹ Órgão do *Centro Artístico Portuense*, instituição criada por um grupo de intelectuais e beneméritos das artes (Soares dos Reis, Henrique Pousão, Marques de Oliveira, Joaquim de Vasconcelos, Thomas Henriques Soller, entre outros) apostados em contribuir pelo desenvolvimento e transformação das Belas - Artes e na luta contra a decadência nacional.

Manuais, na medida em que, o discurso normativo definiu e concertou os limites da cultura material da disciplina.

O compromisso com as raízes genuínas da arte portuguesa materializou-se nas disposições curriculares, quer nas expressões *origem, popular, regional e nacional* embutidas nos enunciados das matérias escolares, quer no incitamento à inclusão de componentes locais concretas (tradições, usos, materiais), quer ainda pela introdução de tópicos programáticos que, como a Modelação, melhor respondessem àquelas exigências.

O barro, matéria “mais à mão”, mais económica e mais diversa da tradição artesanal portuguesa entrou, ainda no século XIX, através das disciplinas de Desenho e dos Trabalhos Manuais, na cultura escolar. Desempenhou aí uma tripla função: como matéria-prima, como técnica e como referente simbólico-identitário do nacional. O facto do barro fixar na forma, as formas ancestrais da cerâmica nacional e deixar gravar a memória da traça da genuinidade decorativa (capital cultural que Afonso Duarte²¹⁰ explorou de forma exímia na cadeira de desenho da Escola Normal de Coimbra e que tanto sucesso mereceu na exposição que Álvaro Vieira de Lemos levou ao Congresso de Locarno em representação nacional)²¹¹, investiu a modelação e a decoração de novos sentidos educativos.

Os discursos produzidos em torno do decorativo facilitaram a articulação curricular e veicularam referentes simbólicos (valores, gostos) no currículo nacional, mas sobretudo permitiram, como veremos, apertar as malhas dos dispositivos disciplinares configurados no Desenho e nos Trabalhos Manuais.

Da arte popular, a dupla Joaquim de Vasconcelos²¹² e Carolina Michaëllis retirou artefactos e construiu textos sobre as indústrias caseiras e a cerâmica nacional, cuja exposição e influência ajudam a compreender porque a Modelação foi, no ensino primário, a “menina dos olhos” dos Trabalhos Manuais e do Desenho.

A Modelação foi efectivamente o tópico que mais “dançou” no espaço curricular compreendido entre as duas matérias. Esta contínua flutuação deu origem a títulos como “Modelação e Desenho e não Desenho e Modelação” que Manuel Joaquim de Oliveira publicou na revista *Educação* (1913). A supremacia de que a Modelação foi investida pelo

²¹⁰ Entrada nº 305. *Dicionário de Educadores Portugueses* (dir. Nóvoa). Afonso Duarte inscreve-se no punhado de professores defensores da aproximação entre métodos pedagógicos e cultura/etnografia popular.

²¹¹ Em 1927, Álvaro Viana de Lemos esteve presente no Congresso de Locarno realizado no Centro de Internacional de Educação, como representante da Liga da Acção Educativa, da Universidade Popular Portuguesa e da Revista *Educação Social*.

²¹² Referimo-nos aos trabalhos de antropologia conduzidos por Joaquim de Vasconcelos sobre arte e indústrias caseiras de que resultou a *Exposição de Cerâmica* realizada na *Sociedade de Instrução do Porto*. Coordenada pelo autor, daria posteriormente forma ao *Catálogo de Cerâmica Portuguesa* (1909). Do autor veio também a lume *Indústria de Cerâmica* (1907). Neste domínio, a filóloga Carolina Michaëllis de Vasconcelos, esposa de Joaquim de Vasconcelos publicaria *Algumas Palavras Sobre os Púcaros de Portugal*.

discurso psicológico, estampada aliás no referido título, punha em evidência que, ao se tratar de pedagogia e de aprendizagem, a ordem dos factores não era arbitrária, sobretudo à luz de uma educação que se enunciava gradativamente nova e “*sur mesure*” isto é, dirigida “segundo a psicologia, aos interesses e necessidades da criança” (Lemos, 1928: 26). No ensino, a Modelação devia vir primeiro porque, como referia Ferreira (1916: 49), citando Ivanoff, “presta-se muito mais como exercício para *apprende à voir* do que o desenho; os *reflexos inconscientes* criam-se mais rapidamente do que com este”. Uma preferência que Tadd, legitimava no facto de que, “quando modelamos, empregamos os diferentes meios de impressionar o cérebro, a vista, o tacto e o senso muscular” (*in* Perreira, 1935: 126).

Em nome dessa nova criança, da eficiência dos dispositivos que a construíram, e de certo modo em nome de uma educação e identidade que se faziam nacionais, os discursos da psicologia e da estética enlaçaram-se e ditaram racionalidades e materialidades no interior dos *curricula*. Um elo que a Modelação materializou e continuou em construções futuras. Nesta relação de saber-poder, onde os Trabalhos Manuais se forjaram e de onde, em movimentos amibais, ora entravam ora saíam novos tópicos, veicularam-se formas de disciplinar o sujeito, quer pela exposição a estimulações sensoriais dirigidas pela sujeição a comportamentos e atitudes, quer pela assimilação de normas estéticas, que se incorporavam menos pela repressão e sujeição directas e mais pelo ver e querer do gosto da “coisa portuguesa”.

Nesta urdidura se percebe a “dança” curricular da Modelação e o progressivo empossamento de que foi objecto pelo discurso educativo. De facto, pelo barro se chegava melhor à educação da vontade do seu destinatário escolar - o aluno. Liberta dos riscos, das tensões e constrangimentos físicos inerentes a outros materiais, a “modelação escolar” (Lemos, 1928) apresentava-se como poucas manualidades, propiciatória da descoberta da plasticidade da matéria, da ludicidade das formas e da sua imediata percepção. Por outro lado, o barro investia, sem delongas, o aluno do prazer da sensação e da obra feita. Sem se dar conta, aprendia que o barro guardava e fazia corresponder, a cada gesto volitivo seu, uma marca e uma forma. Na modelação se fundiam educação da vontade e da percepção. Além disso, o princípio do erro, que João dos Santos (1913-1987) tornaria, na segunda metade do século XX, indissociável do processo e sucesso de aprendizagem, encontrava na modelação, na possibilidade do barro se “apagar” e se deixar de novo moldar à vontade do aluno, um campo infindável de exercício da mão, do pensamento e da alma.

Também por isso, os pedagogos a preferiam:

“a modelação educa melhor a vista e a mão do que o desenho, porque o trabalho do barro é o mais concreto, aproxima-se mais da realidade; maneja-se melhor do que o lápis (...) e as formas modeladas transitam mais rapidamente da linguagem pura para a representação exacta dos objectos”

(Rouma, *in* Ferreira, 1914:10)

Em suma, pode dizer-se que nesta primeira fase de acomodação curricular, os Trabalhos Manuais integraram contributos de um património pedagógico sedimentar comum - a influência europeia (Fröebel, Decroly, Montessori), seguida das influências nórdicas do *Slöyd*, acrescidos de especificidades, visões particulares e dimensões estéticas identitárias da nação. Uma aspiração que a partir de finais do século XVIII se tornaria comum a Estados que, como a Alemanha, puseram todo o vigor no inventário de um património cultural próprio (Thiesse, 2000), ou como a Inglaterra, entusiasmada e inquieta com o seu movimento *Arts and Crafts*²¹³ (1860).

À dureza da madeira e do ferro, na qual os pedagogos nórdicos encontraram razão de disciplina e identidade, traduzidas no *Slöyd*, iriam os pedagogos nacionais ensaiar uma liga experimental nova, onde aquela dureza mais a plasticidade do barro e a maleabilidade de outros materiais de tradição marítima (cordoaria, redes e rendas, etc.) se davam à experiência, a alunos e a professores.

A primeira década do século XX testemunhou em Portugal um esforço de nacionalização do *Slöyd*. Um processo que assumiu contornos operacionais diferenciados: formação de professores no estrangeiro (Marques Leitão, Manuel Brito Moreno, Vergílio Santos); participação em cursos de verão; primeiro na Escola de Näs, que recebeu Fernando Ávila Lima, depois Genebra, frequentada em 1913, por Álvaro Viana de Lemos; representação dos trabalhos manuais portugueses na Exposição de Paris (1900), organizada pelo professor José Simões Dias; a oferta de cursos de verão organizados em Portugal, já na década de vinte e, finalmente, em iniciativas isoladas, mas quase em simultâneo: a emergência dos trabalhos manuais nos vários níveis do ensino particular e público.

As primeiras experiências iniciaram-se em 1884, na Escola Rodrigues Sampaio, conduzidas sob “superior orientação” de Adolfo Coelho (Leitão, 1934: 203), que teve como

²¹³ Movimento artístico renovador, iniciado no período vitoriano. Encontrou em John Ruskin o mentor filosófico e em William Morris o homem de acção pragmática. Considerado marco inaugural do estilo moderno corresponde ao movimento francês e belga d’ *Art Nouveau*.

auxiliares: na modalidade de ferro, José Maria da Conceição Fernandes e na de madeira, João Baptista Santos.

Em bases práticas mais sistemáticas, o ensino dos Trabalhos Manuais começou no Colégio Militar (1905-1906) com Marques Leitão, posteriormente ligado ao ensino desta matéria em outros níveis de ensino. Muito do seu esforço metodológico traduziu-se na feitura de manuais escolares²¹⁴, alimentando à época a reduzida cultura material dos Trabalhos Manuais. Uma cultura fundamental à escola primária que deveria ter “um fim em si própria” e ser, como ele próprio defendia:

“a verdadeira escola do povo (...), quer dizer, dos que vivem do trabalho manual, das artes e ofícios, ou profissões mais humildes” e que deveriam por isso, “ser educados para a vida, (...) desenvolvendo as aptidões, que terão de utilizar mais tarde, para viver. Tendo em consideração a profunda transformação técnica que continuamente se vai produzindo na agricultura, e na indústria, deveriam (...) “conhecer intimamente as aptidões profissionais, os instrumentos do trabalho e os meios mais apropriados para os utilizar e estar em contacto com as forças práticas da técnica, da beleza, da colaboração social que podem alcançar”.

(Leitão, 1932:15).

João de Sousa Tavares daria continuidade aos trabalhos de Marques Leitão, coadjuvado nas diferentes modalidades, por Miguel Alves de Miranda (cartão), José Gomes (madeira) e Manuel Luís Lopes Coelho (ferro), diplomados respectivamente com o curso de desenho, carpintaria e serralharia da Escola Industrial Marquês de Pombal (Tavares, 1915). Em 1909, com Abílio Meireles, arrancavam na antiga Casa de Correção de Caxias. A década de trinta iria encontrar este professor já à frente do ensino dos Trabalhos Manuais, na Escola Normal Primária de Lisboa.

Em 1914, Álvaro de Viana de Lemos lançava os fundamentos dos Trabalhos Manuais nos Pupilos do Exército, enquanto na Escola Oficina nº 1 de Lisboa, Georgette Royant e António Lima se responsabilizaram pela sua organização, que se traduziu em sucessivos melhoramentos dos planos de estudo de 1906, 1910 e 1918. Um trabalho que Adolfo Lima (1932: 336) qualificou como “a primeira sistematização de tendência integral

²¹⁴ LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (s/d). *Trabalhos Manuais-Instrução Secundária*. Lisboa: Fernandes & C.ª L. d.ª.
LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (1909). *Desenho*. Livro I, II, III, IV. Lisboa: Fernandes & Comp.ª Editores.
LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (1932). *Educação Primária. Apontamentos Pedagógicos*. Lisboa: Fernandes e C.ª Lda.

dos trabalhos manuais educativos”; ou não se inscrevessem estes entre os princípios basilares que presidiram à fundação das Escolas Novas²¹⁵.

Docentes destas matérias na Escola Oficina nº 1 foram, na Modelação e Desenho, José Neto, Manuel Joaquim de Oliveira, Paulo Campos, José Pereira; e nos trabalhos femininos e culinária D. Camila de Carvalho e D. Albertina Maria Costa, e na jardinagem, Dr. Júlio Eduardo dos Santos. Destes, José Pereira e D. Albertina Maria Costa passariam pela *Sorbonne de Benfica*, como chamaram à Escola Normal Primária de Lisboa. O primeiro como professor de Modelação e Desenho entre 1918 e 1923, a segunda, responsável na secção feminina, pelo ensino da Culinária, Economia doméstica, dos Trabalhos Manuais educativos de papel, cartão, madeira e jardinagem.

Na Casa Pia de Lisboa, os Trabalhos Manuais educativos iniciaram-se com o professor Guedes. Tornar-se-iam, com a posterior entrada de Fernando Ferreira Palyart, (1911), numa aposta pedagógica e científica de referência.

No Ensino Normal, os Trabalhos Manuais encontraram um dos principais timoneiros em Viana de Lemos, inaugurou-os na antiga Escola de Ensino Normal do Calvário em Lisboa e desenvolveu-os posteriormente, na Escola Normal de Coimbra.

O encerramento das Escolas Normais na década de trinta e o conseqüente afastamento dos professores mais progressistas, precipitou o “declínio e a queda” dos trabalhos manuais educativos, já que a “causa” encontrou os principais suportes teórico e experimental concentrados na Escola Nova (na Escola Oficina nº 1 de Lisboa, nas escolas primárias da sua própria rede, nas Escolas Normais) e noutros pólos de inovação pedagógica, nomeadamente, na Casa Pia.

A par da acção individual concorreu para a aceleração da “discursificação” (Foucault, 1977) a acção das entidades colectivas que incorporaram nos programas, mas fundamentalmente nos textos fundacionais, o “dogma” dos Trabalhos Manuais.

Nos anos vinte, a pedido da vereação da Câmara Municipal de Lisboa, Faria de Vasconcelos organizou as chamadas *Bases para uma escola primária tipo municipal*. Desse conjunto, fortemente inspirado no das Escolas Novas, quatro bases destinavam-se aos Trabalhos Manuais: reiteravam o carácter educativo, a sua função de *centros de correlação* entre estudos e a diferença de modalidades entre sexos.

²¹⁵ No dia 1 de Maio de 1913 foi apresentada ao Parlamento pelo deputado do círculo do Porto, Dr. Victor José de Deus, Macedo Pinto a Proposta-Lei para a Criação das Escolas Novas Portuguesas.

Na Base III - “Educação física e manual higiene e asseio e assistência escolar” inscreveu-se a problemática em análise. O quadro abaixo apresenta as condições da sua exequabilidade pedagógica.

Quadro nº 25: Bases para uma escola primária tipo municipal - Base III.

32^a	A educação física e manual compreende os trabalhos manuais e a jardinagem.
41^a	Os trabalhos manuais deverão responder às seguintes condições: a) adaptar-se à mentalidade dos alunos; b) não solicitarem um esforço desproporcionado com as suas forças; c) tenderem com segurança o fim proposto; d) serem saudáveis e higiénicos; e) despertarem o interesse e as aptidões dos alunos; f) serem úteis e práticos, tendo aplicação directa e imediata na vida do lar e da escola.
42^a	Os trabalhos manuais terão no 1º ciclo um carácter essencialmente educativo e no 2º revestirão, além do carácter educativo, uma tendência profissional. O que neste caso que dizer que: devem exercitar todas as faculdades, despertar as aptidões e vocações, mas sem pertencer directamente a nenhum ofício, servirem de base para todos construírem generalidades técnicas manuais e exigirem o emprego de numerosas ferramentas e a execução de múltiplas manipulações distintas.
43^a	Os trabalhos manuais serão considerados como princípios de educação e como centros de correlação entre os estudos e as diferentes actividades da escola e do meio social.
44^a	Os trabalhos manuais no 1º ciclo serão para os rapazes: modelagem; desenho; trabalhos simples de cartão, madeira e arame; jardinagem; trabalhos práticos de utilidade doméstica e escolar; trabalhos de aplicação das matérias de ensino. No 2º ciclo introduzir-se-ão os trabalhos de metal, os trabalhos de ferro e intensificar-se-ão os trabalhos do 1º ciclo dando-lhes um carácter nitidamente produtivo, económico e social.

Fonte: Vasconcelos, António Faria, (1924). *Educação Social*.

A Base VII, relativa aos espaços e equipamentos, estabelecia, a par de outros espaços, um pavilhão compreendendo locais para um pequeno museu, sala de desenho; modelação; oficina de carpintaria; oficina de forja; trabalho de metais; labores e oficina de aplicação de diversos trabalhos ao serviço da escola. Fundamentalmente, Faria de Vasconcelos prescrevia a diferenciação e a especialização funcional do espaço escolar.

Anos antes, fora presente ao Parlamento a “Proposta de Lei para a Criação das Escolas Novas” (Gomes, 1995: 202). Dos “30 traços característicos da Educação Nova” (Lima, 1924: 277), onde muitos se articulavam indirectamente com os trabalhos manuais, três dizem-lhe directamente respeito:

Quadro nº 26: Bases das Escolas Novas referentes aos Trabalhos Manuais

6ª	Organiza <i>trabalhos manuais</i> para todos os alunos, durante uma hora e meia, pelo menos, em cada dia, em geral, 2 a 4 horas, trabalhos obrigatórios com um fim educativo e um fim de utilidade individual ou colectivo, e não meramente profissional
7ª	Entre os <i>trabalhos manuais</i> , a <i>carpintaria</i> ocupa o primeiro lugar, porquanto desenvolve a habilidade e a firmeza manual, o sentido da observação exacta e a sinceridade e a posse de si. A <i>cultura do solo</i> e a <i>criação</i> de pequenos animais entram na categoria das actividades ancestrais, que toda a criança gosta e deve ter oportunidade de exercer. O conhecimento directo da natureza viva serve de preliminar ao conhecimento da natureza humana sob. Todos os aspectos individuais e de relação.
8ª	Ao lado dos <i>trabalhos regulados</i> , há <i>trabalhos livres</i> , que desenvolvem o gosto da criança, despertam as suas qualidades inventivas e o seu engenho. Há obrigação de escolher, mas liberdade na própria escolha, sob fiscalização do educador.

Fonte: Lima, Adolfo (1924). *Educação Social*.

Neste espírito de renovação outros actores, a título individual e colectivo, como a Liga de Instrução Nacional, transformaram os Trabalhos Manuais em prioridade pedagógica.

Espaço de confluência, de discussão e de coordenação de diferentes actores, a Liga de Instrução Nacional (1907-8) nasceu ligada à Associação de Jornalistas e Escritores Portugueses e foi pensada (Trindade Coelho) para “ajudar a debelar a crise que nos avassala, que é principalmente, moral e que só pela instrução e educação poderá ser resolvida”²¹⁶.

Uma plêiade de ilustres intelectuais e pedagogos, onde se perfilavam alguns pioneiros de referência dos Trabalhos Manuais, formaram o elenco directivo²¹⁷. Neste sentido, a “causa” dos Trabalhos Manuais não poderia estar em melhores mãos, já que o vice-presidente era o próprio Marques Leitão (nomeado para tomar parte da comissão de reforma dos Trabalhos Manuais no Liceu)²¹⁸. Um reforço acrescido foi encontrado nos vogais, homens da Educação Nova: Adolfo Lima, que teve, entre outras funções, a de professor da Escola Normal Primária de Lisboa e Luís Mata da Escola Oficina nº 1 de Lisboa). Não surpreende pois que das 18 finalidades estabelecidas nos Estatutos da Liga, sete²¹⁹ se relacionassem indirectamente com os Trabalhos Manuais e três fizessem deles objecto principal:

²¹⁶ Liga Nacional de Instrução (1912). Actas do 3º Congresso Pedagógico. Lisboa: Liga Nacional de Instrução.

²¹⁷ Consiglieri Pedroso (presidente); Marques Leitão (vice-presidente) e como secretários e vogais, figuras de reconhecido mérito intelectual e pedagógico, algumas delas ligadas ao movimento da *Escola Nova* (Adolfo Lima) e à *Escola Oficina nº1* (Luís Mata).

²¹⁸ Portarias de 13 de Outubro e 25 de Novembro de 1921.

²¹⁹ (1º, 5º, 6º, 12º, 15º, 16º, 18º)

Quadro n.º 27: Liga de Instrução Nacional: Finalidades relativas aos trabalhos manuais.

Estatuto da Liga de Instrução Nacional	
Finalidades relativas aos trabalhos manuais.	
7º	Criar estabelecimentos de Artes e ofícios de ensino gratuito, para alunos de ambos os sexos, segundo o sistema <i>Humanitário</i> de Milão e da <i>Ons Huis</i> (Nossa Casa) de Amsterdam.
8º	Promover a transformação radical da actual escola primária, já pelo melhoramento das condições higiénicas e pela modificação da sua instalação material, já pela implantação de novos e mais racionais <i>métodos</i> de ensino, já pela remodelação de programas.
9º	Promover o desenvolvimento da educação física nas escolas por meio de trabalhos manuais, cantos corais, ginástica e jogos, etc”.

Fonte: Actas da Liga Nacional de Instrução (1915).

Aos Congressos de 1908, 1909, 1912, 1914 da Liga de Instrução Nacional, levaram Luís da Mata (1908), Adolfo Lima (1909)²²⁰, Virgílio Santos (1912), Ernesto Sousa Coelho (1912) e Ricardo Rosa Alberty (1912), Fernando Palyart Ferreira (1914); Cunha Vieira e M. da Cunha Prelada, teses sobre os Trabalhos Manuais. As conclusões aí tomadas serviram de base a tomada de decisões, nomeadamente, as petições que Ricardo Rosa Alberty remeteu para decisão do Congresso:

“que o Congresso reconheça a necessidade urgente da organização dos trabalhos manuais nas nossas escolas primárias; “que envide todos os seus esforços para que os trabalhos manuais sejam organizados sem demora nas nossas escolas, os quais trarão ao país inúmeros benefícios de ordem física, intelectual, económica, moral e social, para o que terá de conseguir do Governo: que mande professores fora do país estudar trabalhos manuais (...) que coloque alguns desses professores (...) depois de provadas as suas competências no assunto nas Escolas Normais; (...) que os restantes pensionistas que também provarem competências sejam distribuídos pelas sedes dos círculos escolares a fim de prepararem em cursos de férias todo o professorado do país”

(Alberty, 1912: 263-64).

Em 1909, uma outra Liga, a de Educação Estética, era criada em Lisboa, porém, mais vocacionada para o desenvolvimento da educação nacional sob o ponto de vista artístico. Organizada em várias comissões de estudo (Arquitectura, Música, Literatura dramática e Ensino artístico), não deixou de fazer dos Trabalhos Manuais sua finalidade:

²²⁰ LIMA, A. (1909,a). “O que deve entender-se por ensino primário”; SANTOS, Virgílio (1913). “Trabalhos Manuais, sua importância e necessidade da sua organização oficial”; ALBERTY, Rosa Ricardo (1912). “Breve memória sobre trabalhos manuais”; FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1914). “O trabalho manual e o desenho na escola primária”.

- “organizar cursos elementares de desenho e modelação, especialmente destinados a professores de ensino primário”;
- “promover a decoração de escolas primárias”;
- “tornar conhecidos os monumentos, museus, colecções de arte e pontos mais pitorescos do país, por meio de visitas de estudo e excursões, precedidas de conferências”²²¹

Alcance e impacto diverso teve a Sociedade de Estudos Pedagógicos, instituição nascida com a 1ª República, onde a educação, a educação artística em geral e os Trabalhos Manuais em particular, encontraram terreno propício de difusão, através de uma estratégia concertada e sistemática que passou pela organização de exposições, ciclos de conferências, reuniões de discussão e reflexão teórica sistemáticas que alimentaram a imprensa pedagógica.

No permeio das redes institucionais, nos interstícios dessas ligações, a República propunha-se retomar o projecto da arte nacional. Na senda do movimento internacional *Arte na Escola*, a Sociedade fez cruzar ciclos de eventos e temáticas, ligando escola, artes e educação artística, abordando, em suma, diferentes temas com pertinência artístico-pedagógica. Pertencem a esse ciclo a exposição *Arte na Escola*, de 1916, e a conferência exposição *Cerâmica Portuguesa*, cuja organização e apresentação esteve a cargo de José Queiroz. Evento cultural socializador para um público vasto, a conferência e exposição *Cerâmica Portuguesa*, tinha em mira especialmente os professores a quem exortava para a retoma da causa da arte nacional:

“A missão mais nobre e delicada do professorado entre nós na actualidade é fazer com que uma boa parte da atenção dos seus discípulos se prenda às coisas elevadas e distintas da nossa terra; àquelas que educam, educarão sempre, os sentidos do homem e cujo conhecimento orgulha todo o português. É juntar à sua grande tarefa gloriosa a de desviar esses inexperientes da nefasta educação estrangeira que nos contamina e que, a continuar a exercer-se como nos últimos 50 anos, deixarão os portugueses de pensar como portugueses e de se estimarem como tais”

(Queiroz, 1916:5).

O conjunto de acções e de relações tácitas que a Sociedade de Estudos Pedagógicos produziu, configurou uma espécie de dispositivo cujos efeitos se entrosaram em diferentes planos da realidade cultural e educativa. Pensada para servir a ambas, visava, na

²²¹ Estatutos da Liga de Educação Estética (1909). Lisboa: Tipografia a Editora.

sua orientação maior, sobretudo a exequibilidade dos aspectos pedagógicos e artísticos da educação. A exposição a que aludimos é exemplo disso. Ao chamar a atenção para as questões da cerâmica nacional, na vertente popular e decorativa, o evento respondia simultaneamente às questões dos modelos, da observação e das dimensões comparativas entre as cerâmicas nacionais e estrangeiras que os programas de trabalhos manuais de 1916 e de 1919²²² colocavam:

“Modelação livre e de memória, em vulto, de frutos, e de objectos simples de formas *nacional e estrangeira*. Reprodução de algumas destas formas concretizadas em objectos típicos”²²³.

A circularidade discursiva, assegurada pela disposição dos mesmos actores com diferentes responsabilidades, em diferentes constelações sócio-educativas, produziu múltiplas ressonâncias discursivas que legitimavam simultaneamente o trabalho manual educativo, a selecção das modalidades e a sua fusionalidade às razões do nacional.

A ideia de que “na cerâmica se reflecte o carácter do povo que a produz; nas suas formas está a poesia de cada nacionalidade”, expressa por José Queiroz na referida exposição, seria posteriormente convocada em contexto diverso por Palyart Ferreira para legitimar no ensino dos trabalhos manuais a preferência pela Modelação.

Por essa altura, outros professores e pioneiros da Educação Nova davam rosto à causa. Luísa Robertes, professora de Economia doméstica, Costura e Lavoros da Escola Normal de Lisboa²²⁴ proferiu, a convite da Associação Escolar da Escola Normal Primária de Lisboa, um ciclo de conferências subordinado à problemática da educação infantil. Nesse ensino, cuja preocupação não devia ser a de “antecipar” conhecimentos da escola primária, mas servir para a infância ser vivida e “aperfeiçoar” os instrumentos que cada criança tem, para depois adquirir tais conhecimentos”, Luísa Robertes (1918) atribuía aos Trabalhos Manuais um lugar privilegiado e de feição lúdica.

Em 1915, a mesma Associação havia formulado o desejo de realizar um curso de Trabalhos Manuais orientado por Marques Leitão que se concretizou nas oficinas da Escola Industrial Marquês de Pombal onde aquele era director.

²²² Decreto-Lei de 10 de Fevereiro de 1916 e Decreto-Lei de 7 de Novembro de 1919.

²²³ Decreto-Lei de 7 de Novembro de 1919.

²²⁴ ROBERTES, Luísa E. Seixo, entrada nº 728. *Dicionário de Educadores Portugueses*. (dir. Nóvoa)

Na década de trinta, após uma estadia como bolsista no Instituto Jean Jacques Rousseau, Irene Lisboa, de retorno a Portugal e recém nomeada no cargo de inspetora-orientadora do ensino primário infantil, proferiu, na abertura da exposição de trabalhos das classes infantis de Lisboa, a conferência “Froebel e Montessori- O Trabalho Manual na Escola”, publicada na *Seara Nova*, sob o pseudónimo de Manuel Soares. A pedagoga defendia aí a importância da continuidade entre níveis de ensino e demolia antigas práticas, chamando a atenção para o facto de *dons* e *ocupações* conduzirem a criança, na ausência de actividades propiciatórias da excitação e da satisfação livre da imaginação infantil, a situações adestradas e mecanizações excessivas que a “tornariam hábil mas sem a curiosidades do espírito” (Lisboa, 1937: 25).

Neste processo de inscrição dos Trabalhos Manuais na cultura social e escolar, as exposições tornaram-se um mecanismo eficiente na difusão pedagógica, enxameando de actividades os espaços da escola pública e os privados, como os da “rede escolar” da Escola Nova (Figueiras, 2004), (Figueiras, 2004), os de associações como a Liga de Instrução Nacional e a Sociedade de Estudos Pedagógicos, ou os da União do Professorado Primário que, a propósito da sua reunião magna de 1926, realizou em Lisboa a sua exposição de Trabalhos Manuais, a qual mereceria a Adolfo Lima, o seguinte comentário:

“impressionou-nos agradavelmente pelo esforço (...), a propaganda deu já para, pelo menos, este resultado: alguns professores, no fundo das suas desamparadas escolas, tentam, alfim!, introduzir a Vida no seu ensino e, o que é mais, os trabalhos manuais não aparecem só como uma ocupação, um aula, ao lado das outras: eles surgem já como processo de dar conhecimentos, por exemplo sobre nomenclatura geográfica”

(Lima, 1932: 335-36).

Mecanismos pré-orientados preferencialmente para os métodos e Trabalhos Manuais, as exposições, puseram a circular conceitos, técnicas e os materiais melhor adaptados à realidade nacional. Sobretudo mantiveram estrategicamente os Trabalhos Manuais à tona da actualidade da agenda educativa. Como “práticas encaminhadas” (Larrosa, 1994) de “fazer-ver para saber-fazer” (Janeira:1995), as exposições criaram situações de experiência pessoal e de subjectivação alargada, da ordem do “ser mostrado” e do “ser visto”.

Fernando Palyart Ferreira, que tornou pública a sua experiência de Trabalhos Manuais educativos na exposição de 1916 da Sociedade de Estudos Pedagógicos,

reposicionou aí o ensino primário como *locus* pioneiro dos Trabalhos Manuais em Portugal. No âmbito desse evento, escreveu o seguinte:

“Tenho a satisfação de dizer, e seja-me permitido essa vaidade, que foi a escola onde sou professor, uma das mais pobres e esquecidas escolas primárias da capital, a paroquial nº 61 de Belém, a que primeiro apresentou “trabalhos manuais”, trabalhos orientados já no slöyd, mas convenientemente adaptado, de características genuinamente portuguesas”.

(1914:10)

Um pioneirismo partilhado com professores primários como Virgílio Santos²²⁵ (professor primário e de Trabalhos Manuais na Escola Normal Primária de Lisboa a partir de 1918) ou Alves de Sousa, a quem Viana de Lemos endossou o livro *A Modelação Escolar*, agradecendo o facto de, “pelo exemplo e pela palavra”, este o ter sabido convencer, “de tal modo e tão profundamente que vinte anos passados, a mais forte paixão que me domina, é ainda a educação popular e os trabalhos manuais” (Lemos, 1928:9).

Em nome dessa paixão, Viana de Lemos orientou, pelo país, a pedido de instituições de professores, vários cursos de férias sobre Trabalhos Manuais.

Porém, apesar de todo este experimentalismo mais ou menos voluntarista, muitas vezes entusiasta e sincero, ou exactamente por causa dele, o estado do ensino dos Trabalhos Manuais no final dos anos vinte continuou crítico. A par da “falta de unidade”, do “estado desordenado”, do excesso de critério individual ou da adopção indiscriminada dos modelos estrangeiros, Viana de Lemos apontava a ausência sistemática da acção reguladora do Estado, junto das Escolas Normais.

No sentido de se “fixarem as bases em que devem assentar estes trabalhos, para que se produzam em Portugal os resultados que a pedagogia moderna lhes atribuiu, depois fazer-se um bom ensino normal e espalhar-se por todo o país mas sob um plano uniforme e o mais adequado possível às diversas regiões e necessidades do ensino”, Viana de Lemos, colocou à apreciação da Liga de Instrução Nacional a proposta de lançar pelo país um Inquérito sobre o ensino dos Trabalhos Manuais dirigido a professores, médicos, industriais, amigos da instrução etc.

²²⁵ Entrada nº 780. *Dicionário de Educadores Portugueses*. (dir. Nóvoa).

Quadro nº 28: Inquérito - O ensino dos trabalhos manuais educativos em Portugal

Inquérito O ensino dos trabalhos manuais educativos em Portugal
1º- Quais são as ocupações manuais caseiras mais vulgares entre a gente do povo dessa região? Nelas se ocupam mais os homens, as mulheres ou as crianças?
2º- Os objectos confeccionados isoladamente pelo povo daí, que fim julga terem geralmente? Lucrativo, de utilidade doméstica ou são de simples passatempo?
3º- Que ferramentas e materiais são empregados? (simples faca ou canivete e madeiras ou metais que casualmente, para outros usos tenham em casa), ou utilizam o ferramental do operário especializado e materiais procurados no mercado especialmente para esse fim?
4º- Ocupam nesse tempo as horas vivas do dia ou simplesmente os seus ócios ou tempos impróprios para outros trabalhos habituais?
5º- Julga V ^a . Ex ^a os trabalhos aí feitos exclusivos e originários dessa terra ou foram importados de outra ou mesmo do estrangeiro?
6º- Julga V ^a . Ex ^a . que esses trabalhos são tradicionais nessa região ou de recente importação?
7º- Esses trabalhos caseiros são peculiares a certas épocas, coincidindo com a menor actividade forçada destas ocupações (Lavouras, pesca, etc.) ou fazem parte duma maneira contínua?
8º- São geralmente esses trabalhos ornamentados (com desenhos originais ou cópias) coloridos e envernizados para lhes aumentar o valor artístico ou sofrem essas operações para lhes garantir a conservação?
9º- Conhece V ^a . Ex ^a . industriais, mestres-de-obras, chefes de oficina, ou de trabalhos agrícolas que se queixem das deficiências dos seus oficiais ou aprendizes? Quais essas deficiências?
10º- Que aptidão manual julga V ^a Ex ^a mais conveniente que possuam as crianças, e portanto os homens dessa região, atendendo às suas aptidões e necessidades ou indústrias locais futuras ou prováveis modos de vida, ou ainda qual a de mais agrado dos pais e em geral, dessa população rural?
11º- Acha V ^a . Ex ^a . Que alguma coisa se conseguiria para o bem-estar dessas populações ou para a riqueza nacional com uma orientação mais racional, científica, ou artística que valorizasse as aptidões manifestadas nesses trabalhos?
12º- É grande a percentagem de emigrantes dessa terra? Em geral qual a ocupação que tinham antes e emigrar? Em que consta a V ^a . Ex ^a . se ocupam geralmente depois? É vaga a aspiração do emigrante nas suas futuras ocupações? Em caso contrário qual a aspiração dominante?
13º- Considerações particulares que V ^a . Ex ^a . Julgue conveniente acrescentar.

Fonte: LEMOS, Álvaro Viana de *in* Actas da Liga Nacional de Instrução (1915).

Uma proposta do *Inquérito* indiciava nesta fase, a necessidade de um esforço de reflexão que permitiria no futuro, instaurar uma acção mais uniforme, mais científica e sobretudo superiormente regulada. Um esforço comprometido por muitos outros factores mas também por medidas de contenção económica que, como escreveu Faria de Vasconcelos, penalizaram de sobre maneira a educação:

“A obra máxima e fundamental do nosso país é a obra educativa, e a única política redentora, salvadora é, não a da compressão das despesas do Ministério da Instrução, mas, pelo contrário, a do seu aumento, da sua expansão inteligente e honesta, alargando e intensificando os serviços existentes, criando os meios e condições que são indispensáveis e que não existem ainda. Todos os países reduziram as duas despesas em vários campos da vida política e administrativa, mas não tocaram na da educação senão para aumentá-las, porque são de todas as mais fecundas e produtivas. E assim nos cabe a nós portugueses o triste privilégio, uma vez mais, de realizarmos uma política de instrução, que tudo condena - a higiene, a pedagogia, os verdadeiros interesses espirituais da nação” .

3.5.2. Dos lugares aos modos da construção curricular dos Trabalhos Manuais.

Desenhada a cartografia da nacionalização do *Slöyd*, identificada a rede discursiva, detemo-nos noutros planos do processo de “alquimia curricular” dos Trabalhos Manuais. Por um lado, para analisarmos como no interior dos aparatos psicológicos se vinculou a produção e transformação dos alunos às práticas propostas e, por outro, para esquadriharmos o modo como estes obtiveram efeitos de poder dos discursos psicológico e estético em que sustentaram a sua identidade educativa

Reiterar o estatuto educativo ao trabalho manual e construir um código disciplinar implicou sucessivas adaptações do trabalho manual às racionalidades pedagógico-científicas e organizacionais do sistema escolar: desde as da ordem da selecção dos saberes, dos espaços, das ferramentas e das matérias-primas, às da ordem da adequação e invenção de novas formas disciplinares e também o investimento destas nas técnicas manuais, a fim de oferecerem aos sujeitos escolares experiências de configuração de si mesmos.

Numa primeira fase, o processo passou por “descontaminar” e subtrair os Trabalhos Manuais da memória da tradição manual de origem. De forma sistemática, a produção discursiva foi transmutando e expulsando do “vocabulário pedagógico” (Larossa, *in* Silva, 1995)²²⁶ o referencial semântico que pudesse ligar a escola, os seus actores, as matérias, espaços, tempos escolares e métodos de ensino ao plano representacional da *oficina do artífice* e do *aprendiz*, como atestam os materiais discursivos:

-“Não pedimos que a escola primária se torne uma escola profissional, não julgamos que se deva sair de lá serralheiro ou vinhateiro. Cumpre às oficinas de aprendizagem

²²⁶ Jorge Larossa define “vocabulário pedagógico” como o conjunto de palavras amplo, indeterminado, heterogéneo e composto por recontextualizações e o entrecruzamento de regimes discursivos diversos” (*in* Silva, 1995: 39).

formar artífices, enquanto a escola primária, realizando uma obra muito mais geral, forma homens e cidadãos”

(Coelho, 1882).

-“os trabalhos manuais educativos não se propõem formar artífices” (Tavares, 1915:3);

-“O trabalho manual deve ser ministrado por um professor e nunca por um operário

(Ferreira, 1916:42).

-“ Em matéria de trabalhos manuais não se quer fazer do aluno um artífice, mas ensiná-lo a tratar um pedaço de cartão, de madeira ou de barro de modo que a mão ganhe destreza que a vista se exercite a comparar a grandeza e formas com progressiva segurança, que o sentido estético ganhe aperfeiçoamento e finura.

(...) Escola de educação integral e não unilateral, nem é liceu nem oficina.

(Relatório da Comissão do Ensino Complementar *in* Lemos, 1928:21-22).

Nestas “operações semióticas” (Foucault, 1989), não se apagavam só memórias, através de uma “metódica transformação” (Leitão, 1934) dos saberes e fazeres, foi-se incorporando a génese de um “código disciplinar” (Fernández, 1997) de matriz escolar. *Escola, professor e aluno* substituíram-se àqueles como expressões identitárias da cultura escolar, à medida que o manejo e a execução foram sendo dominados pela formação e os novos actores, investidos dos efeitos de poder das novas tecnologias manuais, mas também de efeitos disciplinares mais latos, decorrentes das técnicas administrativas de controlo do tempo e do espaço serial que se fizeram cruzar com a organização da classe e das próprias matérias escolares, permitindo ultrapassar o sistema tradicional e introduzir o trabalho simultâneo.

Por um tempo, algumas instituições, admitiram ainda *auxiliares*, porque

“sem bons auxiliares, superiormente dirigidos não é fácil estabelecer este ensino, à parte da orientação pedagógica entregue à direcção do professor, resta a execução, que deve ser acompanhada e vigiada por quem possua as qualidades para desempenhar estas funções” (...), pensar que um professor pode dirigir uma classe de trabalhos manuais constituída por 30 ou 40 alunos, é não fazer a menor ideia do que representa essa actividade no meio escolar”

(Leitão, 1934: 207)

Porém, à medida que nas diferentes instâncias discursivas se foram produzindo os Trabalhos Manuais educativos a memória residual do “auxiliar” foi erradicada do ensino oficial.

Com o avançar do século XX, a posição pedagógica tornou-se preemptória sobre o assunto “nunca de facto para ensinar Trabalhos Manuais se deverá escolher um *artífice*: a

todo o momento procederá como tal, tornando a escola em oficina e o aluno em aprendiz” (Ferreira, 1916: 42).

A inversão do processo discursivo foi rápida, a breve trecho os Trabalhos Manuais passaram, de obstáculo a condição de modernidade, como escreveu Lima (*in* Lemos, 1928: 1): “escola onde não há trabalhos manuais (...) pode dizer-se que não é escola no sentido moderno do termo”.

Nessa escola, que se queria renovada, onde os Trabalhos Manuais deviam ser “a base de toda a vida escolar do educando” (Lima 1932: 340), também só verdadeiramente seria digno do nome de “educador aquele que ensina todos os conhecimentos da escola primária por meio dos trabalhos manuais” (Lima, *in* Lemos, 1928: 1).

Uma vez incorporadas e naturalizadas as experiências (formação, exposições, leituras, práticas) e na posse de instrumentos que a psicologia definia como altamente eficazes na organização das aprendizagens, o professor não podia senão, correndo o risco de negar o “espírito” e a “identidade fidedigna de um professor”, auto investir-se desse novo poder. A partir desse momento, tudo dependia “então do espírito e perspicácia que o respectivo professor puser no seu ensino” (Lemos, 1929: 16).

Transmutados em instrumentos de regulação da aprendizagem de *todos* os conhecimentos, os Trabalhos Manuais foram-se fixando nos *currricula*, ajudando a fixar com eles identidades: a de professor e de aluno.

Varrida a figura do artífice, subtraiu-se com ela a memória do *ethos* de referência. Por várias vias e de forma persuasiva, o discurso médico-higienista entreteceu-se na tecitura dos Trabalhos Manuais ditando regras, acelerando a ordenação do espaço escolar, tornando a escola numa instituição especializada, com actores igualmente especializados.

Os materiais discursivos dão conta dessa progressiva racionalização da sala de aula e do universo escolar. Desde a sala dos trabalhos manuais do Colégio Militar (1915) ao plano de Faria de Vasconcelos (1924), para uma “escola tipo municipal”, a ordenação e higienização e a estetização espaciais, introduzidas por sucessivas injunções, foram-se dispondo no interior dos mecanismos disciplinares dos Trabalhos Manuais.

A orquestração dessa espacialidade mereceu dos pioneiros enorme atenção. A “memória descritiva” da sala de trabalhos manuais do Coronel João de Sousa Tavares é um exercício de pormenorização da própria ordem: bancadas, bancos, vitrines, armários, aparadores, ferramentas, engenhos e ferramentais, submetidos à batuta médico-psico-

higienista, permitem perceber como nos alunos a ordem se ia internalizando mais quíntesicamente do que por qualquer outro tipo de mecanismo coercitivo. Sem sujeições externas, sem outras coacções que não as taticamente embutidas no próprio mecanismo da espacialidade (das dependências, da disposição espacial dos alunos, dos materiais, das acções inerentes às “séries manuais”), os alunos foram sendo “naturalmente” adestrados e regulados na classe.

A ordem não necessitava já ser imposta, explicada, ou mesmo formulada. A sua espacialização, o facto de existir do modo como existia, era suficiente para provocar os comportamentos desejados. Alunos e professores performavam procedimentos, atitudes e comportamentos induzidos pelo novo *ethos*, o qual, cientificamente ordenado e higienizado, afastava a memória do negredo associado ao trabalho. Ordem e regularidade constituíam o ponto de partida. Com elas, o “novo” trabalho manual tornava-se “animado, comunicativo e atraente”, mas, sobretudo, facilitador da “d direcção e a fiscalização do ensino” (Tavares, 1915: 11). Os professores podiam então melhor:

“incutir nos alunos o espírito da ordem, não só no emprego da ferramentas e na execução dos exercícios, mas até na maneira de as tirar dos ferramentais e de as restituir aos seus lugares: em tudo, enfim O bom exemplo neste caso equivale ao melhor conselho”

(*Idem*)

A sala de aula não era já só, pensada como mediadora da acção, mas antes percepcionada como instrumento de subjectivação do aluno, em dimensões que ultrapassaram em muito, os limites do fazer manual.

A “transmutação” dos trabalhos manuais não incidiu só em operações de segmentação do tempo e geometrização do espaço escolares, mas também sobre as matérias-primas e utensilagens que estiveram sob mira pedagógica pela extensão e implicação dos efeitos anátemo-fisiológicos sobre o aluno.

O discurso psicológico operaria aqui de forma subtil, fazendo passar a cultura material dos Trabalhos Manuais pelo crivo da psicologia da criança, das suas necessidades e condições de desenvolvimento. As ferramentas não podiam nem “ser a brincar”, correndo o risco de desvirtuarem a ideia de trabalho e o acabamento do produto final (caro ao discurso estético-moral), nem aleatoriamente seleccionadas. Sob controlo científico, seriam esquadrihadas uma a uma do universo de origem. A relação entre desenvolvimento e

maturação nervosa, a antecipação e prevenção do risco e o discurso emergente da criatividade constituíram, entre outros, critérios de selecção.

A escolha das utensilagens (tarefa de que os professores se investiram) excluiu o “emprego de máquinas-ferramentas” (Lima, 1932: 316) e subordinou a qualidade, estrutura, peso e funcionalidade à referência pedagógica (simbolicamente) e laboral.

Na escola primária, Palyart (1916: 22-3) banuiu até o “uso da tesoura, fazendo-se o corte *simplesmente à mão* o que desenvolve sobremaneira os sentidos em jogo”, enquanto no Colégio Militar se abandonava “a *garlopa* que o *Slöyd* nacionalizado exclui” (Tavares, 1915: 12).

Similar minúcia se imprimiu à escolha das matérias-primas, comprometidas com as tradições locais populares, mas sobretudo com a nova tradição psicológica que prescreveu a sua selecção confinada às características plásticas das matérias (flexibilidade, reduzido grau de dureza etc.) que melhor respondessem ao desenvolvimento da criança e, simultaneamente, à eficácia disciplinar ou educativa *dos Trabalhos Manuais*.

Entre prolongar a infância pelo jogo ou orientar e apetrechar a criança para a saída da escola, o fiel pendeu para uma hipótese de compromisso. Por um tempo breve, as “ocupações” fröebelianas ocupariam tacitamente o aluno. Mas mesmo estas, por demasiado simples e repetitivas, passíveis de se tornarem rapidamente habituais e automáticas, por exigirem pouca atenção e reflexão, foram questionadas (Palyart Ferreira e Irene Lisboa) à luz das teorias psicológicas, pelo seu diminuto valor educativo. Segundo estas todo o movimento consciente tem sua origem numa excitação de células motrizes do cérebro. Mas era necessário ir mais longe, “fazer passar o consciente no inconsciente (Le Bom, *in* Ferreira, 1916: 43), cuidar de desenvolver o espírito de observação e precisão, criando os chamados reflexos inconscientes e a isso só o sistema *Slöyd* respondia. As “ocupações”, ao privilegiarem a memorização e o automatismo, podiam servir à “velha escola”, mas não a uma pedagogia implicada no desenvolvimento harmonioso das diferentes faculdades da criança. Só o compromisso tácito entre tradição e inovação pedagógica permitiu a sua permanência nos programas do ensino primário²²⁷ e normal da década de vinte, ainda assim, com profundas alterações à matriz inicial.

²²⁷Decreto-Lei de Fevereiro de 1916; Decreto-Lei de 7 de Julho de 1914.

A este joeirar inicial, seguiram-se outras operações de pedagogização, a malha psicológica foi-se tornando gradativamente mais apertada, colocando o aluno no centro da experiência educacional. Em nome do seu desenvolvimento integral e harmonioso, rejeitaram-se os exercícios do sistema do espanhol Solana e os da italiana Aggazi, porque, como dizia Ferreira Palyart (1916: 46), evocando Fénelon, “tout ce qui rejouit l’imagination facilite l’étude” e aqueles modelos não a satisfaziam. A mesma racionalidade sustentou a substituição dos modelos belga e italiano de cartonagem por outros que melhor se coadunavam com as “exigências da mentalidade da nossa criança e do ensino, terminando por uns objectos onde o aluno patenteia a sua individualidade”. Em nome desta, Palyart Ferreira adaptou o *Slöyd* americano ao trabalho manual em madeira e privilegiou a modelação. Uma modelação “não servil”, preferindo a “cópia do natural ou imaginativa” (Palyart, 1916: 24) e os “exercícios livres ou espontâneos à velha, maçuda e indegesta cópia de gesso”, porque naqueles “a criança vive mais, é-lhe mais fácil obter efeitos” (Ferreira, 1918: 334), o processo é o da liberdade enquanto na cópia “é o servilismo e a escravidão” (Ferreira, 1918: 335).

Já Álvaro Viana de Lemos privilegiaria na escola primária, e no conjunto das modalidades, a modelação escolar e os trabalhos manuais em papel. Na primeira, deu atenção especial à composição decorativa para, como dizia, “dar a todas as crianças a convicção de que não são só os bem dotados artisticamente, que podem produzir coisas belas e apreciáveis. Das mãos de quem quer que estude e tenha vontade (...) podem sair trabalhos úteis e de valor artístico e económico” (1928: 21). Os segundos, eleitos pela ductilidade manual e pela economia e vulgaridade da matéria-prima, mereceriam, na publicação *Trabalhos Manuais em Papel*, a sistematização dos tipos de trabalho e do seu valor pedagógico, conforme se vê em baixo.

Quadro nº 29: Trabalhos Manuais em Papel: Tipologia e valoração pedagógica

Tipologia e Valoração Pedagógica de Trabalhos Manuais em Papel	
Tipos	Valor Pedagógico
Dobragens	Educação da vista, do tacto e do sentido estético, fixam a nomenclatura geométrica, aquisição intuitiva e palpável das medidas lineares e de superfície
Recortes	Atenção, praxias finas, educação da vista, memória e raciocínio, entusiasmo pelo efeito produzido, exactidão no manejo
Entrelaçados entrançados	Atenção, bom gosto e adorno, agilidade dos dedos, precisão e fantasia, preparação para trabalhos industriais.
Picotagem	Atenção, precisão firmeza de mão, paciência tenacidade, observação, educação estética, iniciação aos bordados
Tecidos	Observação, ordem, método, cálculo, imaginação inteligência, educação

	estética (estudo e prática das cores).
Colagens	Asseio, paciência, cuidado, método, precisão, atenção, observação, educação estética.

Fonte: LEMOS, Álvaro Vieira de (1929). *Os Trabalhos Manuais em Papel*.

Gradativamente, os Trabalhos Manuais foram sendo investidos de funções, rodeados de ordens, de procedimentos ritualizados, de disposições temporais, espaciais e materiais, cada vez mais detalhados, a que, por correspondência, se tinha de responder de forma igualmente segmentada e hierarquizada. As injunções seriam tanto externas quanto internas. O próprio mecanismo disciplinar se desenvolveu de modo a que as externas parecessem cada vez mais internas. Um efeito alcançado através do cruzamento da “afinação” e organização dos conteúdos, “o quê dos Trabalhos Manuais” (as “operações técnicas” de Augusto Coelho ou as “séries” de Viana de Lemos) com correspondência e em combinação com horários e com a distribuição serial dos alunos por níveis e classes, ditados gradativamente pela tecnologia psicológica.

Na segunda década do século XX, a sistematização ou gradação técnica dos trabalhos manuais para a escola primária e normal primária estava alcançada. As suas bases, trabalhadas por muitas mãos, mas grandemente ultimadas por Viana de Lemos e Adolfo Lima, foram, antes de integrarem os programas das Escolas de Magistério Primário e Primárias Superiores²²⁸, sucessivamente experimentadas e melhoradas na Escola Oficina nº1 de Lisboa - esse laboratório da pedagogia moderna donde saíram algumas das “práticas pedagógicas inovadoras” (Figueira, 2004), adoptadas pela escola pública.

Neste interface, os programas (construção concertada no interior da comunidade discursiva dos próprios Trabalhos Manuais em relação com outras instâncias decisórias) revelavam-se as ferramentas necessárias para impor do exterior um ritmo colectivo obrigatório e, simultaneamente, para normalizar as práticas e os seus efeitos.

3.6. Os Trabalhos Manuais no projecto republicano.

A República inaugurou uma nova fase na vida da sociedade portuguesa, obrigando a um conjunto de reformas dos serviços públicos, no sentido de integrar o país no movimento

²²⁸ Decreto-Lei de 7 de Novembro de 1919.

civilizacional da época e de o sintonizar com o espírito do próprio movimento republicano. Para isso, como escreveu Alves dos Santos (1913:135),

“era necessário demolir até aos caboucos, o velho e desconjuntado edifício da nossa atrasada organização social, para sobre os escombros das suas ruínas construir um outro, de mais nobres e belas proporções, cuja estrutura melhor se coadunasse com a índole jurídica do nosso tempo e melhor servisse as aspirações colectivas da nossa raça”.

O Decreto-Lei de 29 de Março de 1911, que estabeleceu a reforma da educação, traduziu um compromisso global entre uma dimensão velha, negativa, “*destruens*” da educação e uma outra nova, positiva e “*construem*” (Santos, 1913:169). Inscreveram-se nesta última as medidas relativas à nova concepção de educação e de cidadão, onde o conceito de trabalho adquiriu uma presença quase devota.

As ideias de desenvolvimento da nação, de revigoração da raça, de cidadania e do desenvolvimento espiritual individual, convergiram na possibilidade de, pela educação, o aluno se transformar e elevar à condição de cidadão. Se a nação era “um legado rico de recordações” (Renan *in* Tiesse, 2000: 16), o indivíduo era um longo passado de esforços, sacrifícios e devoções, onde o trabalho encontrava lugar como ferramenta de transformação. Esta retórica ganhou no diploma de 1911 a seguinte expressão:

“Portugal precisa de *fazer cidadãos* essa matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa, pacífica no equilíbrio conjugado da *força dos seus músculos*, da *seiva do seu cérebro* e dos *preceitos da sua moral*”²²⁹.

Para alcançar essa comunidade *humana, laboriosa, pacífica*, a reforma propôs-se recuperar princípios já enunciados, como o da educação integral (reconhecido na reforma de 1881 e aperfeiçoado na de 1901) e criar outros, nomeadamente: alargar o ensino primário a novos graus (infantil primário e primário superior); introduzir novas matérias, recuperar outras (Trabalhos Manuais); e investir na formação dos professores primários, porque como escrevia Lima, (1914: 102), “o que vale a escola vale a Nação. Para se “poder” é preciso “querer” e para se querer é necessário “saber”. Sem o indispensável saber, nada queremos, nada sabemos”.

²²⁹ Decreto-Lei de 29 de Março de 1911. Itálico nosso.

Como bem reconheceu Penim (2003: 95), “o discurso republicano da educação, na ideia de salvação nacional, transportava no seu seio o projecto de recuperação da escola através dos trabalhos manuais”. Uma visão utópica, prenhe de esperança na escola e na formação do “Homem-Novo”, que os textos programáticos projectaram a partir da criança, que tinha, daí para o futuro, de conhecer na escola “os rudimentos das artes, da agricultura, do comércio, da indústria, familiarizando-se, numa educação essencialmente prática, com a terra e com os utensílios que o homem põe ao serviço da vida”²³⁰.

A retoma escolar dos Trabalhos Manuais ancorou na linha avançada da inovação educacional. Investidos na qualidade de “prática pedagógica inovadora” (Figueira, 2004), o projecto republicano procurou, a todo o custo, instalar com eles o princípio da “escola activa”, abalar “a rotina da escola assentada” e banir o intelectualismo balofo (Lima, 1932).

Pelas razões expostas os Trabalhos Manuais inscreveram-se de imediato em todos os níveis do ensino primário, estabelecidos pela reforma de 1911 (do infantil primário ao primário superior e normal primário).

Quadro nº 30: Trabalhos manuais. Reforma de ensino de 1911

Ensino Primário	Modalidades de Trabalhos Manuais
Infantil Primário	Distracções agrícolas e pequenos trabalhos manuais
Primário Elementar	Trabalhos manuais e agrícolas, conforme sexos e regiões
Primário Complementar Masculino	Trabalhos manuais e agrícolas, conforme regiões
Primário Complementar Feminino	Trabalhos man., jardinagem, horticultura, economia doméstica
Primário Superior	Práticas em oficinas
Ensino Normal Primário	
Curso Geral	Modelação e Desenho
Curso Especial Feminino	Trabalhos manuais e economia doméstica
Curso Especial Masculino	Trabalhos manuais e agrícolas

Fonte: Decreto-Lei de 29 de Março de 1911.

²³⁰ Decreto-Lei de 29 de Março de 1911.

Ancorados nos ideários republicanos, os Trabalhos Manuais usaram de um leque significativo de dispositivos de enunciação: a engenharia da própria reforma, que regulou e demarcou saberes e respectivas disposições curriculares; o papel singular dos actores e o das comunidades discursivas; o movimento da Educação Nova e as instituições colectivas que, vocacionadas para a causa nacional e educativa, haviam nascido pouco antes (Liga de Instrução Nacional), ou nasceriam com a própria República (Sociedade de Estudos Pedagógicos e Liga de Educação Estética).

Nos diversos graus da educação primária, os Trabalhos Manuais apresentavam-se como “um processo de adquirir conhecimento pela actividade motriz” considerada “a mais consentânea com a natureza psíquica das primeiras idades do ser humano; porque são o exercício mais natural, espontâneo e equilibrado e higiénico do corpo humano” (Vasconcelos, Faria de (1935:119).

Para os pedagogos republicanos (Palyart Ferreira; Adolfo Lima; Viana de Lemos; Faria de Vasconcelos; Aurélio da Costa Ferreira), os Trabalhos Manuais estavam na base da educação e deviam impregnar toda a processologia da educação primária. Fundamentalmente, eles deveriam fornecer “os motivos de todos os ensinamentos neste período final da infância e transição para a adolescência” (Lima, 1932: 300). Para isso, à medida que se avançava na educação primária, o ensino deveria abandonar gradativamente o carácter lúdico da escola maternal e inicial primária, para responder ao carácter pré-profissional inerente aos primeiros interesses sócio-éticos da puberdade no superior primário. Razão pela qual, os centros de interesse, a propor em fase posterior, deveriam exigir maior complexidade e considerar as características do meio social de pertença do aluno, reflectindo quer as suas características psicológicas, quer as necessidades e preocupações das populações e indústrias locais.

Este sabor a labor regional, que deu um carácter tecnológico específico à educação dos últimos anos da educação primária, ditou a processologia para o ensino primário superior. Nela se defendia a mobilização de todos os processos e formas de métodos activos, baseados nos trabalhos manuais educativos como meio de criar técnicas e conhecimentos e de organizar um saber sólido, útil e utilizável, metodologicamente subordinado às seguintes condições:

- a) “Maior complexidade e esforços mais exigentes quanto às técnicas a mobilizar e a desenvolver para o bom êxito das tarefas ou dos projectos.
- b) Maior envolvimento das tarefas ou projectos na vida económica local, visando fundamentalmente a aquisição de conhecimentos e ensinamentos próprios do bom exercício das profissões regionais.

c) Exigência de trabalho e saber próprio de um aprendizado pré-profissional a fim de contribuir para “o diagnóstico das diversas aptidões dos educandos e para prognóstico da sua carreira social”.

(Lima, 1932: 301)

No ensino normal primário, os Trabalhos Manuais dispuseram-se no 2º grupo “Desenho, Modelação e Trabalhos Manuais”, que com o grupo da “Música e Canto Coral” (1º grupo) e o da “Fotografia, Litografia, Tipografia” (3º grupo), configuraram a também então criada, “Secção Artística”²³¹.

O Regulamento das Escolas Normais, aprovado em Agosto de 1911²³², estabeleceu a distribuição da carga horária das matérias escolares, conforme o quadro abaixo.

Quadro nº 31: Distribuição da carga horária dos Trabalhos Manuais. Ensino normal primário.

Ensino Normal Primário	Trabalhos Manuais	Total
Curso Geral	Modelação e Desenho	6
Curso Especial	Jardinagem e Horticultura	3
Feminino	Trabalhos Manuais, Lavores, Economia doméstica, Fotografia, Estenografia, Dactilografia	15
Curso Especial Masculino	Trabalhos Manuais e Agricultura	12

Fonte: Decreto-Lei de 23 de Agosto 1911.

Já os programas, objecto de planos experimentais morosos, aprovaram-se primeiro para as “escolas infantis”²³³ em 1913. Legitimaram-se, neste nível de ensino, como resposta à necessidade da educação dos órgãos dos sentidos e do desenvolvimento das habilidades manuais. As propostas de actividade organizavam-se em dois eixos: o das “construções elementares”, de clara orientação fröbeliana, e os “trabalhos elementaríssimos de jardinagem e hortifloricultura”.

²³¹ Decreto-Lei de 29 de Março de 1911. [Parte IV. Cap. I. art. 115º-117º].

²³² Decreto-Lei de 23 de Agosto de 1911.

²³³ Decreto-Lei de 23 de Agosto de 1913.

A ligação do primário infantil ao primário elementar permaneceria interrompida até os programas do ensino primário e primário normal serem aprovados. Em 1914²³⁴, o ensino normal foi novamente regulamentado, mas só em 1916, com a aprovação do projecto de Regulamento da Lei n.º 233 de 7 de Julho de 1914 do ensino normal primário²³⁵, os programas do ensino primário normal seriam estabelecidos. As instruções pedagógicas, que enquadraram a nova vocação das Escolas Normais, orientaram globalmente as finalidades, aplicações e distribuição dos vários tipos de trabalho manual.

Quadro nº 32: Tipos de trabalho manual. Escolas normais primárias

Classes	Tipos de Trabalhos Manuais
1ª classe	Iniciação dos Trabalhos manuais;
	I- Trabalhos manuais de papel;
	II- Trabalhos manuais de corda cordel, linho, lã e algodão;
	III- Trabalhos manuais de ráfia, junco, juta, palha e verga;
	IV Economia doméstica. Trabalhos de costura, corte bordados ou artes aplicadas caseiras
	V- Trabalhos manuais de modelação em barro, plastilina, plasticina e cera;
	VI- Trabalhos de desenho;
	VII- Trabalhos manuais de cortiça;
	VIII- Trabalhos manuais de madeira;
	IX- Trabalhos manuais de arame e folha de flandres, ferro, cobre e estanho;
	X- Trabalhos manuais de jardinagem;
2ª classe	I- Trabalhos manuais de papel;
	II- Trabalhos manuais de couro;
	III- Trabalhos manuais de corda cordel, linho, lã e algodão;
	IV- Trabalhos manuais de ráfia, junco, juta, palha e verga;
	V- Economia doméstica. Trabalhos de costura, corte bordados ou artes aplicadas caseiras
	VI- Trabalhos manuais de Modelação em barro, plastilina, plasticina e cera;
	VII- Trabalhos de desenho;
	VIII- Trabalhos manuais de cortiça;
	IX- Linoleo gravura;
	X- Trabalhos manuais de madeira;
	XI- Trabalhos manuais de arame, e folha de flandres, ferro cobre e estanho
	XII Trabalhos manuais de jardinagem

²³⁴ Decreto-Lei de 23 de Agosto de 1914.

²³⁵ Ver Anexo 3.1. LEGISLAÇÃO RELATIVA AOS TRABALHOS MANUAIS.

3ª classe	I- Trabalhos manuais de papel;
	II- Trabalhos manuais de corda cordel, linho, lã e algodão;
	III- Trabalhos manuais de rafia, junco, juta, palha e verga;
	IV- Economia doméstica. Trabalhos de costura, corte bordados ou artes aplicadas caseiras;
	V- Trabalhos manuais de modelação em barro, plastilina, plasticina e cera;
	VI- Trabalhos de Desenho;
	VII- Trabalhos manuais de madeira;
	VIII- Trabalhos manuais de arame, e folha de flandres, ferro cobre e estanho;
	IX- Trabalhos manuais de jardinagem;

Fontes: Decreto-Lei nº 2.213 de 10 de Fevereiro de 1916 e nº 6.203 de 7 de Novembro de 1919.

Experimentados e finalmente aprovados, os Trabalhos Manuais generalizaram-se em 1917²³⁶, passando a vigorar para ambos os sexos e em todas as escolas primárias. Um ano depois, por Portaria, introduziam-se as primeiras alterações no capítulo feminino:

“atendendo à urgente necessidade de tornar o ensino primário tão prático quanto possível, manda o Governo que, nas últimas classes das escolas primárias para o sexo feminino seja incluída nos seus programas, a prática da remendagem e da passagem a ferro sobre peças de roupa já devidamente lavadas, que as crianças para tal fim, conduzam das suas próprias casas”²³⁷.

Além destas alterações, a sistematização global dos Trabalhos Manuais permaneceu sem alterações de monta servindo à reestruturação dos programas do ensino primário, superior e normal de 1919²³⁸. Consideraram-se na sua organização, os mesmos 12 tipos de trabalho manual: na 1ª classe, iniciava-se a maioria dos tipos de trabalho manual, à excepção da linogravura e do trabalho em coiro que, por requererem mais atenção e maior precisão manual, se introduziam na segunda classe. Na 3ª classe, abandonavam-se a linogravura, o trabalho em coiro e em cortiça, aumentando-se, porém, a exigência e a complexidade da concepção e do acabamento das várias modalidades.

O diploma de 1919 dava um mote claro quanto à direcção a incutir às futuras escolas normais:

²³⁶ Decreto-Lei de 24 de Dezembro de 1917.

²³⁷ Portaria 4 de Maio de 1918.

²³⁸ Decreto-Lei de 7 de Novembro de 1919.

“As novas escolas a criar, têm de ser acentuadamente *profissionais*, que os ensinamentos que nelas se hão-de ministrar *não são de cultura geral*, diferenciando-se portanto do que se lecciona nos liceus e mais ainda nas faculdades universitárias (...)”.

Ele orientaria também os exames de admissão que continuavam a compreender provas teóricas e práticas e a sujeitar os candidatos do sexo feminino às provas práticas de Costura e Lavores.

Em 1924²³⁹, em virtude de nova reorganização dos serviços das escolas normais, Trabalhos Manuais e Costura e Lavores passaram a constar das provas práticas dos exames de admissão e dos exames finais às escolas normais. A prova de Costura e Lavores, com a duração máxima de 3h, prestada apenas pelas examinandas, em turnos de vinte, enquanto a prova de Trabalhos Manuais Oficiais se realizaria em todas as escolas normais primárias no primeiro dia útil de Julho em turnos de 10 alunos²⁴⁰.

A falta de provimento de professores para a regência dos Trabalhos Manuais e Modelação nas Escolas Normais, que comprometera a regularidade do seu ensino, seria ultrapassada em 1919, com a contratação, “nas mesmas condições em que foram contratados os demais professores das Escolas Normais Primárias, os professores necessários para a regência das disciplinas que ainda não tenham professor efectivo ou contratado”²⁴¹.

Em Janeiro de 1920, o Regulamento da Escola Normal de Lisboa veio coroar a importância curricular dos Trabalhos Manuais. O diploma sustentava que, se todas as aulas eram “importantes”, a todas se devia consagrar “igual trabalho e dedicação”, deixando portanto de fazer sentido a diferença entre “aulas principais e secundárias”. Além disso, os Trabalhos Manuais, em conjunto com a Música e a Educação Física, foram consagrados como “a base de toda a educação”²⁴².

Os Trabalhos Manuais assumiam assim uma nova centralidade curricular, um “núcleo racionalizador”, como assinalou Correia (2005: 292.), “donde irradiam todas as dimensões formativas que percorrem e articulam os saberes escolares” e que as orientações oficiais de 1916 tinham já expressado do seguinte modo:

²³⁹ Decreto-Lei de 15 de Novembro de 1924.

²⁴⁰ Decreto-Lei de 15 de Novembro de 1924 [art. 22º- 3º e 4º].

²⁴¹ Decreto-Lei de 10 de Maio de 1919.

²⁴² Decreto-Lei de 14 de Janeiro de 1920.

“Os Trabalhos manuais devem, por isso, recair principalmente em objectos que aliem ao requisito de traduzirem quaisquer aplicações dos princípios e leis das ciências, convertendo-se assim em determinantes de lições de coisas. A ferramenta, os instrumentos de trabalho, são exemplos reais de mecânica, de geometria, de física, etc.

Desde as matérias de que são feitos, da sua forma e feitio, até à sua função, ao método do seu emprego e de execução e aos resultados obtidos, há sempre uma infinita variedade de assuntos que podem servir de pontos de partida para o ensino, demonstrando e explicando metodicamente tudo o que a criança faz ou pratica. A história comparada do material técnico e da matéria-prima empregada nos trabalhos manuais reflecte o género de existência que levaram os seus possuidores, as suas ocupações predilectas, o estado das artes industriais da época.

Ao fazer um barco de madeira, que a criança tenciona lançar no lago da escola, surge o problema dos corpos flutuantes, dos transportes, da sua evolução, dos modos de tracção etc.

Na construção em cartonagem ou barro, dum castelo, por exemplo, há a estudar a arquitectura, os costumes, o estado das ciências de construção da época, etc. Na modelação de uma folha, duma flor, há uma lição de botânica; na dum animal, uma lição de zoologia, etc.

Os trabalhos de jardinagem oferecem um grande número de questões e sugerem exercícios de toda a espécie que tem a primacial superioridade de serem interessantíssimos para a criança.²⁴³

A constelação discursiva, que num *crescendum* sustentou os Trabalhos Manuais no currículo escolar, manter-se-ia, sem alterações de monta, ao longo da 1ª República. Porém, as constantes reverberações do discurso médico-higienista acentuariam a relação entre os Trabalhos Manuais, a educação estética²⁴⁴ e subordinariam os Trabalhos Manuais aos princípios hedonísticos que, desde 1920²⁴⁵, regulavam a organização dos horários escolares definindo “os princípios de economia do Trabalho e os princípios da solidariedade orgânica na regulação da fadiga escolar”.

O mesmo diploma instituiu a “Comissão Permanente de Trabalhos Manuais”. Composta por professores de Modelação, Desenho, Trabalhos Manuais, Noções de Agricultura, Economia Doméstica, Lances Educação Física, Pedagogia, Higiene escolar, Metodologia e Ciências Naturais, cumpria à Comissão:

- “- Dar efectividade à organização sistemática que o regulamento pelos seus programas confere a esta disciplina, dedicando-lhe o melhor dos seus cuidados; conjugar esforços, harmonizar e coordenar as actividades dos respectivos professores das disciplinas;
- Imprimir às respectivas disciplinas um espírito de unidade e uma orientação pedagógica firme e de antemão traçadas;

²⁴³ Decreto-Lei de 10 de Fevereiro de 1916.

²⁴⁴ Decreto-Lei de 7 de Novembro de 1919. Estabeleceu os programas do Ensino Primário Geral, Superior e Normal e os exames de admissão às escolas normais primárias.

²⁴⁵ Decreto-Lei de 14 de Janeiro de 1920. Aprovou o Regulamento da Escola Normal de Lisboa.

- Aperfeiçoar e propor ao conselho escolar todas as modificações e desenvolvimentos que a prática aconselhar a bem destas disciplinas;
- Propor a aquisição de material didáctico e mobiliário para as respectivas aulas”.

Por tudo isso, o dever curricular dos Trabalhos Manuais serviu estrategicamente nas várias frentes da mundividência republicana. No quadro da escolarização, os trabalhos manuais assumiram-se como capazes de regular e orientar os diferentes momentos de saída da instrução primária, dando prosseguimento a estudos posteriores, a saídas técnico-profissionais, ou a outras, que a escola elementar tornara melhor apetrechadas para enfrentar a vida activa. Simultaneamente, os Trabalhos Manuais permitiam pensar continuidades entre saberes e níveis de aprendizagens, dando sentido integrador a um percurso escolar que se vinha desenhando em *continuum*.

Também no quadro mais geral da “secularização da moral” (do Ó, 2006: 127), os Trabalhos Manuais se constituíam, junto de uma massa populacional significativa e em formação, como possibilidade da construção de uma relação indissociável entre cidadão, trabalho e nação. Neste âmbito, numa perspectiva de feição mais higienista, os Trabalhos Manuais moveram-se igualmente bem nos interstícios das práticas do revigoroamento da raça.

3.6.1. Do adestramento da mão, à salvação da alma.

As possibilidades disciplinares das manualidades interessaram particularmente às racionalidades escolares enquanto tática de “produção” do sujeito escolar.

Em meados do século XIX, Spencer (1887: 189) havia já referido que uma das condições de “prosperidade nacional é que a nação seja constituída de *bons animais*”. Nesse contexto, e a propósito do valor relativo dos conhecimentos, o autor considerava que a aquisição de cada espécie de conhecimento tinha dois valores: como ciência e como disciplina e que os seus efeitos, na preparação para uma existência perfeita, tinham de ser considerados sob dois aspectos: “como guia de vida” e “exercício mental” (p. 23).

À pedagogia científica, que o século XX inaugurava, não se pedia só “bons animais”, tão pouco bons súbditos; a realidade política e social, configurada na própria República, instaurava, como condição última da nação, a formação de um cidadão. Um

cidadão na assumpção plena das suas acções e responsabilidades, um cidadão capaz de ser guia e “cuidador” de si mesmo e do colectivo.

Os materiais discursivos evidenciaram esta deslocação na forma de governo dos alunos, também nos Trabalhos Manuais o enfoque disciplinar se deslocou. Nos textos de Adolfo Coelho, nos compêndios Paim da Câmara ou nos de José Augusto Coelho, o carácter adestrante do exercício manual foi central. As vantagens que o aluno tirava dos Trabalhos Manuais eram principalmente, da ordem da “habilidade manual que lhe será sempre útil, seja qual for mais tarde o seu destino” (Coelho, 1882: 28), embora tivessem associadas vantagens de ordem intelectual.

Com estes pedagogos, como vimos, o fulcro das “faculdades da alma”, até então centrado na memória, iniciou a deslocação para a educação da atenção, preparando a entrada da imaginação. Os esforços de pedagogização destes *experts* visaram ajustar os mecanismos de poder disciplinar das manualidades (o próprio afinamento das engrenagens de adestramento), no interior do qual reinava a docilidade.

Como refere Foucault (2000: 118), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (...). “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (*Idem*:130). Este corpo adestrado, de que fala Foucault, não é só um corpo habitado por gestos. O controlo disciplinar a que as manualidades permitiram aceder não consistiu somente no incorporar da gestualidade inerente às séries de modalidades tecnicamente hierarquizadas. Trazia plasmado, além da necessidade de uma melhor relação entre o gesto e a atitude global do corpo (condição de eficácia e de rapidez), uma outra relação com sujeito, produzida ela própria na relação deste com a “coisa produzida”.

No interior desse mecanismo disciplinar afinado, em que os Trabalhos Manuais se foram transformando, iriam surgir e urdir-se outras influências discursivas que permitiriam não só tirar efeitos multiplicativos de “bom adestramento” mas, sobretudo, alterar o próprio conceito.

Gradativamente os Trabalhos Manuais distanciavam-se de formas de sujeição que pediam ao corpo sinais e produtos externos (cópias, imitações), tornando-se mais esmiuçantes, mais delicados e elegantes, mais subjectivantes, subordinados a discursos de feição estética que, num *crescendum*, se foram comprometendo com questões de ordem moral e higiénica. Ao trabalho manual educativo já não bastava o concurso da vista ou da mão para desenvolver as células motrizes. Era necessário, como sustentava Ferreira (1918: 334), que

“as normas que presidem ao seu ensino não sejam as da simples técnica, as mesmas seguidas na aprendizagem, porque no fazer só há adestramento da célula, e a *arte* depende da *emoção*”

Na educação, cujo fim último, como escrevera Spencer (1887: 129), “é ajudar a criança a governar-se a si mesmo”, a emoção e a liberdade faziam a sua entrada também pelo código disciplinar dos Trabalhos Manuais.

Os discursos da liberdade inscreveram-se directamente no conjunto destas operações, permitindo desse modo aos Trabalhos Manuais plasmarem-se na modernidade educativa, precisamente porque esta ancorava na assumpção dos conceitos de autonomia e liberdade do sujeito. Mas para isso a própria herança pedagógica do trabalho manual teve, como vimos, de ser revisitada e refinada. O conceito de “educação integral” iria aproximar a educação intelectual da educação física e moral, sustentando o princípio defendido pelo discurso higienista (Costa Sacadura) da “unidade do ser vivo”.

Os Trabalhos Manuais configuraram-se como um dos espaços de vivência dessa unidade, onde o discurso da educação artística constituiu o vínculo maior. Um discurso onde expressões como: “liberdade”, “emoção”, “escolha”, “verdade”, “ordem” e “asseio” se mesclaram em tempos e doses nem sempre estáveis. No novo enunciado que se foi afirmando, todas elas se entrelaçaram indiferenciadamente no plano do fazer manual. Por isso ele se tornou, por excelência, espaço de exercício do sujeito. Também por isso, o sistema de ensino se foi tornando proibitivo em relação à interferência do adulto nos processos decisórios e de criação do aluno e a este foi sendo negada a liberdade de não escolher. Os alunos passavam a ter a obrigação de escolher, ou, como diria Adolfo Lima (1924), a ter “liberdade na própria escolha, sob fiscalização do educador” (Lima, 1924)

Posteriormente os Trabalhos Manuais entreteceram no feixe discursivo, um outro fio, o da moralização estética, que faria da relação entre educação estética e educação do carácter, o seu fulcro. Tavares (1915) enunciava essa deslocação do seguinte modo: “os trabalhos manuais acendem e fortalecem a iniciativa, a independência e os hábitos de ordem e precisão, factores valiosíssimos da educação do carácter. Questões que Álvaro Viana Lemos (1929: 36) havia de colocar ao professor e ao aluno:

“Em caso algum deve um professor sacrificar a prática de operações necessárias, a sua repetição, até ao conhecimento ou precisão estar completamente adquirida, à preparação de trabalhos ou modelos vistosos para exposições, ou para serem apreciados por quem não compreenda os princípios a que obedecem os trabalhos escolares, nem o superior espírito da verdade que os deve orientar. É importantíssimo

para a formação do *carácter* ²⁴⁶do aluno, que o professor não admita as fraudes (trabalhos feitos fora de aula ou por outros), nem transija com *o pouco mais ou menos*, ou classifique altamente os trabalhos que brilham unicamente por o seu aspecto exterior, sem atender ao maior ou menor esforço empregado por alunos. (...) para despertar a consciência, o juízo crítico a boa selecção o professor (...) pode provocar uma exposição de todos em frente da classe, pedir a crítica dos alunos, e aceitar até certo ponto, a sua colaboração na classificação a atribuir a cada um, pesando todas as circunstâncias que revistam cada um deles.

Tendo muitas vezes a imaginação entre nós, um carácter mórbido, sem aplicação à acção e sem elevação estética, não deixará de ser útil nos alunos, durante a sequência de trabalhos, a fantasia criadora, o interesse e o amor pelo belo”.

Questões, mas também técnicas de exposição pessoal que, na sua feição individual e colectiva, visaram simultaneamente o trabalho, mas sobretudo o aluno, na assumpção de uma percepção espelhada na própria “obra”. Técnicas de retratação pública onde, sob novas roupagens, se não apagou o carácter confessional e disciplinar.

Como sustenta Larrosa (1995), o aluno não se entendia mais como um simples artefacto do poder e do saber, mas antes uma presença plástica, uma resposta à desordem. Os Trabalhos Manuais propunham-se como meio para essa nova ordem que se queria interiorizada e de que o aluno se apropriaria pelos saberes e fazeres manuais tornados em mecanismos de “auto-controlo”, de “autonomia”, de “autodisciplina”, fazedores de gostos e de outros “autos” que acabariam por “ocultar a pedagogia como uma operação construtora, isto é, produtora de pessoas” (Larrosa, *in* Silva, 1995: 37).

O senso estético, a perfeição do acabamento, “o gosto pelas formas belas e perfeitas, pela decoração, pelo matizado e harmonia das cores, das linhas, das figuras”, “a precisão e o asseio, a educação da sensibilidade e da mão, o apuramento de “percepções verdadeiras”, a imaginação criadora inventiva e construtora” (Lima, 1932: 358) e o envolvimento emocional envolto na própria apreciação, encontraram lugar em cada uma das modalidades manuais propostas, mas seria objectivamente a propósito da fase de acabamento e da finalização da “obra”, em cuja contemplação e posse o aluno se podia retratar e rever, que o discurso estético melhor se materializou nos Trabalhos Manuais. Palyart Ferreira (1916: 24) expressou esse sentido, deste modo:

“Em todos os meus modelos liguei grande importância à estética (...). O trabalho manual deve ser também uma expressão de arte, ter por fim despertar o gosto do belo e por isso Ugo Cignatùs e Otto Salomão ligaram uma grande importância aos acabamentos”.

²⁴⁶ Itálico nosso.

No acabamento, no “selar da obra”, onde a ideia, o projecto e a finalização se reuniam, o sentimento (sede da emoção) plasmava-se no “prazer pelo trabalho e pelos frutos do trabalho, levando a criança a satisfazer, pelo seu interesse próprio, esse interesse e esse prazer” (*Idem*). Nesse acto final de apropriação, o “amador” se fundia na “coisa amada”. Deste modo, pelo progressivo domínio, identificação e consciencialização do aluno da “coisa produzida” como coisa sua, os Trabalhos Manuais foram-se deslocando do simples adestramento manual para o adestramento moral que teve subjacente a construção do gosto pelo belo e o orgulho do esforço produzido que foi, semanticamente, ligando o discurso estético à educação do carácter.

Pela mão e pela “obra” se chegava enfim à alma do sujeito escolar. A ponte que os ligou residiu na arte:

“E porque a arte é o homem falando ao homem, falando-lhe de si próprio, do seu heroísmo, da sua mediocridade, da sua alegria, da sua dor, falando-lhe da natureza, - da vida enfim, o trabalho manual como função de arte tem uma grande influência na educação moral”

(Ferreira, Palyart, 1916: 24).

O sistemático afastamento e recusa da racionalidade económica interferir nos Trabalhos Manuais, nomeadamente no destino dos materiais produzidos, encontra aqui o seu pleno sentido educativo, ao consagrar o “cuidar da obra” como lugar onde o aluno alcança o sentido do “cuidar de si”, que enforma, por sua vez, o próprio sentido de cidadania.

3.7. Os Trabalhos Manuais: do espírito da “escola nova” ao espírito da “escola portuguesa”

Como tem sido sustentado por vários investigadores (Sampaio, 1976; Mónica, 1978; Grácio, 1986; Stoer, 1986; Nóvoa, 1995), a política educativa do Estado Novo caracterizou-se, no essencial, por uma tomada de posições e de medidas declaradamente contrárias às concepções e práticas educativas da 1ª República.

Na transição do regime, a ideia de uma correlação estreita entre alfabetização e criminalidade elevada, que chegou a circular, não só naturalizava o elevado grau de analfabetismo, como refreava as expectativas criadas quanto à renovação da política educativa. Um medo antigo dos efeitos da escola, que na República andou de mãos dadas com a não institucionalização do sufrágio universal, e que, após Maio de 1926, tomaria novas derivas. No interior da classe dirigente e mesmo na intelectual, figuras influentes advogaram “abertamente as glórias do analfabetismo” (Mónica, 1978: 119) e a manutenção de um viver ruralista que reforçaria as lógicas de conformação social e a consequente manutenção de um país socialmente imobilizado (Grácio, 1986; Stoer, 1986) e fechado sobre si mesmo.

Ao contrário dos regimes anteriores, que tentaram estimular a oferta escolar, o Estado Novo esforçou-se por controlar o crescimento do sistema escolar. Um esforço traduzido entre outras medidas, na redução dos programas de ensino, na simplificação das matérias e aprendizagens escolares de base e na valorização de enquadramentos morais e religiosos (Nóvoa, 1995):

“Não nos iludamos sobre a verdadeira missão da escola. Por muito que se glorifiquem as letras do alfabeto, convençamo-nos de que a luz que delas irradia, só perdurará se atingir a consciência e puder fecundar as almas.

O nosso trabalho há-de consistir principalmente em prover as crianças de *sólidas virtudes cristãs*, entre as quais o amor ao trabalho, a disciplina da *ordem* e a alegria de viver.

(...) Nós (professores) deveremos considerarmo-nos agentes da civilização, sim, mas da *civilização cristã*, de que fomos operosos herdeiros no passado e para que tendemos no presente, guiados pela palavra e pela acção do Chefe a quem prometemos obediência pronta e completa - SALAZAR- e cujo pensamento é preciso servir sem traições”²⁴⁷.

As mudanças no ensino acompanharam-se, no plano cultural e artístico, de forte resistência à contemporaneidade, com repercussão no desenvolvimento das vanguardas culturais e nas formas escolarizadas das artes.

Do Estado Novo surgiram sérios entraves ao desenvolvimento das artes na educação, controlaram-se na esfera artística e escolar os códigos estéticos e consolidaram-se metodologias escolares anti-libertárias, anteriormente já questionadas, (o desenho geométrico, o “desenho pedagógico” e a cópia de estampas usadas na língua materna) que manteriam as práticas de educação artística reféns da ilustração de conceitos, e longe da mundividência da “experiência consumatória” da arte (Dewey, 1933).

²⁴⁷ *Escola Portuguesa* (1939). “Reflexões sobre a finalidade escolar” n.º 155. pp. 9-10. Itálico nosso.

Concretamente, no ensino normal, silenciaram-se trabalhos de arte-educação sobre a expressão e o espontaneísmo infantil, como os de Afonso Duarte, publicados, como vimos, na revista *Presença* (1927), “folha de arte e crítica” da segunda vaga modernista.

No plano curricular, as medidas de contenção afectaram todas as matérias de ensino, porém, poucas, tão bem quanto os Trabalhos Manuais, protagonizaram nas suas trajectórias, as concepções e orientações políticas ditadas pelo regime. Por duas ordens de razão: primeiro, porque eles se encaixavam bem no projecto social do Estado Novo, onde “as posições sociais deviam ser bem demarcadas umas das outras e as características de quem as ocupa devem estar bem ajustadas a elas, de modo a produzir uma conformidade generalizada dos indivíduos com a sua condição” (Grácio, 1998: 79); depois, porque os Trabalhos Manuais simbolizavam o que de mais emblemático em termos de práticas pedagógicas a Escola Nova sistematizou e a República utilizou, constituindo por isso, um dos alvos preferenciais a abater.

Pelas razões expostas, muitas das estratégias de branqueamento de uma memória pedagógica sustentada nos registos da inovação, da “escola activa” e da “educação integral”, fundacionais ao projecto da Escola Nova, passariam pela disciplina.

Objecto de sistemáticas operações de corte e colagem que lhe distorceram a identidade, só depois de despojados da anterior memória, os Trabalhos Manuais operaram no conjunto das práticas de construção de um outro devir e de um outro sujeito imaginado, que Formosinho (1987) sustentou ser talhado para a “passivity” e Grácio (1986) disse ser marcado pelo “imobilismo”. Só depois os Trabalhos Manuais se moveram nos contextos criados pelo Estado Novo, onde, como sustenta Nóvoa, (1995: 175-6) “a raiz doutrinal esteve sempre presente extravasando mesmo os espaços escolares, para se projectar no seio das famílias e das comunidades”.

Presença constante nos programas do ensino primário, a disciplina ganhou, a partir de 1936, protagonismo nos dispositivos criados e orientados para o enquadramento moral e religioso da infância e juventude e mesmo da família (Obra das Mães para a Educação Nacional (OMEN), Mocidade Portuguesa (MP) e Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), performando aí como uma espécie de “go between” entre a esfera do privado e a do público.

Cuidemos, agora, de seguir a desconstrução da memória republicana e da Escola Nova nos Trabalhos Manuais: primeiro, no retorno à questão das diferenças de socialização escolar, actualizada pelo questionamento ao “regime de separação dos sexos”; depois, na continuada implosão à identidade dos Trabalhos Manuais, alcançada através de mecanismos de regulação do tempo de escolaridade e da diminuição da carga horária das próprias matérias

escolares; da “simplificação” dos métodos e conteúdos e do retorno à matriz adextrante do trabalho manual.

As primeiras medidas com alcance imediato nos Trabalhos Manuais surgiram ainda em 1926. Afrontavam a herança republicana, ao anunciar e consumir a cessação do regime de “coeducação dos sexos”, em “populações escolares com mais de um professor”²⁴⁸. Apesar da Câmara Corporativa lhe reconhecer maior vantagem económica na constituição da rede escolar, em 1927²⁴⁹, seria substituído pelo regime de separação dos sexos. Ao arrepio do parecer económico, a lógica da compartimentação do ensino e as “diferenças de género” sustentaram o princípio de que “as raparigas devem ser ensinadas por professoras e por programas adequados. Os rapazes por professores que os façam homens”²⁵⁰.

O prejuízo do ensino dos Liores, peça importante cujo verdadeiro peso se revelaria com a definição do plano da formação feminina (conduzida após 1936, simultaneamente pela escola, pela “Obra das Mães Pela Educação Nacional” (OMEN) e pela Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), pesou como argumento a favor da separação dos sexos.

Com esta medida começaram a delinear-se cenários que originaram novos modos de socialização afectando aluno(a)s e a própria conceptualização dos Trabalhos Manuais

No plano curricular, as alterações decorrentes desta medida manifestaram-se em 1928, com a entrada da Economia Doméstica nos programas do ensino primário. Até então, o discurso escolar, enformado pelos métodos intuitivos, pelas “lições das coisas” e pela necessidade de concretização e aplicação dos saberes geométricos, havia sustentado a coliação disciplinar dos Trabalhos Manuais com a Geometria e o Desenho. No novo puzzle curricular, embora o eixo do geométrico se mantivesse, a tendência foi para os Trabalhos Manuais se deslocarem no sentido da nova matéria, aproximando assim interesses, e criando atmosferas e atitudes no registo do feminino.

Com esta deslocação e com o extravasamento de funções da escola para os dispositivos fronteiriços da OMEN e da MPF operaram-se ajustamentos nos conteúdos dos Trabalhos Manuais, em especial nos femininos. Marca reveladora do papel social projectado para a mulher que seria objecto de sucessivos retoque nos futuros enunciados legais:

²⁴⁸ Lei de 8 de Julho de 1926.

²⁴⁹ Decreto-Lei de 15 de Fevereiro de 1927.

²⁵⁰ Diário das Sessões nº 179, 31 de Março de 1938, in Sampaio, (1975-77). Vol. II. p. 99.

“À mulher, futura mãe de família e dona de casa, nenhuns conhecimentos se tornam mais indispensáveis que dos que a habilitam a estabelecer no seu lar um ambiente de conforto e bem-estar. Hoje mais do que nunca, se torna imperiosa a necessidade de a escola orientar a educação doméstica da mulher, levando-a a compreender o seu papel social”²⁵¹

Mudanças subtis na denominação e no agrupamento, mexidas no número e tipologias de trabalhos manuais, pequenos movimentos no interior de algumas modalidades, como por exemplo a Costura e Lavoires (modalidade a que os trabalhos manuais femininos se foram confinando), reforçavam a “ciência dos trapos” (Ximénez, 1936), iluminando “zonas de sombra” como o croché e os bordados.

Os bordados, actividades delicadas, destinados por excelência a adornar os espaços privados, “características que reforçavam ainda mais o papel social feminino” (Araújo, 2008: 66) e o seu acantonamento ao lar, cederiam tempo ao croché, modalidade importante na campanha dos “berços e enxovais” da OMEN e da MPF. A partir de 1928, mas com maior visibilidade depois de 1936, uns e outro se exporiam à admiração e exemplo da Nação, num registo de “*complemento de beneficência*”. De facto, a Circular de Novembro de 1927, estabelecia para os Trabalhos Manuais femininos outras finalidades que não só as educativas:

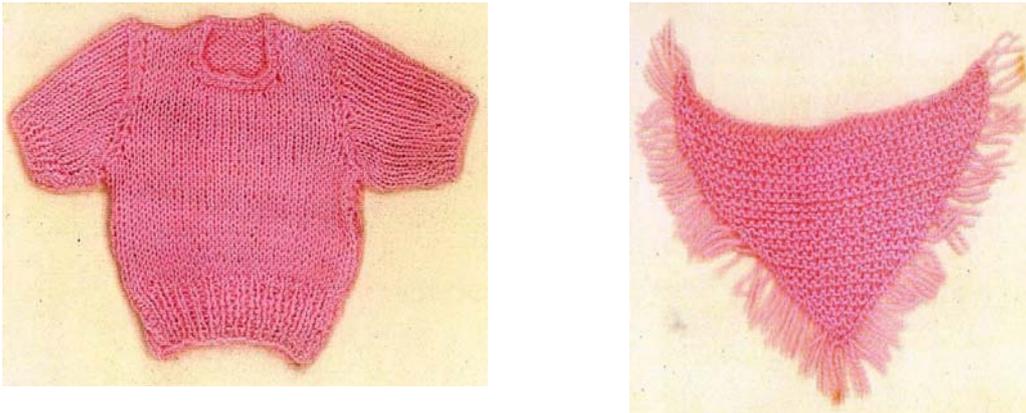
“sendo de toda a conveniência que os trabalhos manuais nas escolas do ensino primário elementar sejam de molde a ter uma aplicação útil e prática e como *complemento de beneficência*, queira recomendar às professoras do círculo a seu cargo, que os referidos lavoires devem consistir de preferência, em *artigos de vestuário e agasalho para crianças*. Os quais poderão assim, ser oferecidos a creches, asilos, hospitais, etc. Constituirão estes actos verdadeiro exemplos morais e educativos que muito convém provocar”²⁵²

Enquanto conteúdo, o crochet (e “tricô”), modalidade considerada mais fácil de ensinar, cuja concretização melhor se ajustava à rapidez das flutuações estéticas e às condições económicas e sociais do entre e pós 2ª Guerra mundial, tomava vantagens dos bordados, embora estes não abandonassem de todo os programas.

²⁵¹ Portaria nº 5.060 de 21 de Outubro de 1927.

²⁵² Circular de 3 de Novembro de 1927. Itálico nosso.

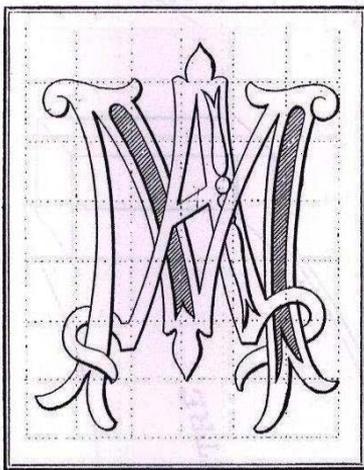
Figura nº 18: Crochet. Peças de roupa de enxoval de bebé.



Fonte: Relatório de professora. Conferência dos professores. “Trabalhos Manuais e Lavo­res”. Arquivo Histórico do Ministério da Educação.

Tanto mais que a sua ligação à “Caligrafia” justificaria a aplicação e o diálogo com a “letra bordada” - os clássicos “monogramas” que decorariam os enxovais nacionais, mesmo os daquelas que, por puro analfabetismo, bordavam o que não sabiam soletrar.

Figura nº 19: Aplicações geométricas a bordados. Programa *Trabalhos Manuais e Caligrafia*.



Fontes: Representação portuguesa à Exposição Mundial de Paris.

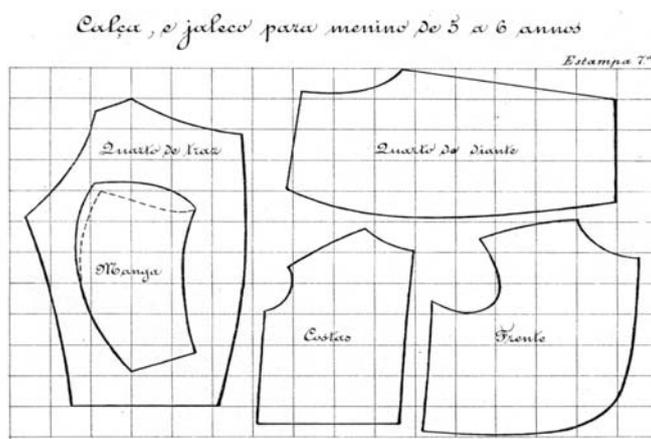


Fontes: GHIRA, M.; MOTTA, Theodoro da. (1869). *Compêndio de Desenho Linear*.

A ligação escolar entre Desenho Linear e Costura e Lavo­res data do século XIX, sendo pedagogicamente sustentada pelos autores dos manuais de desenho que usaram os

ofícios e as “aplicações à vida de todos os dias” para demonstrar a aplicação dos conteúdos geométricos.

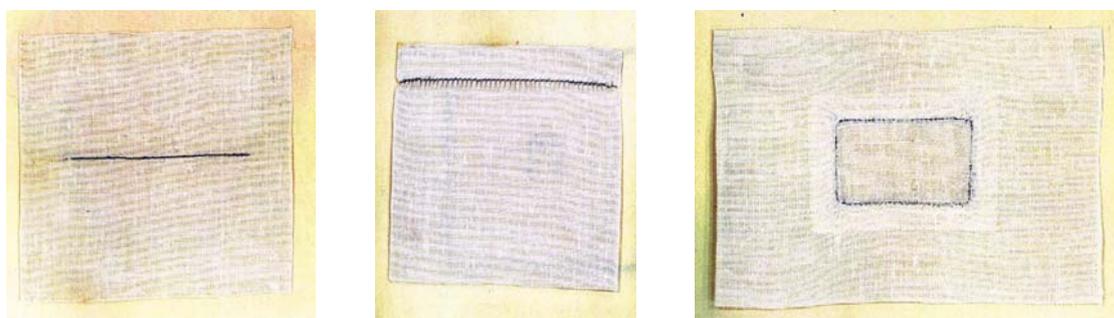
Figura nº 20: Aplicação geométrica a molde para talhar



Fontes: GHIRA, M.; MOTTA, Theodoro da. (1869). *Compêndio de Desenho Linear*.

O exemplo acima, recortado do primeiro manual de Desenho Linear do ensino primário, demonstra cabalmente a aplicação da geometria ao desenho de moldes utilizados na costura. A expressão “ciência dos trapos”, que da geometria se sustentou, acompanhou a explosão da “costura de modelo”, após a primeira guerra mundial, circulando associada à indústria da moda. Traduzia no social, a diferença de “status” entre o trabalho de costureira e o de modista. A primeira, vocacionada para uma costura menos complexa, a costura doméstica e de “remendo”; a segunda, orientada para o talhe, corte e costura “mais científica”, a partir de modelos e moldes, dados ou criados.

Figura nº 21: Pontos: Conteúdos do Programa de Costura.



Trabalho de “pesponto”

Trabalho de “bainha aberta”

Trabalho de “remendo”

Fontes: Relatório da Professora. (s/d). Conferência dos Professores: *Trabalhos Manuais e Lavores Femininos*. Arquivo do Ministério da Educação.

As zonas de interface entre os trabalhos Manuais e a Formação Feminina buscaram suporte num tipo particular de literatura, as revistas femininas que encontraram expressão no panorama editorial nacional [*Alma Feminina* (1936-1945); *Eva*, (1936-1945); *Modas e Bordados* (1936-1945)], mas também na imprensa da Mocidade Portuguesa Feminina e na da Obra das Mães [*Menina e Moça* (1947-1971), *Lavores e Trabalhos Manuais* (1969-1971)] e mesmo na imprensa escolar propriamente dita. A revista *Escola Portuguesa* (1933)²⁵³, a que Baltasar Rebelo Sousa (subsecretário da Educação Nacional) se referia em 1959 como sendo “o mensageiro das nossas esperanças e das nossas certezas, arauto das nossas lides”²⁵⁴, foi generosa em rubricas que ilustravam a relação Trabalhos Manuais e Formação Feminina, sobretudo a partir da sua reconfiguração nos anos cinquenta.

Apesar das oscilações na distribuição dos conteúdos, o eixo do geométrico permaneceu no *core* dos Trabalhos Manuais, mas ao se desequilibrar o fiel da balança para a Costura, não só se reduzia a tipologia dos trabalhos manuais, e, portanto, o leque de aplicações do geométrico, como simultaneamente se conduzia a implosão dos alicerces de uma construção pedagógica pensada para articular e integrar saberes e não para os especializar ou compartimentar.

Às alterações provocadas pelo regime de separação dos sexos juntaram-se em 1927, as primeiras medidas de contracção curricular. O decreto de 17 de Maio, ao reduzir o ensino primário elementar de cinco para quatro anos, subtrairia um ano aos Trabalhos Manuais. Somando a este, os do extinto ensino primário superior (3), mais os do primário complementar (2), que em breve encerraria, e ainda os do ensino primário infantil (3), os treze anos de Trabalhos Manuais, inicialmente projectados pela República para o ensino primário, ficariam reduzidos a três anos de ensino. Uma suspeição que o diploma de 1927 deixava a pairar ao considerar que:

“A matéria dos programas não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo, que nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares. Das classes mais humildes (...) ensinar-se o que é essencial e geral sem transportar o espírito das crianças para subtis lucubrações científicas e para demonstrações do máximo rigor”²⁵⁵

²⁵³ Decreto-Lei de 30 de Março de 1933.

²⁵⁴ *Escola Portuguesa* (1958). n.º 1210. pp. 398-399.

²⁵⁵ Decreto-Lei de 12 de Outubro de 1927.

No plano programático, as alterações aos Trabalhos Manuais foram, no entanto, reduzidas; as “Orientações Pedagógicas” aos programas de 1927 continuavam a reconhecer “o papel da educação manual na escola primária, como sendo de fundamental importância para o educando e à sociedade”²⁵⁶.

Embora apresentassem uma organização menos detalhada do que nos programas de 1919, os Trabalhos Manuais permaneceram no plano de estudo, com novo figurino e denominação: “Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais”.

Quadro nº 28: Programa *Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais*. Ensino primário elementar

1ª classe	
Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais	Trabalhos para o Sexo Feminino
<ul style="list-style-type: none"> - Tecelagem, entrelaçamento e encanastramento de tiras de papel, dobragem, vincagem, rasgagem, recorte e colagem de papel; - Combinações decorativas: repetição e alternância. - Classificação das cores mais vulgares; - Frisos, cercaduras e cantos muito simples; - Primeiros exercícios de modelação em areia fina e em barro ou outro material plástico. - Divisão de uma tira de papel em partes iguais. Primeiros exercícios de medição. Traçado de segmentos de recta; emprego da régua; - Conhecimento da designação e das mais elementares propriedades das figuras geométricas simples que servem de base aos trabalhos manuais desta classe; - Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e de cores; - Cópia do natural de folhas simples, de relevo quase nulo; - Exercícios de desenho de memória; - Exercícios de desenho livre e de interpretação; - Exercícios de caligrafia; - Colaboração nos trabalhos de adorno e arrumação da classe. 	<p><i>Costura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios em talagarça de dois fios; - Ponto adiante, Ponto atrás. Posponto; - Ponto de luva. Ponto russo ou de pé de flor. Ponto de bainha; <p><i>Croché:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Emprego de lã ou algodão muito grosso e agulhas também muito grossas; - Ponto simples ou de cordão. Fechados sem laçadas. Abertos sem laçada. - Fechados com laçada. Abertos com laçada.
2ª classe	
Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais	Trabalhos para o Sexo Feminino
<ul style="list-style-type: none"> - Revisões. Tecelagem, entrelaçamento e encanastramento aplicados; - Dobragem, vincagem, recorte e colagem de papel; - Combinações decorativas. Simetria e irradiação; - Associação de cores. Emprego de figuras obtidas por recorte, como estampilhas; - Frisos decorativos rectilíneos e poligonais, mosaicos decorados, cercaduras, cantos, e centros. Polígonos regulares; - Exercícios de modelação livre e cópia de modelos. Primeiros exercícios de modelação sobre fundo; recorte e gravação em barro. Obtenção de esferas, cilindros, prismas e de secções dos mesmos sólidos; 	<p><i>Costura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios em talagarça de dois fios; - Recapitulação dos pontos de costura aprendidos na classe anterior; - Ponto de casa. Ponto de Ilhós. Ponto de Aselha; <p><i>Croché:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Emprego de lã ou algodão muito grosso e agulhas apropriadas; - Recapitulações variadas dos exercícios da classe anterior; - Malha a duas agulhas: emprego de lã ou

²⁵⁶ Portaria de 21 de Outubro de 1927.

<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do barro ou de outro material plástico para figurar o modelado de terreno; - Emprego do esquadro para o traçado de paralelas e perpendiculares e de quadriláteros e triângulos; - Conhecimento da designação e das propriedades mais elementares da figura geométricas simples que servem de base aos trabalhos manuais desta classe. Medição do perímetro; - Primeira noção de área. Esquema da planta da classe; - Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e de cores; - Cópia do natural de folhas, frutos, flores e objectos usuais de muito pequeno relevo; - Emprego de aguadas muito transparentes; - Exercícios de desenho de memória; - Exercícios de desenho livre e de interpretação; - Exercícios de caligrafia; - Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe. 	<p>algodão e agulhas muito grossas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação dos exercícios da classe anterior; - Ponto de revesilho.
3ª classe	
Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais	Trabalhos para o Sexo Feminino
<ul style="list-style-type: none"> - Revisão; - Dobragens e recortes decorativos aplicados; - Primeiros exercícios de cartonagem; - Combinações decorativas: o contraste e a gradação; - Combinação e associação de cores; - Exercícios de modelação livre e cópia de modelos; - Emprego de teques. Modelação sobre fundo. Modelação de sólidos geométricos e representação do terreno; - Exercícios de modelação de memória; - Emprego do compasso e do transferidor; - Traçado de polígonos regulares. Planificação das superfícies de prismas rectos e cilindros de revolução; - Primeiros exercícios de desenho de gráficos; - Traçado de polígonos regulares. Avaliação de áreas de polígonos e poliedros; - Desenho de imitação de formas planas; - Cópia do natural, empregando-se modelos em que se torne muito pouco sensível a deformação perspéctica; - Noção de claro-escuro; - Primeiros exercícios de modelação do desenho. Emprego de aguadas lisas; - Exercícios de desenho de memória. Exercícios de desenho livre e de interpretação; - Associação do desenho com os trabalhos manuais. - Exercícios de composição decorativa, seguindo um projecto primeiramente estabelecido; - Exercícios de caligrafia. Colaboração dos trabalhos de arranjo da classe. 	<p><i>Costura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios em talagarça de um fio ou etamine; - Recapitulação exercícios aprendidos nas classes anteriores; - Ponto de passagem simples. Ponto de passagem formando rede. Ponto de cruz; - Exercícios em linhagem: recapitulação de todos os pontos aprendidos; <p><i>Croché:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Emprego de lã ou algodão pouco grosso. - Aplicação do croché a fatos de malha para boneca; - Rendas de execução simples. e agulhas apropriadas; - Recapitulações variadas dos exercícios da classe anterior; - Malha a duas Agulhas: emprego de lã ou algodão a agulhas grossas; - Exercícios de execução de meia e de renda a duas agulhas.
4ª classe	
Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais	Trabalhos para o Sexo Feminino
<ul style="list-style-type: none"> - Revisões; - Conservação dos aparelhos de desenho e trabalhos manuais; - Exercícios de cartonagem; - Execução e decoração de modelos e objectos de utilidade; - Observação do emprego das regras de composição decorativa em modelos e monumentos e outras construções locais; - Exercício de modelação livre, de cópia de modelos e de 	<p><i>Costura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios em pano branco; - Aplicação de todos os pontos de costura na execução de roupa branca para bonecas e para as próprias crianças ou para adultos; - Remendos. Bainhas abertas; <p><i>Croché:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Emprego de lã ou algodão e de agulhas apropriadas;

<p>memória;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traçado de arcos concordantes e de gráficos lineares e superficiais; - Interpretação de modelos de desenhos de base geométrica; - Exercícios de desenho decorativo de base geométrica; - Desenho de imitação de formas planas; - Observações das principais deformações perspécticas; - Cópia do natural de modelo e objectos usuais; - Exercícios de modelação do desenho; - Emprego de aguadas. Exercícios do desenho de memória; - Exercícios de desenho livre e de interpretação; - Esboços simples projectos de decoração; - Exercícios de caligrafia. Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe; - Revisões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação e continuação dos exercícios das classes anteriores; - Imitação de frutos. Rendas de execução mais delicada. Conserto de meias; - Malha a duas Agulhas: emprego de lã ou algodão a agulhas grossas. Exercícios de execução de meia e de renda a duas agulhas.
--	---

Fonte: Decreto-Lei de 12 de Novembro de 1927.

Mantinha-se o interesse pela componente nacional-regional e acentuava-se a feição ruralista na tecitura curricular, sustentada pelo diploma.

Lia-se nas *Orientações dos Trabalhos Manuais* que “numa região agrícola”, deveriam interessar particularmente aos alunos “os instrumentos agrícolas, o que convém aproveitar cuidadosamente”.

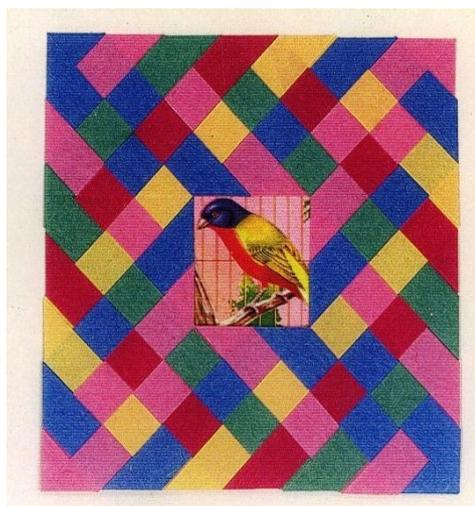
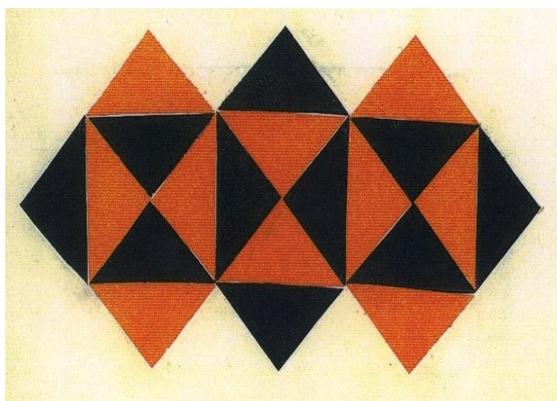
A recuperação da tradição mereceu, uma atenção redobrada, como escreveu Jorge do Ó (1987:177-8):

“Insiste-se na “não contemporaneidade”²⁵⁷, numa tentativa que parece querer separar claramente aquilo que é nosso daquilo que não é nosso. Procuram-se no passado as marcas profundas essenciais de um determinado povo que justifiquem e limitem um nacionalismo que se deseja exacerbado”.

Nessa demanda, garimpam-se da tradição elementos com aplicação nas tipologias do trabalho manual. A azulejaria, inicialmente de influência árabe, que o engenho e o tempo tornaram portuguesa, foi um dos suportes inspiradores dos trabalhos em papel (picotagem, dobragem, colagem, recorte). Dela mereceu preferência o chamado azulejo de repetição ou geométrico.

²⁵⁷ Cita Jean Clair “Nouvelle objectivité et art national-socialiste: l’inversion des signes” in AAVV, L’art face à la crise 1929-1939. p. 53.

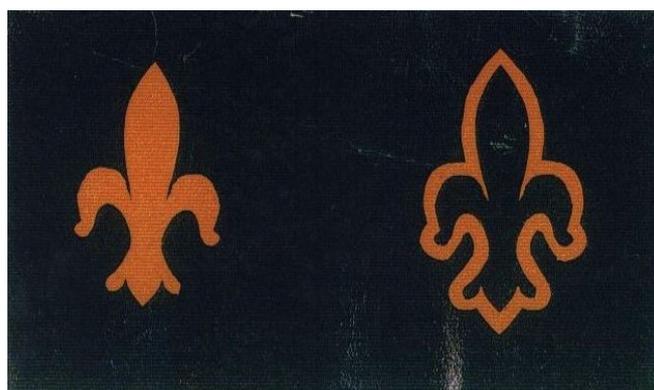
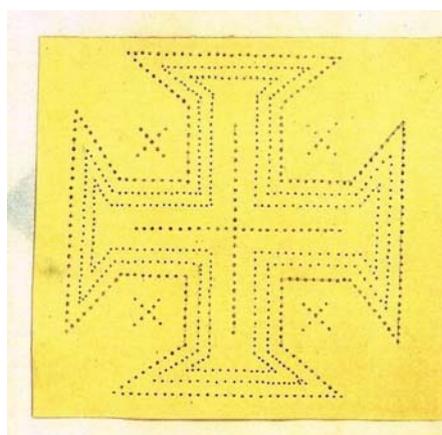
Figura nº 22: Trabalhos de papel. Azulejo de repetição.



Fonte: Relatório da Professora. (s/d). Conferências dos Professores - Trabalhos Manuais e Livros

Mas os Trabalhos Manuais não usaram só de tradições, participaram também na fabricação de “tradições inventadas” (Hobsbawm, 1988). O regime conhecia bem a importância que o imaginário social detinha em momentos de mudança política e de redefinição de “identidades colectivas” (Thiesse, 2003); aprendera com a República como a escola podia laborar nessa construção. Material mítico e elementos recortados de cenários do passado, posteriormente objecto de processos de “heroicização” (Oliveira, 1998) e vertidos depois no “kit da simbólica nacional”²⁵⁸, serviram essa construção, perpassando na cultura escolar, indiferenciadamente nos textos literários e visuais, através da sua aplicação a conteúdos programáticos pelos interstícios das matérias de ensino.

Figura nº 23: Trabalhos de papel. Heráldica nacional (Cruz de Cristo e Flor de Lys).



Fonte: Relatório da Professora. (s/d). Conferências dos Professores - Trabalhos Manuais e Livros.

²⁵⁸ Cunhado em Thiesse (2003).

Com detalhe, “como a verruma que entra na madeira lentamente sem ferir” (Salazar, *in* Cortesão, 1988), o princípio integrador, sistemático e progredido das tipologias manuais, que os pedagogos da Escola Nova haviam submetido à observação e a estudos experimentais, foi cedendo. Ainda que as *Orientações Pedagógicas* estabelecessem que, nas lições, os professores “procurarão relacionar as disciplinas entre si, por forma que se auxiliem mutuamente (...) devendo os Trabalhos Manuais aproveitar as ciências físico-químicas, a história, a corografia, a geometria, a aritmética, procurando, na execução do programa horário, obedecer ao espírito de *concentração das disciplinas*”²⁵⁹, estes reduzir-se-iam a um devir cada vez mais instrumental e adextrante. Um devir que se foi configurando em pequenos sinais, pequenas subtracções, mutações na denominação e na semântica discursiva, ou ainda através da redução da carga horária, do grupo de *Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais*, que passou a dispor, em 1927, de 22 horas semanais, distribuídas do seguinte modo:

Quadro nº 34: Carga horária – “Desenho Geometria e Trabalhos Manuais”

Disciplinas	Carga horária - Classes			
	1ª Classe	2ª Classe	3ª	4ª Classe
I- Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais	6h	6h	5h	5h
Total semanal - 22 horas.				

Fonte: Decreto-Lei de 12 de Novembro de 1927.

A partir de 1929, a contracção curricular acentuou-se. O diploma que aprovou os programas e respectivas “Instruções”²⁶⁰ estabeleceu como objectivos fundamentais do ensino primário: “ler, escrever e contar”, omitindo qualquer referência à obrigatoriedade de dominar outros saberes além dos referidos. Os Trabalhos Manuais obedeceram a novo reagrupamento e denominação - “Trabalhos Manuais e Caligrafia”. Anunciavam nesta aproximação à escrita a deslocação do eixo aglutinador do currículo dos Trabalhos Manuais para a “Língua Materna”, por onde passaria doravante, a construção da relação sujeito - nação.

²⁵⁹ Portaria nº 5.060 de 21 de Outubro de 1927.

²⁶⁰ Decreto-Lei de 13 de Abril de 1929.

Quadro nº 35: Programa de trabalhos manuais e caligrafia”- Ensino primário 1929

Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais Sexo Feminino
1ª classe	
Caligrafia e trabalhos manuais - Modelação livre. Modelação de objectos simples de uso comum; - Dobragem e colagem; Cartonagem; - Recorte de papel. Trabalhos em madeira a canivete.	- Ponto de malha.
2ª classe	
Caligrafia e trabalhos manuais	- Iniciação de costura, dos diversos pontos em peças de vestuário de bonecas; - Emprego do dedal e da agulha.
3ª classe	
Caligrafia e trabalhos manuais	- Trabalhos de lã, malha; - Ponto atrás, ponto adiante, ponto de bainha, pontinho, baínhas abertas, viezes, serzido; - Ponto de mosca. Iniciação de croché e liga. - Emprego das agulhas de meia e de croché. Flores em papel, sem emprego de cola e arame.
4ª classe	
Caligrafia e trabalhos manuais	- Aperfeiçoamento dos exercícios anteriores; - Passajar, casear, remendar, franzir e marcar. Meias e seu conserto; - Bordados a branco, matriz e tule. Iniciação do corte; - Toucas babadouros, camisinhas; - Coser à máquina sempre que houver ensejo; - Renda de bilros nas localidades em que houver essa indústria.

Fontes: Decreto-Lei de 13 de Abril de 1929.

As *Instruções* aos programas de Trabalhos Manuais de 1929, apesar de enunciarem o princípio do interesse, inibiam o carácter da escolha livre do aluno, tão precioso e identitário do projecto da Escola Nova:

“Para a realização de trabalhos iguais ou idênticos, os alunos podem dividir-se em grupos. Os trabalhos manuais aos quais deve presidir o interesse e a disciplina, proporcionam a cada passo ocasiões de empregar a nomenclatura geométrica e conhecer com segurança as figuras geométricas e as suas propriedades importantes”²⁶¹.

A reorganização dos serviços de administração, orientação pedagógica e inspecção do ensino primário, estabeleceu a criação do *Boletim do Ensino Primário Oficial*²⁶². Juntou-se a ele, a partir 1934, a *Escola Portuguesa* - Boletim de Acção Educativa da Direcção Geral de

²⁶¹ Decreto-Lei de 13 de Abril de 1929.

²⁶² Decreto-Lei de 30 de Março de 1933.

Ensino²⁶³, de matriz doutrinária, pedagógica e jurídico-legal, que congregaria a atenção do professorado primário.

Nos primeiros anos, a *Escola Portuguesa*²⁶⁴ incluiu artigos de inspetores orientadores, alguns bolseiros em missão no estrangeiro, como Áurea Judite Amaral, José Rodrigues Miguéis ou Irene Lisboa. Esta, após o regresso ao país, professora da Escola Normal de Lisboa, publicaria uma série de artigos sobre Desenho e Trabalhos Manuais. O texto “Exposições Escolares” foi um dos publicados na *Escola Portuguesa*, onde a pedagoga colaborou sob o pseudónimo de Manuel Soares, antes de ser compelida a abandonar as suas funções oficiais.

Posteriormente, professores e professoras do ensino primário, alguns com outras funções na administração (directores dos distritos escolares) cobririam a “Didáctica” e a “Vida Escolar”, as rubricas que mais serviram os Trabalhos Manuais.

Quadro nº 36: *Escola Portuguesa* “autorias ” sobre os Trabalhos Manuais

Inspectores	Professores	Professoras
AMARAL, Áurea Judite	ARAÚJO, Mário, S.	ALÃO, Beatriz
LISBOA, Irene	CARVALHO, José Alberto	CUSTODIO, Jesuína
FIGUEIREDO, Silvestre	CEIA, Acácio	BRITO, D. Júlia Almeida Nunes.
SOBREIRA, Joaquim	EVANGELISTA, Domingos	MATEUS, Clotilde
	LANDEIRO, J. Manuel	MATEUS, Maria de Jesus
	NUNES, Vasco da Gama, S.	OCHOA, Maria da Assunção
		PINHEIRO, Maria Emília

Textos didácticos, como a rubrica “Didáctica” indica, com enfoques ora ético-morais (realçando o valor educativo do trabalho) ora higienistas, sobre os Trabalhos Manuais ou sobre as matérias com que se agruparam (Desenho, Geometria, Caligrafia, Costura e Lavores, Economia Doméstica). Na sua maioria, decorrentes de textos de palestras que serviram as Conferências dos professores ou os cursos de aperfeiçoamento, retomados ou estabelecidos aquando da reorganização do ensino primário de 1933²⁶⁵, subordinada ao tema dos Trabalhos Manuais.

²⁶³ Decreto-Lei de 11 de Setembro de 1934.

²⁶⁴ A propósito ver: NÓVOA, António (org.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séc. XIX - XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

²⁶⁵ Retomadas pelo Decreto-Lei de 30 de Março de 1933.

Figura nº 24: Exposição Escolar do Círculo Escolar de Setúbal.



Fonte: *Escola Portuguesa* (1940). nº 321:205.

No plano curricular, os Trabalhos Manuais mantêm as tendências já referidas: a permanência do princípio do geométrico (que colocaria os Trabalhos Manuais ora na posição de tópico principal, ora na de tópico auxiliar do Desenho); a organização de conteúdos, de modo a consolidar as diferenças de género e a confinar os trabalhos femininos fundamentalmente às modalidades de costura e labores; a contracção curricular e simplificação dos conteúdos orientados para a finalização e complemento de beneficência; afastamento do aluno do registo da liberdade de escolha e de auto-governo; a convergência na formação nacional e em temáticas e tradições nacionais.

O traço da convergência na formação nacional acentuar-se-ia, após o I Congresso da União Nacional, como se depreende do relatório da XV sub-secção - *Instrução pública*, onde se lê:

“Toda a escola deve enformar de tendências nacionalistas, dentro dos novos princípios políticos e sociais que presidem ao estado novo. Deve sobretudo formar homens portugueses, cultivar o amor de Portugal, o orgulho da glória do passado, a confiança do sacrifício e no esforço do presente e a fé nos altos destinos da pátria”.

(*Escola Portuguesa*, 1934. nº1: 2-3).

A reforma de Carneiro Pacheco veio consolidar o que eram tendências: a intensificação do discurso sobre “ a utilidade e nobreza do trabalho humano”²⁶⁶; o incitamento ao papel dos Trabalhos Manuais na formação colonial; a chamada dos Trabalhos Manuais aos “Salões Estéticos da Mocidade Portuguesa; a atenção na formação feminina manifestada na atenção redobrada que mereceram os trabalhos manuais femininos

“Na aula de Lavoires, procura fazer-se da aluna a mulher forte de amanhã; dentro do lar, pelas virtudes domésticas que constituem o pedestal da sua verdadeira realeza; fora dele, pelas virtudes sociais que a impõem naturalmente à consideração e respeito do homem: a dignidade própria, o amor da família, a caridade, a abnegação, a honestidade, a prudência, a firmeza de carácter. É a aula onde “pela intimidade familiar que nela se estabelece, melhor poder despertar-se e desenvolver-se os germes de tais virtudes, por meio de orientação inteligentemente discreta e suavemente maternal da educadora”²⁶⁷.

A implosão da identidade pedagógica dos Trabalhos Manuais não se concluiria sem o desmantelamento do modelo de formação de professores herdado da República. A partir de 1928 a convergência de medidas apontam nesse sentido. O Decreto-Lei de 15 de Outubro de 1928, que remodelou os programas das Escolas Normais, manteve as cadeiras da antiga organização curricular, porém, numa clara intenção de parcimónia com a despesa pública e alegando “uma distribuição mais eficiente (...) sem aumento de despesa e antes com economia”²⁶⁸ agrupou e desmembrou as disciplinas dentro do um mesmo grupo. Os “Trabalhos Manuais e Educativos, Trabalhos Manuais femininos e Economia Doméstica” ocuparam o 12º e último grupo. Mantiveram as provas práticas de “Costura e Lavoires”, nos exames de admissão às Escolas Normais.

Quadro nº 37: Exame de admissão às escolas normais. Provas práticas de “Costura e Lavoires” do sexo feminino.

Provas Práticas do Exame de Admissão às Escolas Normais. Sexo Feminino.	
Costura	Lavoires
<ul style="list-style-type: none"> - Ponto atrás, ponto adiante, ponto bainha, pontinho, - Baínhas abertas, casear passajar. - Pontos de marca; - Liga, Meias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Croché.

Fonte: Decreto-Lei de 15 de Outubro de 1928.

²⁶⁶ Decreto-Lei de 29 de Março de 1937.

²⁶⁷ in Sampaio, (1975-77). Vol. II. p. 43.

²⁶⁸ Decreto-Lei nº 16.037 de 15 de Outubro de 1928.

Entre 1928 e 1930, as escolas de formação mudam de modelo e, em 1930, “as escolas do magistério primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, substituíam as escolas normais primárias”²⁶⁹.

Algumas escolas de formação (Lisboa e Coimbra) e “todos os inovadores educacionais” vão tornar-se alvo privilegiado do regime militar, como escreveu Álvaro Viana de Lemos, em 1935, em carta endossada a Adolphe Ferrière:

“Em resumo dir-vos-ei que *todos os inovadores educacionais* estão mais ou menos marginalizados, uns exonerados oficialmente, outros, objecto de todo o tipo de perseguições.

Ao longo de vários meses a imprensa reaccionária conduziu uma campanha contra a minha escola. A censura autorizava todos os ataques e impedia qualquer defesa. O nacionalismo exaltado viu no espírito inovador um perigoso internacionalismo, e imaginou que tudo era obra da maçonaria e do comunismo“

(Lemos, *in* Candeias *et al*,1995:79).

Em 1936, a pretexto de um processo disciplinar, Carneiro Pacheco mandou encerrar a Escola do Magistério Primário de Coimbra. Reduto incontestado de inovação pedagógica, onde Afonso Duarte ensaiou as experiências sobre o desenho infantil que Viana de Lemos levaria ao Congresso da Educação Nova de Locarno, em representação da experiência portuguesa, a sua extinção representou, nos anos trinta, a queda da Educação Nova em Portugal.

3.7.1. Paisagens do império: o signo colonial na tessitura disciplinar

No seu desenvolvimento, como matéria escolar, os Trabalhos Manuais não sofreram só rupturas, não foram só “objecto de desmemorização”. Operaram igualmente com continuidades, foram meio e oportunidade de, por meio das utensilagens miméticas, inscrever na socialização do sujeito escolar, uma cosmovisão colonial. Na sua posição curricular, os Trabalhos Manuais foram instrumentos escolares da narração da nação (Bhabha, 2007).

A ligar o currículo à Nação estiveram princípios como o “desenvolvimento da consciência nacional” e a “formação colonial“, ambos, de certo modo já ancorados no

²⁶⁹ Decreto-Lei de 19 de Junho de 1930.

projecto educativo republicano. O primeiro fundado na disciplina de Educação Cívica que a República tornara uma das suas prioridades curriculares; o segundo projectado no âmbito da reforma do ensino normal. Um projecto de formação colonial que a República começou por legislar e o Estado Novo retomaria, fazendo-o atravessar na 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.

Figura nº 25: Manifestações de arte popular local



Fonte: Espólio da antiga Escola do Magistério Primário de Braga. Actualmente à guarda do Museu Nogueira da Silva.

Polissémico, situado na convergência de discursos, em particular do discurso etnográfico e higienista, o conceito de “estetização” objectivou-se no ensino primário por duas vias: no registo do regional e no colonial.

Como referimos, o interesse pelo regional, pela ligação às indústrias caseiras e pela arte popular, convergiram na legitimação dos Trabalhos Manuais quer durante o regime liberal, quer no republicano. Em especial, para a República, belo nunca fora coisa menor; urgia à República construir “o gosto por um ambiente nacional” (Barros, s/d: 24), uma missão que cedo imputou à escola e que esta tentou embutir no cerne dos saberes escolares.

Figura nº 26: Cenas do Minho



Fonte: Espólio da antiga Escola do Magistério Primário de Braga. Actualmente à guarda do Museu Nogueira da Silva.

Nesse ensejo, João de Barros (s/d: 8) definia a educação republicana como uma “educação patriótica, entendendo por patrióticos todos os sentimentos, actos ou resoluções que sirvam para assegurar e desenvolver as qualidades da raça e as prosperidades do país”.

No rescaldo do *Ultimatum* inglês, a República propôs-se retomar o caminho do império. Parte desse intento ganhou forma legal quando, em 1911, a reforma do ensino estabeleceu que no território da República haveria no ensino normal primário cursos complementares, nomeadamente, “o curso colonial, destinado aos professores que vão exercer o magistério nas colónias”²⁷⁰.

Reconfigurado, propondo-se objectivos muito definidos, o projecto foi retomado pelo Estado Novo.

O despertar para o que mais tarde se desenvolveu como mentalidade e formação do espírito colonial, enunciou-se logo, em 1927, nos objectivos para o ensino primário:

²⁷⁰ Decreto-Lei de 29 de Março de 1911.

“não deverão esquecer os professores o quanto importa aos portugueses o conhecimento, ainda que elementar mas consciencioso, das nossas colónias”²⁷¹.

Em Fevereiro de 1928, o que antes era desejável virou urgência; importava intensificar “o estudo das colónias portuguesas (...) para desenvolver uma intensa propaganda do império colonial português”²⁷². Apesar das dificuldades económicas, verbas avultadas garantiram que às escolas não faltasse nem informação, nem outros materiais relacionados com as colónias.

Figura nº 27: Séries de artefactos africanos e asiáticos I



Fonte: Espólio da antiga Escola do Magistério Primário de Braga. Actualmente à guarda do Museu Nogueira da Silva.

Para a formação colonial convocaram-se todas as disciplinas, e não se fez nem economia de imagens, nem de artefactos; tão pouco do uso dos mecanismos e saberes do olhar”. Desenho e os Trabalhos Manuais moveram-se e articularam-se na fabricação dessa nova “paisagem” (Corelano, *in* Azevedo, 2001) que se nomeava Portugal.

Se o Desenho dialogou como vimos, por via da ilustração e dos saberes geométricos (mapas), fundamentalmente com a História e a Geografia, os Trabalhos Manuais moveram-se entre a concepção e construção de objectos, observação e experimentação de materialidade e artefactos, ganhando ambos (Desenho e Trabalhos Manuais) importância

²⁷¹ Portaria nº 5 060 de 21 de Outubro de 1927.

²⁷² Decreto-Lei de de 23 de Fevereiro d 1928.

como “fabricantes de imagens” (reais e imaginárias) e da própria dimensão social que em cada momento histórico tais imagens assumiram.

O retorno ao sonho do império, que a República reacendera, criou condições para que os instrumentos curriculares da educação artística constituíssem um meio privilegiado para a narrativa de uma entidade que se queria colectiva e colonial. Novas matérias-primas, novos artefactos, outras estéticas, outros imaginários evocaram, pela estranheza das formas e exotismo das cores, a possibilidade de uma componente curricular imaginada à escala do traçado imperial.

A realização, em 1934, do Congresso do Ensino Colonial na Metrópole, agilizou o processo e as possíveis dificuldades de articulação do currículo escolar à questão da formação do Espírito Colonial. A apresentação da tese “como os trabalhos manuais são um instrumento para a formação dos alunos das escolas primárias no espírito colonial?” ao Congresso, foi feita pela inspectora orientadora Áurea Judite Amaral. Em nome da “Formação do Espírito Colonial”, os Trabalhos Manuais foram objecto de um esquadramento que visou estabelecer e evidenciar ligações didácticas à questão. Definidos os princípios dos trabalhos manuais educativos (factor de formação geral; princípio activo dominante da criança e o da concentração das matérias) o ponto 5 estabelecia as coordenadas comuns às várias matérias escolares:

“A escola elementar portuguesa, se tem de promover o desenvolvimento integral do educando para lhe dar possibilidades de trabalho, tem também o dever de orientá-lo conforme o sentido da nossa vida histórica e do nosso destino no mundo. O consenso do valor do Império Colonial tem de começar a ser vivido e a ter realização desde a escola primária”

(Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública. 1935:304-306).

À luz deste “consenso” estabeleceu-se, para cada uma das matérias, também para os Trabalhos Manuais, as conexões curriculares específicas e as respectivas propostas de actividade:

Quadro nº 38: Trabalhos Manuais: Propostas de Actividades

<p>a) Páginas de álbuns: Utilização de material icónico agrupados nos seguintes assuntos: paisagens de regiões coloniais, costumes indígenas, aspectos da vida missionária; escolas e edificações públicas, cobertura florestal, e animal africana e asiática.</p>
<p>b) Documentário tipo de lições: Documentários cíclicos organizados para as lições do dia: algodoeiro, cana do açúcar, etc; Monografias de animais e plantas; Fichas classificativas ou descritivas de minerologia e biologia.</p>
<p>c) Organização de mostruários: Caixas, sacos tubos de vidro rotulados com funções de mostruários dos produtos coloniais. Museu escolar</p>
<p>c) Modelação: Modelação (barro, plasticina, areia, cartão) de relevos geográficos, da vida humana e animal das colónias</p>
<p>d) Diagramas: Esquemas gráficos e dioramas interpretativos dos fenómenos da vida das populações ou da acção do homem no desenvolvimento das indústrias.</p>
<p>f) Frisos decorativos: Frisos decorativos e cartazes ornamentais de motivos colóniais com interesse sob o ponto de vista do trabalho colectivo, moral e estético. Motivos escolhidos entre a fauna e flora tropicais, tipos de negros, tipos de habitação. Páginas de álbuns, tomando como tema figuras proeminentes de descobridores, exploradores, missionários, colonizadores, serão óptimos elementos da cultura patriótica e colonial; Páginas de álbuns e quadros com legendas subordinadas ao idealismo do Império Colonial como por exemplo: "Somos pequenos na Europa e grandes no Mundo" "A bandeira portuguesa cobre homens de quasi todas as cores e quasi todas as raças". "O cacau de S. Tomé e Príncipe é o melhor do mundo". "Lourenço Marques é o melhor porto da África e um dos melhores do mundo". " A língua portuguesa é falada por sessenta milhões de pessoas".</p>

Fonte: AMARAL, Área Judite (1934). *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*.

Filiam-se nesta ideia da formação do espírito colonial as séries de materiais e artefactos africanos e asiáticos que enxamearam os museus escolares ou simplesmente os expositores das Escolas dos Magistérios e dos Liceus nacionais.

Figura nº 28: Séries de artefactos africanos e asiáticos II



Fonte: Espólio da antiga Escola do Magistério Primário de Braga.
Actualmente à guarda do Museu Nogueira da Silva.

Como outros instrumentos curriculares, os Trabalhos Manuais participaram na construção dessa cosmovisão que o Estado Novo entreteceu no plano do sujeito, através dos artefactos da cultura escolar e, no plano da nação, através dos artefactos culturais (arquitectura, folclore e arquitectura) bem representados na Exposição do Mundo Português. Artefactos que, em ambos os casos, cumpriram a função de levar a Nação a fazer-se ver.

CAPÍTULO 4:

A genealogia de uma disciplina escolar: “Educação Pelo Teatro”

4.1. Introdução.

O capítulo seguinte organiza-se à volta da história da *Expressão e Educação Dramática*²⁷³. Encerra com ela, a história das disciplinas escolares que foram historicamente configurando o que, nos actuais programas do 1º ciclo do ensino básico se designa de Área Curricular de Educação Artística.

Como nas demais disciplinas, escorámo-nos nas investigações da especialidade. Considerámos, como André Chervel (1991), a “génese”, o “funcionamento” e a “função” dimensões fundamentais ao estudo da história das disciplinas escolares. Tomámo-las, portanto, como organizadoras do guião da narrativa da disciplina em estudo.

Uma narrativa que tentamos reconstituir desde a génese, ou da descolagem dos saberes dos “lugares cognitivos” de origem (Sousa Santos, 1987) para o campo educativo, até estes se pedagogizarem na cultura escolar e se sedimentarem e estabilizarem nos programas escolares.

Perseguimos os sinais dessa construção a montante do arco temporal definido pelo estudo, não porque procurássemos o “*lugar da fundação*” ou um “*marco inicial*” no surgimento da disciplina (Oliveira, 2007), mas com o intuito de perceber os silêncios que envolveram (nesta mais do que em outras narrativas) a lenta organização da disciplina e o modo como sentidos trazidos do passado, tantas vezes interrompidos, se amalgamaram com outros, dando origem a uma nova matéria escolar no quadro de modernas tecnologias produzidas no contexto educativo de novecentos.

Um entendimento da Expressão e Educação Dramática como constructo sócio-cultural legitima a procura daquela inteligibilidade e justifica quer a necessidade de compreender as relações históricas que se foram estabelecendo entre teatro, criança e

²⁷³ *Expressão e Educação Dramática* e (ou) *Expressão Dramática/Teatro* são nomes, mas também “questões de terminologia” (Koudela, 2002) que, na sua flutuação, revelam a identidade do objecto que nomeiam. A titular práticas escolares, a pesquisa encontra pela primeira vez a palavra *teatro* no projecto de educação jesuíta. Reencontra-a em função similar na formação de professores, dos finais do século XIX, fundida no nome *Educação pelo Teatro*. O *Teatro na Escola*, criação da Educação Nova, permaneceria como denominação oficial na reforma de 1919. Nesta função desaparecerá do currículo em 1975, com os primeiros programas post - 25 de Abril. Entre 1975 e 2001 a disciplina renomeou-se no próprio processo de pedagogização. Nas denominações *Movimento, Música e Drama* (1975), *Actividade Dramática* (1978), *Movimento, Música e Drama* (1980) *Expressão e Educação Dramática* (1990, 2001) a disciplina foi afastando do nome o nome da arte de origem. Teatro, palavra-função, ressurgirá em 2001. O Decreto-Lei nº 6 (01/2001), que revogou os planos curriculares do ensino básico (Dec- Lei nº 286 29/08/1989;1990) e aprovou nova revisão curricular, manteve a *Expressão e Educação Dramática*. Porém, na sequência do processo, o Ministério da Educação definiu as *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* onde ressurge a palavra *teatro*. Circulam assim nos documentos oficiais dois nomes a designar o mesmo objecto: *Expressão e Educação Dramática* (nos programas) e *Expressão Dramática/Teatro* no chamado documento das competências.

A flutuação nominal depende de muitos factores e dos interesses sociais e profissionais gerados à volta da própria produção do conhecimento. Na vertigem que percorre a escola, tudo indica que nome e estabilidade curricular coabitem em graus similares, movendo-se a disciplina na constante correlação de forças que atravessam a arena escolar. No novo milénio, a influência dos estudos culturais adivinha-se já nas vezes que na última Conferência Internacional de Educação Artística (2008) questionaram a terminologia Educação Artística. A dança e os limites dos nomes não serão certamente o último ruído na identidade da disciplina.

educação, quer o questionamento de uma tendência de tipo essencialista que continuamente se enreda no domínio dos saberes artísticos impedindo que outros sentidos (políticos, económicos, pedagógicos, artísticos e científicos) venham à superfície, travando com isso, quiçá, o desenvolvimento e a democratização da educação artística.

Não nos guiam nesta busca conceitos metafísicos ou qualquer categoria ontológica, intemporal, descarnada de história, estabelecida à *priori*, dada de uma vez por todas. Como objecto cultural, o que a Expressão e Educação Dramática é, ou poderá ou não vir a ser, será sempre inseparável dos contextos civilizacionais e educativos em que se integra, já que foi, e é nesse jogo de implicações e contingências, que historicamente ela se instituiu e se foi construindo como conhecimento escolar.

O *script* da disciplina, sinuoso e segmentado, qual veio de água que por vezes sobe à superfície e outras tantas se oculta sem contudo se findar, revelou-se particularmente difícil de apreender. Na invisibilidade silenciosa que acompanhou a sociogénese da disciplina convergiram factores (constituição do campo literário e educativo, história das mentalidades) que na diversidade dos seus ritmos e dos seus efeitos complexificaram a tarefa genealógica. A história das mentalidades, nomeadamente o reduzido grau de tolerância e de permeabilidade social com que o teatro e os seus agentes se confrontaram nos contextos sócio-históricos que habitaram (Carreira, 1982), não foi estranho à lenta construção do teatro na educação. A estes factores juntaram-se os efeitos dos mecanismos censórios, que esquadriharam o pensar social e operaram de sobremodo sobre a literatura e os seus géneros, regulando directa e indirectamente (através de micro-tecnologias)²⁷⁴, os ritmos de institucionalização e pedagogização das artes, de modo particular o teatro, nas suas linguagens e nas utilizações que dele emergiram.

Já na fase de institucionalização do modelo escolar pesaram naturalmente os diferentes “regimes de verdade” (Foucault *in* Edward, 1993) que legitimaram os usos do teatro na educação, mas também as estratégias de “coliação disciplinar” (Goodson, 1991) mobilizadas pelas comunidades educativas e os modos como a disciplina soube amalgamar, nas brechas de uma civilização grafocêntrica, hegemonicamente marcada pelo “poder da escrita” (MacLuhan, 1998; Chartier, 2000), a linguagem do corpo, e com esta engendrar novas textualidades.

²⁷⁴ Inscrevem-se aqui os dispositivos institucionais, o conjunto de leis reguladoras da produção teatral e cultural: as normas que prescreveram os limites materiais utilizados tanto no foro social quanto sob o foro da igreja; as normas de conduta, a permissão de acesso e o tipo de representações, a tipologia de públicos, o desempenho dos sujeitos: actores e escolares; os limites estético-literários regulados pelos códigos institucionais como o *Index Librorum*; a difusão de obras e a supervisão dos livros que tiveram no referido *Index*, na Real Mesa Censória e noutras formas censórias posteriores, instrumentos de policiamento e censura comuns ao campo cultural e educativo.

No social e no escolar, o entramado destes factores produziu efeitos que interagiram no tardio reconhecimento das funções educativas do teatro. Por tudo isto, a reconstituição da disciplina obrigou ao adentrar, (ainda que superficialmente) em alguns desses domínios. Movemo-nos aí, entre racionalidades, linhas de tensão, diferentes comunidades de saberes e distintos dispositivos, directa e indirectamente envolvidos na construção disciplinar.

Na “colagem de discursos” (Schriewer, 1998), que urdiram o “discurso constituinte” (Maingueneau, 1997) da disciplina, atendemos de modo particular aos sentidos gerados na relação do “genótipo” teatral com os modelos pedagógicos que atravessou. Detivemo-nos brevemente no projecto paidêutico²⁷⁵ e, posteriormente, nas funções e usos atribuído ao teatro no modelo pedagógico jesuíta.

Na arqueologia da disciplina, o teatro escolar jesuíta configurou um tempo - o da descolagem do teatro da Universidade para os pátios dos colégios e depois para a “classe” (Hamilton, 1991; Barroso, 1995). Esse momento é celebrativo dos processos de selecção da tradição e, simultaneamente, legitimador da influência da autoridade clássica no discurso educativo legítimo. A importância arquetipal da construção jesuítica no modelo escolar (Petitat, 1994; Barroso, 1995; d' Ó, 2003), o que de comum acrescentou à construção cultural e educativa europeia²⁷⁶, a sua relevância para a compreensão da génese do teatro na educação, justifica o lugar de excepção que lhe reservamos na narrativa disciplinar. Se, por um lado, sob a forma de *teatro-pedagógico* (Rodrigues, 1938), o teatro granjeou desde cedo uma posição significativa no regulamento de um projecto pedagógico (o *Ratio Studiorum*), seria, por outro, a matéria do domínio artístico a estabelecer-se mais tardiamente nos programas da escola pública.

Na corrida ao currículo, e ao contrário de outras matérias que encontraram acolhimento imediato na cultura escolar de oitocentos e viram a malha urbana e industrial reclamar da sua urgência social, o teatro só teria a sua ancoragem escolar consignada como disciplina na última metade do século XX.

Na ruptura dos modelos de soberania, na turbulência das condições sociais e políticas que permitiram no século XIX a passagem a novas formas de governabilidade, nesse

²⁷⁵O estatuto e a autoridade outorgados à tradição clássica foram amiúde mobilizados nos discursos produzidos ao longo da construção disciplinar. A este propósito ver os trabalhos de Jüngen Schriewer (1992) no domínio da educação comparada, nomeadamente sobre os padrões de comunicação e tradições intelectuais em educação (1992).

²⁷⁶Referimo-nos à ideia de “classe” e ao facto do Regulamento de estudos - o *Ratio Studiorum* ser comum a todos os colégios da Companhia de Jesus.

tempo ainda de gestação da Expressão Educação Dramática, acompanhámos os discursos que permitiram a passagem da disciplina ao estágio de “actividade tópico” (Adelman, 1984).

Seguimos-lhe a trajectória, em posteriores cruzamentos com os movimentos progressistas da educação, com a nova ciência psicológica, com as teorias da ludicidade infantil e outras correntes científicas que fizeram do estudo da infância objectivo maior. Atendemos nessa trajectória, aos efeitos dos dispositivos ligados à difusão mundial do modelo escolar, aos eventos dos movimentos internacionais (*Art Public, Art à l'école, Educação Nova e Educação Pela Arte*) e, no plano interno, focámos o papel da formação dos professores no desenvolvimento e modelação escolar da disciplina.

Progressivamente, adentrámos num tempo de maior definição disciplinar, marcado por um esforço de classificação e pedagogização das actividades e dos saberes compreendidos no universo socializador considerado próprio da escola elementar. Detivemo-nos, porém, aquém da sua inscrição histórica como disciplina escolar, na metade tardia do século XX quando, em consequência de profundas mudanças políticas e educativas (Revolução de Abril), novos rumos e desenvolvimentos se abriram à educação e à disciplina.

Das dissensões e dos consensos produzidos nestes processos dependeu a possibilidade da impressão de enunciados de *cannon* teatral na memória da “gramática escolar” (Thyack & Cuban, 1995). Uma inscrição controversa, negociada nos limites de uma rede discursiva vasta e difusa, onde o equilíbrio entre os diversos saberes e poderes (médico, pedagógico, literário, antropológico, etnográfico e psicológico) nem sempre foi de fácil arranjo.

A complexidade de integrar, traduzir e sujeitar ao *cannon* escolar e em “negociar” com outras tradições os aportes da tradição teatral, ajuda, a nosso ver, a explicar também o processo tardio da ancoragem curricular da disciplina. Sobretudo ajuda a perceber a complexa trajectória das disciplinas cujas funções, como refere Nóvoa, (2003), se mostraram por tradição, mais “formativas” do que “informativas” e, de algum modo, menos disciplináveis do que outras.

Difícil foi também mapear em toda a sua extensão e especificidade a “cultura material” da Expressão Educação Dramática, reunir a teia mutante de mecanismos, instrumentos e materiais produzidos que ajudaram a reconhecer o “inventário de sinais indiciadores de um espaço disciplinar (Castro, 1995). Igualmente difícil foi perceber as forças

de coesão interna interessadas e mobilizadas na produção da sua própria cultura material e na definição de estratégias conducentes a uma representatividade curricular própria.

Coabitou, por isso, na tarefa de reconstituição histórica da disciplina, um elevado sentido de incompletude, condicionado pela natureza da actividade dramática e pela natureza do registo das suas memórias.

Como sustentaram alguns investigadores (Jammaron, 1992; Santos, 2002; Somers, 2008), nem a história do teatro nem a da Expressão Educação Dramática (sua congénere escolar) se podem escrever no modo das outras artes. Os restos deixados são lacunares e heterogéneos, muitas vezes sujeitos a dúvidas, difíceis de interpretar e sobretudo cristalizados e mortos. “Arte viva do instante presente” como lhe chamou Santos (2002), a sua “memória depende essencialmente do actor ou do espectador, só parcialmente repousa no escrito” (Jammaron, 1992:11). Por outro lado, como sustenta Banu, (1987: 13) “o efémero e a consciência dele chamam o ser que representa ou o ser que vê, a se tornarem seres de memória. A lembrança depende só deles, porque eles sabem que posteriormente mais ninguém terá acesso à obra mas sim a testemunhos”. Num registo similar, falando da perspectiva da expressão dramática, Somers (2008) alude à “finitude” do vivido teatral, à subjectividade da natureza do acontecimento dramático e à dificuldade de aceder a essa memória.

Nos registos programáticos iniciais, as marcas da memória da disciplina são fluidas, tanto quanto o podem ser os momentos de recitação, de representação, de improvisação ou de jogo dramático²⁷⁷, quando mobilizados num tempo curricular mínimo, ou quando as celebrações apontadas pelo calendário escolar se sobrepuseram tecnicamente à regularidade e permanência que o acto pedagógico implica. Fluidas também porque, na posição de auxiliar, a disciplina viu, na melhor das hipóteses, as suas funções educativas se diluírem nas propostas integradoras da escola ou nas finalidades das disciplinas principais (português). Fluidas também porque, com a estratégia de simplificação que o Estado Novo imprimiu ao ensino primário e à formação de professores, a disciplina se esfumou, deixada à mercê do gosto e do jeito dos agentes educativos (muitas vezes externos à escola) ou do aproveitamento ideológico.

²⁷⁷ No conjunto dos mecanismos e materiais cinético - dramáticos que a disciplina chamou a si, tecnologias como a dramatização, a improvisação, o jogo dramático obedecem a lógicas e desenvolvimentos educacionais posteriores. Foram incorporadas na disciplina, impelidas por um discurso social e político que começou a emergir no início do século XX dando centralidade à criatividade. O discurso sobre a criatividade estendeu-se às demais dimensões do conhecimento humano, produzindo efeitos, nomeadamente nas linguagens e concepções do campo teatral. Na educação foi responsável pela renovação semântica, conteudinal e metodológica das disciplinas escolares, nomeadamente nas de tradição artística.

A estas formas fluidas juntou-se ainda o efémero e a escassez textual. Inicialmente assente no texto dado (no texto de autor), essa materialidade oscilaria ao longo da trajectória (por definição da própria disciplina) entre o texto literário e a insustentável leveza do texto-descoberta (do texto emergente do ser estar “em situação”), resultante de uma pedagogia que Nóvoa (1989: 5), numa expressão feliz, designou de “pedagogia à flor da pele”.

A genealogia da disciplina, ao cruzar-se nos seus meandros com as teorias do jogo, trouxe também à superfície a subtilidade da pedagogia do efémero, do indizível, do que teve na emoção e cognição do vivido, a sua justa memória, aquilo a que Sandra Ritcher (2008)²⁷⁸ se referiu como o inabordável da experiência de encantamento das primeiras aprendizagens da ficção no corpo.

Desta dimensão do vivido alimentaram-se os sentidos que fizeram da fragilidade a fortaleza do teatro conjugado no discurso educativo. Sem guiões formais, sem manuais que pusessem “à mão” o seu saber, a disciplina não pode utilizar as mesmas superfícies de registo de memória que fizeram das outras genealogias narrativas sustentadas fundamentalmente no impresso. Foi portanto entre “não lugares” e algumas imaterialidades que a tarefa genealógica avançou para encontrar sentidos que passaram necessariamente pelas atmosferas que puseram a respirar no mesmo ar, a criança que joga, o jogo com que joga e as racionalidades inscritas nesse jogo.

Nessa procura de sentidos debatemo-nos não só com a falta de sinais e materiais disciplinares mas sobretudo, com a ambiguidade deles. Do significativo *corpus* literário endossado à criança²⁷⁹ que compulsámos, o grande ausente foi o documento situado “entre as palavras”, o da ordem da representação, a que Naves (1987) chamou de “texto espectacular”, ou seja, a dimensão que em conjunto com o “texto literário” dá unidade ao género *dramático*. Esta tipologia revelou-se importante na definição identitária da Expressão Educação Dramática, sobretudo na fase inicial, quando esta se desenhava na proximidade e sob a autoridade do campo literário.

Nos interstícios do género dramático, por entre os aspectos estruturais e temáticos aí cunhados, inscreveram-se as formas de positividade de um poder que a disciplina dispôs para se exercer. As suas funções educativas foram-se objectivando e materializando nas próprias micro-tecnologias textuais. Nesta fase de maturação disciplinar, o texto de autor acolheu na sua instrumentalidade, a produção de formas de subjectividade que enlaçaram o

²⁷⁸ Conferência apresentada no 1º Congresso Internacional de Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança. 2007. Braga.

²⁷⁹ Ver *Anexos* da disciplina de Expressão Dramática / Teatro - Anexo B *Repertório de Teatro para a Infância*.

sujeito, quer por via das relações situadas no plano estrutural, quer por via dos sentidos embutidos no texto e dos a serem construídos, “na interação entre o texto e os seus utilizadores”, como sustenta Hill (*in* Apple, 1999: 61).

Porém, à unidade essencial do texto (a representação) que define o género dramático, não acedemos completamente; no limite, importa dizê-lo, não chegamos aos textos que serviram de suporte às práticas dramáticas desenvolvidas no ensino primário.

No conjunto da empresa metodológica essa procura revelou-se a menos conseguida. A pesquisa da “cultura material” (Souza, 2007) da disciplina, situada que esteve na interdependência de outros campos de saber foi também atravessada por questões pendentes da definição desses próprios campos, nomeadamente do processo de consolidação do campo literário, cuja discussão e convenção das normas e parâmetros literários ditou a inscrição do teatro no género literário.

As expressões: “teatro *por* crianças”, “teatro *para* crianças”, “teatro *de* crianças”, “teatro para a escola” “teatro escolar” que pululam nas fontes²⁸⁰ e que circularam num universo semântico situado entre o literário, o teatro profissional e o universo escolar, ilustram o esforço monumental de classificação e categorização do género, perpetrado simultaneamente pelo campo literário e o educativo. Um esforço orientado no sentido de estabelecer os limites (escolares) do texto dramático para os jovens escolares e de ordenar esse campo de produção de modo a servir às diferentes infâncias, nos diferentes espaços de socialização que com ela se inventaram.

Este esforço de definição de um *cannon* dramático escolar coabitou com a desenfreada aceleração do mercado editorial. Dessa dinâmica resultou um número apreciável de colecções de género dramático, tornando-se modismo a associação da imagem de uma editora a uma determinada colecção de teatro infantil ou para a infância. No intento de criar a necessidade de procura e de aproximar a produção do género dramático ao consumidor alvo - o universo escolar, não se fizeram economias no uso de estratégias semânticas de difusão, que nem sempre se pautaram pela qualidade literária (Bastos, 2006; Ramos; Silva, 2007). A proliferação semântica, produzida na esfera editorial à volta dos binómios criança-escola e teatro-escola (*Theatro escolar*, o *Theatro para as escolas* ou (*Theatro para colégios e festas escolares*), tornaria mais brumosa a classificação desse novo literário onde a posição da

²⁸⁰ Ver, por exemplo, o Boletim *Escola Portuguesa*, ou os títulos das colecções de algumas editoras.

criança como receptor (leitor, interprete, público) permaneceria ainda acautelada, difusa e em construção.

Uma vez mais, a formação de um conhecimento se revela indissociável do uso da linguagem. Como diria Eduardo Lourenço (1997, *in* Barthes), ele próprio é enquanto realidade social, “um acto de linguagem”. Em função dos planos em que é movido, assim vai construindo a realidade em que se move.

A pergunta: o *quê* e o *como* desse *corpus* teatral endossado à criança foi transposto para a escola de modo a produzir efeitos de poder sobre essa dobra do sujeito- criança (que ao estudo interessa particularmente - o escolar), fica assim em parte, por responder.

O texto dramático, para além do livro (seu suporte privilegiado), circulou também na imprensa periódica e na de educação e ensino. A partir da década de trinta, a revista *Escola Portuguesa*²⁸¹, órgão oficioso do professorado primário, vinculou a sua representação às práticas do professorado primário. Porém desse *corpus* dramático impresso só parte chegou à “classe” e, uma vez aí, aumentou o fosso entre o impresso e o representado, inventado na sala de aula ou trazido por outras mãos. Os rastros de uns e outros esbateram-se no registo cinzento do quotidiano escolar. Embora os mecanismos literários e editoriais se cruzassem na disciplina, os recursos textuais não se lhe confinaram, os discursos disponíveis (da pedagogia, da psicologia e da sociologia) em circulação na arena escolar propiciaram mecanismos de selecção (estruturais, temático-linguísticos) que ditaram o que daquele *corpus* servia às racionalidades e práticas escolares, nomeadamente às do foro dramático. Nem tudo o que foi publicado em nome da criança foi incorporado no repertório teatral escolar.

Além disso, os textos dramáticos²⁸², ao transporem a fronteira escolar, seriam investidos no seu uso de um estatuto educativo diverso daquele outro atribuído no plano da leitura de entretenimento ou de lazer. Embora configurassem uma “tendência programática” (Reis, 1995) comum, mobilizavam técnicas de subjectivação que os diferenciavam. Enquanto instrumentos educativos eram “*textos para ser*”²⁸³, tornados gradativamente em textos para o

²⁸¹ *Escola Portuguesa*, Boletim do ensino primário oficial estabelecido pelo Decreto-Lei de 11 de Setembro de 1934

²⁸² A tendência actual da escrita dramática consiste em reivindicar para qualquer texto a eventual possibilidade de ser posto em cena. Como refere Pavis (1998: 470), “aquilo que até ao século XX era considerado como a marca do dramático: os diálogos, o conflito e a situação dramática, a noção de personagem - já não é agora mais do que uma condição *sine qua non* do texto destinado ao cenário ou utilizado por ele”.

²⁸³ Na expressão *textos para ser*, cunhada neste estudo, convergem os aportes das leituras de Goodson, Foucault, Popkewitz e Tadeu da Silva, que grosso modo põem em relação sujeito e dispositivos disciplinares. O sentido que imprimimos na designação dos *textos para ser* remete para o universo da regulação que tem, na intencionalidade pedagógica e no sentido disciplinador, o sujeito como centro. Os *textos para ser* configuram a ideia de objectos disciplinares que permitem um jogo de regulação triangulada entre sujeito, disciplinação e escolarização. Neste sentido, pode dizer-se que mesmo os textos produzidos em espaços escolares, mesmo os intencionalmente organizados de forma pouco estruturada e pensados para a produção de acção, anunciam já os textos para ser, nos cenários embrionários do ser.

aluno dizer²⁸⁴, para dramatizar, ou pretextos para improvisar. Enquanto tal, prefiguravam guiões de acção, exercícios de disciplinação, modelos de conduta, que perpassam por via de outros sentidos que não só os da leitura. Simultaneamente engrossaram o conjunto de micro-tecnologias de que a disciplina se foi apossando, com efeitos de retorno sobre a sua própria identidade.

A selecção e mobilização de tais textos testemunham do potencial disciplinador disponível; daí que, no limite da escrita, falem da função que deles se esperava, do “mandato” disciplinar, da intencionalidade e racionalidade escolares que lhes subjaziam.

Como refere Eduardo Lourenço (1997:11), “todo o ensino, toda a matéria ensinada e todo o modo de ensinar, correspondem sempre a opções políticas determinadas”. A referida tipologia de textos, inscrevendo-se nos suportes didácticos e no modo de ensinar, legitima a busca obsessiva de que foi objecto pela pesquisa. Na ausência destes mecanismos textuais, na fronteira da vivência e da aprendizagem (cognitiva, comportamental e emocional), situada entre o *texto literário* e o *texto espectacular*, ausentava-se o aluno do sentido que conferia legitimidade à disciplina. No arquivo do que ficou dito “entre as palavras”, ficou também o “receptor-intérprete”, aquele a quem a disciplina, pela experiência da participação no *drama*²⁸⁵, foi suposto disciplinar. A essa memória acedemos em textos de segundo olhar, com os riscos de distorção que toda a refacção comporta.

Mas estes não foram os únicos ausentes da história da disciplina. Nos contextos e contingências que incontornavelmente marcaram a emergência da Expressão Educação Dramática, cruzaram-se “figuras de missão”²⁸⁶, actores exteriores ao processo pedagógico (párocos, senhoras da *Obra das Mães*, membros da comunidade amantes da civilização (do teatro e da música), investidos do sentido de mandato civilizacional e/ou ideológico, que foram, também eles, obreiros (ainda que ocultos) da construção da disciplina.

Carlo Ginzburg, no seu: *O Queijo e Os Vermes*, a propósito da tradicional preferência dos historiadores pelas “gestas reais”, ilustra a questão com uma das perguntas do *Leitor Operário* de Brecht²⁸⁷: “quem construiu Tebas das sete portas?”. Com ela, o historiador reitera-nos o interesse histórico pela gesta do homem comum e re-significa-nos a ausência da voz dos alunos na construção da disciplina. Na história da educação, as “gestas reais” têm

²⁸⁴ Na lógica teatral, ler não é ainda dizer, e dizer é já fazer.

²⁸⁵ Segundo Patrice Pavis (1998:143), o termo grego *Drama* (Drão-acção) designa, em sentido lato e na maior parte das línguas europeias, a obra teatral ou dramática; em francês só se utiliza para qualificar um género em particular: o drama burguês (séc. XVIII) e mais tarde (XIX) o drama romântico ou lírico. Na sua acepção mais geral o drama é o poema dramático, o texto escrito para diferentes papéis e segundo uma acção conflitiva. É na sua acepção mais geral e lúdica, que aqui o tomamos.

²⁸⁶ Sentido cunhado no texto.

²⁸⁷ Poema “Perguntas de Um Operário Letrado” in BRECHT, (1976: 66).

detido uma preferência significativa, ampliada também pela lógica reprodutiva das fontes. Invariavelmente inabitadas pelo discurso dos alunos, as fontes falam *sobre* os alunos, contam das aspirações, dos desejos, das violências simbólicas e físicas que a família, a igreja a escola projectaram sobre eles. Falam deles e por eles nos textos que lhes propuseram como *mimesis*, mas não dizem da sua condição de “operários”, construtores da Expressão Dramática/Teatro, nem do processo dessa sua construção.

Na perspectiva inicial da Expressão Dramática/Teatro, a maximização educativa do texto dramático operava-se no acto da *mimesis* onde todas as tecnologias se orquestravam. Neste sentido, só a *mimesis* permite o acesso à análise de algumas das dimensões dos mecanismos de subjectividade propostos ao sujeito, porque à vivência do *drama* só ele foi sujeito, só ele dele foi objecto, só ele é documento, porque só ele viveu e reteve a memória do vivido. Do que se opera na *mimesis*, do modo como “se transformou o amador na coisa amada...”, só o aluno guarda memória, e é, enquanto corpo-sujeito-sujeitado onde se fundem as dimensões literária e espectacular da recepção que se oferece a experiência de ser, leitor, actor e público-escolar, de ser sujeito escolar. Com este documento não nos cruzamos, mas fica-nos a certeza de que, para que algo exista, não bastam as provas, basta que tenha acontecido e seja inscrito na memória do vivido.

No quadro das condicionantes existenciais, geográficas e económicas, em que cada investigador individual se move, coabitam silêncios e lacunas cuja mundividência, pensamos, poderão alimentar futuras pesquisas.

4.2. Raízes de uma tradição

Desde o mundo antigo até às portas da modernidade, sedimentaram-se as formas sociais e de educação nas quais o teatro tomou parte. Nas diferentes épocas e de acordo com os seus ideais pedagógicos, o teatro e a escola foram “amigos e inimigos mútuos” (Dicionário Labor, 1936: 3006).

Em nome dos atributos consignados no projecto paidêutico, em função dos usos que dele fez a tradição monástica e latinista medieva, em nome da utilização que a Reforma e a Contra-Reforma lhe deram e, posteriormente, com o advento do liberalismo, em nome do “progresso” e da “civilização”, o teatro deteve lugar no “processo civilizacional” (Elias, 1989)

e no da educação, embora tal posição pudesse oscilar entre um lugar de distinção e o de menoridade suspeitosa.

Nos seus níveis mais arcaicos, o teatro remonta a tradições e a práticas culturais ancestrais onde ancoram algumas das formas e das tecnologias teatrais que, filtradas e seleccionadas, se sedimentariam, tomando forma e função na esfera da educacional (Fernández, 1998). Enraizou em grande parte na “tradição ditirâmbica” (Rubin, 2007) do teatro ocidental, que se fundeu ela própria em razões morais, sociais e religiosas. Uma tradição que surgiu cedo conduzida pela mão de poetas e sacerdotes, envolvendo noções sobre o que deveria ser a vida correcta, alicerçada prioritariamente em textos, na advertência e na repreensão.

Arquivam-se aí, em várias camadas de memória, as formas teatrais primevas, o mundo austero e ritualizado da teatralização clássica, os celebrativos do foro cívico-religioso, comemorando eventos especiais cujas formas espectaculares posteriores (procissão, desfile e cortejo) chegaram até nós, quer por via eclesial, quer escolar. Acomoda-se nesses níveis o que, num quadro da construção disciplinar, se pode designar de “paleo-história do código disciplinar” (Fernández, 1998), ou seja, o longo processo que antecedeu a inscrição da expressão dramática nos currículos escolares e que, no caso, extravasa em muito para além da tradição judaico-cristã que manteve o teatro no registo erudito-religioso, subordinado ora a valores e saberes de elevado status social, ora como exercício de civilidade, ou ainda como modalidade de entretenimento regulado. Sobretudo quando, com o dealbar do Renascimento, se começou a acentuar a distinção entre os que vêem e os que representam, estabelecendo-se definitivamente o binómio público-autor.

No mundo antigo, o teatro ocupou um lugar de prestígio. As práticas teatrais, nomeadamente a pantomima, serviram ao domínio da educação social, protagonizando uma elevada função educativa. Moralizar a *Polis*, informar criticamente a vida individual, moralizar pelo exercício do *verbo* a mente do indivíduo, deter uma acção propiciatória na edificação de práticas de cidadania, operar na formação de uma consciência crítica e na moralização da juventude, constituem exemplos da longa lista de potencialidades evocadas. Virtudes e potencialidades que concorreram grandemente para que ao teatro fosse atribuído o estatuto de escola de cidadãos livres.

Para além destas dimensões, a tradição ocidental enfatizou a influência benéfica e os efeitos reparadores decorrentes da recepção e participação do indivíduo no próprio acto

dramático. Acreditava-se que tais actos permitiriam aos indivíduos distanciarem-se e exercerem com maior segurança o papel social determinado numa sociedade de classes como a grega (Cambi, 1999). Os efeitos catárticos da tragédia que Aristóteles sublinharia na sua *Poética*:

Pois a paixão que fortemente se apodera de algumas almas [já] em todas existe [só] diferindo pela intensidade; por exemplo, a piedade e o terror, ou ainda o entusiasmo. Com efeito alguns [indivíduos] são particularmente predispostos a este movimento [da alma]; mas, pelo efeito dos cantares sagrados, quando se servem daqueles que são aptos a produzir na alma a exaltação religiosa; vemo-los pacificados como se tivessem sido sanados e purificados. Ao mesmo tempo se devem submeter as pessoas, em que se manifesta a piedade e o terror ou qualquer outra paixão; e outros, na medida em que cada qual participe deste (temperamento); assim se produzirá em todos uma espécie de purificação e um alívio acompanhado de prazer, do mesmo modo; as melodias catárticas proporcionam aos homens um prazer inocente”

(Aristóteles, 1992).

Essa crença no potencial do poder catártico (continuadamente convocado na modernidade pela educação, pela psicanálise e pelas terapias artísticas) inscreveu o teatro no projecto paidêutico como uma das actividades mais celebradas pelos pensadores gregos. Deste modo, o teatro assumiu, por via das técnicas de domínio do “eu” (rigor corpóreo e moral, ordem colectiva, memória e disciplina mental), um carácter estruturalmente disciplinante, de tal modo que bem mais tarde, Macrobius (395 - 423AC) diria que não “saber tomar parte do *coro*” infringia as regras de civilidade ou os códigos de conduta, valendo ao cidadão, o atributo de “inculto” (*in* Lucas, 1969: 30). Deste modo, a importância do entendimento da natureza e da acção do *coro* foi considerada determinante para a compreensão da função formadora do teatro, na medida em que não representando uma forma cénica, mas *a forma feita acção*, o *coro* sustentava em boa parte, a razão da representação ou antes, a celebração da identidade cívica grega (Pavis, 1998).

No ideal clássico, o teatro constituiu um informador radical da vida individual e colectiva e o *coro* representava, segundo o espírito *paideutico*, a própria escola da cidadania. Como refere Jaeger, (1979: 51-52), “o *coro* foi a mais alta escola que existiu na Grécia muito antes de existirem mestres que ensinassem poesia. E a sua acção devia ser mais profunda do que o ensino puramente intelectual. Não é em vão que a instituição da didascália coral conserva em seu nome a recordação da escola e do ensino”.

Constituindo-se como elemento accionador do teatro, o *coro* inscreveu-se na oferta de tecnologias que o teatro tinha disponível, operando por via desta “função estética

desrealizante” (Jaeger, 1979: 74) sobre o individual e o colectivo. O coro predispunha ao redobramento dos sentimentos de pertença e identificação forjados pela partilha da celebração. Elevando-se acima da acção “terra a terra” das personagens, o coro substitui o discurso profundo do “autor”, garantindo a passagem do particular para o geral. Como refere Schiller (*in* Pavis, 1998: 98), “o coro deixa o estreito círculo da acção para estender-se ao passado e ao futuro, aos tempos antigos e aos povos, ao humano em geral, para extrair as grandes lições da vida e exprimir os ensinamentos de sabedoria”.

Participar numa estrutura com esta carga simbólica empossava simultaneamente o colectivo e o sujeito individual numa socialização dos padrões de conduta que sustentaram o teatro como prática celebrativa superior. Foi fundamentalmente da relação que emanou das formas de poder produzido pelo coro (ritmo, harmonia, força, domínio, perícia, rigor, precisão, sincronia e economia), que revertia para quem (como espectador ou actor) as experimentava, que o coro se fez representar no ideal grego como instrumento de desenvolvimento e maximização do potencial do indivíduo e do colectivo. A magnificência e o poder poético que emanavam da sincronia desse todo, resultante da soma das contribuições individuais, constituem razões fundadoras que lhe permitiram, com a justeza de exemplaridade própria, reproduzir, corrigir e castigar a moral e os costumes do tempo – “*ridendo castigat mores*” (Pinheiro, 1925). É no fazer do coro, e pelo que o coro “faz” enquanto tecnologia individual e colectiva, que o teatro se inscreveu como conhecimento valorado na esfera da formação do cidadão.

Por estas razões e dentro do espírito *paidêutico*, o teatro incorporou do mundo clássico o atributo de “forma formante”²⁸⁸. Neste poder estruturalmente capaz de produzir auto e hetero-controlo iriam ancorar alguns dos argumentos que o validariam como saber entre os saberes eleitos na *Paideia*. Argumentos que foram aliás continuamente retomados e trazidos até hoje, nomeadamente através do discurso pedagógico²⁸⁹.

Estrutura complexa, o coro criou e desenvolveu um conjunto de sistemas periciais e de códigos de conduta que abarcaram a direcção e economia da acção do colectivo, através da monitorização individualizada dos sujeitos. Quer sob a forma *dramática* quer *cómica*, ou *ditirâmbica*²⁹⁰ os coros revestiam-se de cuidados, trabalhos e práticas onde a conduta

²⁸⁸ Cunhado no texto, o termo traduz o poder de acção da *forma* na modelação do sujeito. Como forma, o *coro* configura um mecanismo de acção disciplinar actuante simultaneamente sobre o indivíduo e o colectivo.

²⁸⁹ Evocamos como exemplo os discursos produzidos sob influência republicana e da Educação Nova, quando a propósito da educação cívica convocaram para a escola o teatro inscrito numa tradição fundamentalmente clássica.

²⁹⁰ Cantos em louvor de Baco.

exemplar do *choreuta* (Pinheiro, 1925), o rigor e o controlo do corpo do sujeito individual criaram, na interface com o colectivo, formas de distinção preparando para a vida colectiva.

Submetendo-se a regras e esquemas rigorosos, o coro obedecia a formas de ordenação aritmética e geométrica. A cada uma das suas modalidades era atribuído um número definido de figuras, que se sujeitava rigorosamente a uma marcação dos actos de entrada (*parados*) e saída (*métastasis*), dos espaços de acção e da evolução cénica propriamente dita. Dispostos sob formas espaciais próprias, tutelados pelo rigor geométrico (cíclicos, ou *dzyghá* - colunas, ou ainda *stokhoi* - filas), os coros obedeciam a uma meticulosa distribuição política do espaço, dispendo-se numa hierarquia assente num complexo de interdependências e de competências.²⁹¹ Este regime de rigor na formação, que o coro definia como princípio normativo, estendia-se às práticas de conduta pessoal do *choreuta* que, enquanto sujeito, auto-administrava um regime corporal e espiritual rigoroso, com a finalidade de preservar a manutenção da condição física, a elevação do espírito e o aperfeiçoamento vocal.

Neste sentido, o cidadão grego era culto também pela auto-disciplina inerente à sua participação no drama: literado no ser cidadão e nas formas de se governar como tal. Pelo teatro aprendia a “tomar parte do coro” ou, dito de outro modo, a tomar por conta própria a parte que lhe era devida na acção colectiva. Nesta perspectiva, o coro definia-se como um espaço-tempo de exercício cuja ordem e ritmicidade se transmitiam ao indivíduo pelo acto de participar. O domínio e o poder simbólico do coro alcançavam-se na união da ascense colectiva com a ascense individual, o que permitia ao *choreuta* individualizar-se entre pares, enobrecido pelo poder-saber desse colectivo de que ele próprio era pertença e construtor. Um exercício de exigência individual que revertia e se ampliava tornando-se observável na perfectibilidade do desempenho do coro. A preparação dos coros implicou também uma rigorosa organização do tempo, dividido que era entre o estudo dos textos, (em grande parte poemas épicos) submetidos na sua qualidade e poder evocativo a uma cuidadosa acção pericial, e formas de leitura, nomeadamente expressiva. A “performance” do indivíduo e do colectivo, o “exemplo” e a superioridade moral garantida pelos textos, fizeram do teatro um instrumento estratégico de formação no projecto *paidêutico*. Operando por vias emotivas sobre o espectador, o teatro defendia-se de uma instrumentalização inadequada, através de um sistema de regras estritas

²⁹¹ Os *choreutas* (coralistas), que compunham a fila da esquerda, designavam-se por *aristerostatai* (homens da esquerda), mais perto do público, a fila compunha-se dos melhores elementos, os mais perfeitos e mais hábeis no canto e na dança. O *Koriphaios-Kórastátes*, corifeu - chefe do coro, ocupava na 1ª fila o lugar do centro. Aos lados deste (à frente e atrás) ficavam os *parastatai* (2 sub-chefes). Os *choreutas* da fila direita tinham a designação de *dexiostatai* (homens da direita) os da fila central chamavam-se *laurostatai* e eram os mais medíocres (in Pinheiro, 1925: 310).

que somava à ordem figurativa do coro e ao domínio da conduta individual, a definição do círculo de pertença social dos actores.

Ao contrário de Roma, onde a imagem de aviltamento do teatro passou pela distribuição dos seus papéis a escravos e histriões²⁹², na Grécia, a sua prática nobilitava: porque só os “homens livres”, escolhidos entre os filhos-família, tinham acento na *scena* e os *choreutas* lugar na *orchestra*.

Instrumento dúctil, cujo uso menos acautelado poderia (dizia-se) conduzir a sérios riscos, o teatro esteve sempre sob séria observação. A inteligência clássica não abrandou nas reservas e requisitos a exigir à sua utilização social e educativa. Nos discursos que legitimaram o teatro, essas duas faces apareceram incontornavelmente geminadas: numa, o que o podia nobilitar como governo do sujeito e do estado; noutra, o que por incúria ou configuração abusiva o pudesse tornar aviltante, ou representar uma forma de desgoverno dos indivíduos.

Por tudo isso a transformação do teatro em instrumento educativo revelou-se complexa. A existência de um compósito disciplinar em potência permitia responder à instrumentalização induzida por qualquer contexto. Na sua função instrumental, esse potencial, colocado acima do bem e do mal, podia atender até à anomia, ao modelo de civilidade, ou ao sentido ideológico que o convocasse. Este atributo, sem devir definido, porque co-inscrito e confinado às contingências do devir societal (que foi cautelosamente reconhecido no enunciado clássico, nomeadamente nas relações que os filósofos estabeleceram *entre* o teatro e a *civitas*), migrará com ele, quando caldeado na cultura judaico-cristã, constituindo aí uma das regularidades presentes nos discursos sobre o teatro na educação.

A passagem do teatro grego ao teatro romano traduz um período de desconstrução do ideário cultural grego. A desvirtuação da função social do teatro, a reconfiguração das formas e modalidades teatrais, o emudecimento da sua função educativa, serão, enquanto estratégias de dismantelamento simbólico do homem grego, medidas que o processo de reconversão cultural irá progressivamente impor. Sob o império romano, o efeito catártico da tragédia cederá ao descontrolo histriónico da multidão, a prática da perfectibilidade pela participação no coro dará lugar a outros espectáculos, nomeadamente circenses, que colocaram em estádios, no mesmo plano de coisificação emocional, homens e feras. Ao invés

²⁹² Do etrusco *hister* - actor.

do sentido de disciplina e aprimoramento do indivíduo pela prática artística, Roma preferirá o embutimento do colectivo e o embotamento da sensibilidade pela exposição e participação programada na barbárie dos espectáculos emocionalmente descontrolados.

A tradição cristã medieval iria reconverter o legado antigo e introduzir as representações teatrais na maioria das “escolas monásticas e episcopais” (Carvalho, 1986: 15). No final do século XI, sob a forma do drama cristão, encurtar-se-ia a distância entre o teatro e as escolas (Magalhães & Gomes, s/d). Não fazendo ainda formalmente parte dos métodos de ensino, o teatro religioso e profano reunia porém professores e alunos nas festividades assinaladas pela liturgia, nomeadamente nas festividades que chegaram até nós com o nome de Dia de Reis.

O advento do renascimento faria acelerar categoricamente essa aliança. O reconhecimento que o teatro auferiu na tradição clássica, a contribuição que deu no ensino do latim, da dialéctica e da retórica, iriam ligá-lo incontornavelmente à organização dos saberes do *trivium*.

Presente entre os métodos de ensino dos mais prestigiados colégios e colegiadas, cedo o teatro franquearia as portas dos estudos superiores, tomando assento como disciplina nas universidades europeias mais conhecidas, como a de Paris.

Em Portugal, pela mão de D. João III, o teatro tornou-se não só obrigatório no estudo das Humanidades do Colégio Real como critério de selecção no acto de candidatura dos professores, abrindo primeiro as portas aos que soubessem compor tragédias e comédias.

Próximos do acto de culto e das práticas da confirmação da fé, os usos do teatro encontraram dupla significação: como propaganda da crença religiosa e no da educação da *distinção*, ou da *etiqueta* e porte social, conferindo ao estudante “voz harmoniosa, gesto livre, andar nobre maneira de ser elegante e distinta” (Worser *in* Lucas, 1969: 31). Como outras práticas culturais, também o teatro participou na transição de uma boa parte das regras e preceitos da corrente *courtois* para a corrente da *civilité* de que fala Elias (1989) no processo civilizacional.

Tendo na fé um espaço comum, teatro e escola permaneceriam ainda por algum tempo como culturas autónomas. Se algo as uniu foi a fruição religiosa da época e o ideal de formação do homem cristão que se alimentaram tanto das leituras do *Saltério* (Carvalho, 1996: 37) e da “literatura de exemplo”, quanto das representações teatrais, elas próprias dependentes dos mesmos recursos e inspirando-se nas mesmas fontes literárias.

A literatura de exemplo, de carácter hagiográfico e bíblico, preencheu tanto o repertório teatral quanto os tempos da leitura. Parte desse espaço de relação entre teatro e educação ficou grandemente confinado pelo interessamento próprio da leitura e da retórica, mas também pela produção e circulação das obras, permitida pelos dispositivos censório-religiosos.

Ao instalar-se com a Companhia de Jesus nos pátios dos colégios, o teatro abriria uma brecha no território da cultura escolar. Ocupando um lugar nas actividades sazonais da escola, o teatro iria potencializar e evidenciar a função da representação teatral, desvelando-a como lugar de convergência de quatro possíveis eixos de interessamento educacional: a) o eixo religioso-moral, por via da aproximação à literatura de exemplo; b) o da língua, na dupla feição de leitura e na literária, na relação com os contextos de produção e circulação da palavra escrita e com o domínio do adestramento retórico; c) o eixo do entretenimento como resolução dos problemas de ocupação edificante do tempo e, finalmente, incorporando funções comuns a todos eles, d) o da propaganda da fé e da Igreja que terá maior visibilidade em contextos ideológicos muito determinados nomeadamente no projecto Jesuítico.

O eixo do entretenimento, aparentemente menos implicado no plano escolar, desempenharia no plano da fundação da tradição e do desenvolvimento do teatro educativo um papel importante. Primeiro, porque operava nos seus aspectos performativos a própria cultura, no que estes transportavam do cerne cultural do tempo, e depois porque, como meta-linguagem, sintetizava e reflectia nos materiais textuais, gestuais, sonoros e interpretativos, a complexidade dos fenómenos sócio-culturais de cada época. A estes aspectos, suficientes para uma reconfiguração cognitiva do valor do teatro, juntou-se o seu potencial como dimensão prática, eficaz e dúctil na adequação à diversidade dos contextos. Os efeitos “performativos” sobre a turba, saberes construídos no exercício das suas microtecnologias (corporais, textuais, interpretativas) revelá-lo-ia com uma identidade praxiológica e celebratória peculiar (Nadal, 1995)²⁹³ que permitia, de *per se*, aceder ao conhecimento e à experiência religiosa.

Chamariz das gentes, o teatro foi-se revelando na sua capacidade de fazer confluír na aprendizagem, razão, atenção, memória, emoção e sentimento, oferecendo, pelo exercício das suas modalidades estruturantes, o exercício da vivência da razão dramática e da razão cômica, que operavam na unificação interna do sujeito.

²⁹³ Para Nadal (1995), o conceito de *celebração* traduz o acontecimento que é capaz de recapitular memórias anteriores e oferecer um novo clímax. Enquanto finalidade a *celebração* é ela própria uma comunicação a um nível profundo e superior, facilitadora da reorganização intelectual e afectiva daquele que a experiencia, ou seja, uma experiência de unificação interior do indivíduo.

Com a renovação do humanismo clássico que situará a língua latina como centro dos saberes, o teatro é admitido como um dos seus instrumentos escolares. Neste horizonte mental e dentro de uma progressiva expansão do Estado moderno, o teatro iria constituir-se como bagagem cultural e educacional, subordinado ou em coliação com saberes de maior prestígio, cunhado na rotina escolar entre o latim e a retórica. Foi fundamentalmente na qualidade de instrumento pedagógico que o teatro se instalaria no conjunto das actividades pedagógicas das companhias religiosas desde os Oratorianos, os de La Salle, aos Jesuítas.

4. 3. “Pregar aos olhos” ou da pedagogia jesuítica na memória da disciplina

A razão da fé e a razão do Estado estiveram na base do convite que D. João III endossou à Companhia de Jesus para se instalar em Portugal.

Politicamente dirigidos para a defesa da fé cristã (abalada pela cisão da igreja), desde cedo Inácio de Loyola e os seus companheiros perceberam o ensino como o melhor instrumento político na defesa dos interesses evangelizadores da igreja.

Com a missão de “guiar os homens no caminho da própria santificação, de os levar ao conhecimento e amor de Deus e de os conduzir finalmente à posse das bem-aventuranças a que são destinados” (Rodrigues, 1931: 570), a Companhia de Jesus foi dirigindo os seus esforços intelectuais no sentido de dar corpo a um projecto pedagógico capaz de levar adiante a tarefa de passar de uma posição defensiva à de domínio espiritual da cristandade.

No projecto da Companhia, onde se cruzaram os efeitos do projecto político de Roma com os do novo ideário pedagógico, o teatro encontrou lugar próprio no *Ratio Studiorum*. A questão dos métodos ditou essa inscrição, investindo o teatro na função coadjuvante da aprendizagem do latim e da retórica.

Colhendo os efeitos de facilitador na aprendizagem do latim e os da ampla textualidade (verbal, visual, gestual) que assegurava, o teatro inscrever-se-ia no projecto pedagógico jesuítico sob o signo da excelência do exercício de “ginástica mental”. Ideia segundo a qual o teatro, ao mesmo tempo que mantinha o espírito dúctil, ágil e o estilo elegante e persuasivo (exigências próprias do grau performativo implícito na discussão,

argumentação e persuasão inerentes à retórica), respondia pelos desafios e os esforços que a retórica, em virtude da memorização de enormes textos, colocava à memória.

Na confluência das competências de comunicação e de disciplina mental que permitia, o teatro foi traduzindo progressivamente o discurso da própria companhia. O tipo de enredo e de temas que o enformaram, a função de memorização que desempenhou, o incentivo à aproximação entre a instituição jesuítica e os núcleos familiares, transformaram o que fora inicialmente arquitectado como método pedagógico numa dimensão identitária da própria Companhia.

A expressão “pregar aos olhos”, técnica que os Jesuítas transformaram em prática exemplar, traduziu-se na espécie de entronização pedagógica que o teatro recebeu no modelo de educação jesuítica. Do controlo do corpo, ao domínio da mente, à mecânica da palavra na relação com a imagem, o teatro foi equacionado na extensão das suas possibilidades técnicas.

Seria, porém, como estratégia de interiorização de regras e de conduta moral prescrita pelo ideário jesuítico que o teatro revelaria a excelência do seu potencial disciplinador. Fusionando estas duas vertentes, o teatro iria tornar-se um instrumento incontornável na propaganda da fé - a *propaganda fidei* - (Levy, 1997), marca poderosa da construção jesuítica.

Fundada em 1540 por Inácio de Loyola e reconhecida pelo Papa Paulo III²⁹⁴, a Companhia chegou nesse ano a Portugal com destino à Índia. Por via de um inesperado *volte face* real, os Jesuítas permaneceram em Lisboa, acomodando-se com carácter definitivo no Mosteiro de Santo Antão. Daí, estenderiam rapidamente a sua acção e influência pedagógicas a todo o país.

Assentaria em duas frentes a construção do seu “monumento pedagógico” (Carvalho, 1991: 332), a saber: a demolição das práticas educativas vigentes e a re-invenção de uma pedagogia fundeada na emulação, por oposição à pedagogia do castigo e da palmatória. Iniciava-se, assim, uma outra maneira de pensar a educação e a relação com o aluno, distinta da tradicional.

Os princípios pedagógicos dos Jesuítas poriam em confronto as crenças generalizadas na opinião corrente, que tinham como máxima “a letra com sangue entra”, ao uso inovador das técnicas de motivação no acto de ensinar.

²⁹⁴ A Companhia foi fundada por bula papal em 27 de Setembro de 1540 (Carvalho, 1986: 286).

Para Bonifácio, padre espanhol da Companhia:

“el método de rigor seguido en la enseñanza de la época nacía de un desconocimiento absoluto de los niños. No se los miraba como seres racionales ni se tenía en cuenta su debilidad, su delicadeza, sus encantos, su dignidad natural y sobrenatural. Unos los miraban como seres dañinos, perversos, astutos, de la piel de Barrabás, del diablo; otros, menos rigurosos, los miraban como seres irreflexivos, ligeros e inconstantes...”

(in Gutiérrez, 1997: 39).

A alteração deste sistema de crenças reflectiu-se nas mudanças de atitude para com o aluno e na organização do ensino e dos seus métodos. Em grande parte assentou sobre a tríade aluno-mestre-ensino o rápido sucesso da Companhia, porque *“los Jesuítas vieram que la letra entraba mejor com amor, com blandura y suavidad, y dejaron resueltamente la vara”*(Gutiérrez, 1997: 40).

Com um ensino sustentado em práticas de “estimulação externa” (Chervel, 1991: 91), o modelo excluiu do conjunto de dispositivos de disciplina os modos punitivos corporais directos, substituindo-os pela premiação, pela “emulação legítima e honesta e pelo nobre sentimento da honra, que alenta para o trabalho e dá impulsos aos maiores empreendimentos” (Rodrigues, 1917: 68-69).

Com as novas formas de disciplina, começou a germinar uma tendência que, nos futuros modelos pedagógicos, aproximaria o conhecimento do aluno, os seus interesses, e as suas concepções dos métodos de ensino, para daí se modelarem e acautelarem as formas de governo da alma.

A pedagogia jesuítica iria contrapor à anterior concepção a dignificação da missão de ensinar e à brutalização da criança, o cuidado da infância como “próprio y particular de la Compañía” (Gutiérrez, 1977: 41).

A par de um discurso negativista sobre a natureza da infância, circulava um outro: o de que qualquer pessoa, inclusive os indivíduos incapazes, os destituídos de qualquer competência e até de valores morais, serviam como pedagogos à infância. Erasmo (1466-1536) descrevia do seguinte modo esse protótipo escolar do século XVI:

“No deja nunca la vara de las manos; es un hombre de horrible catadura, deforme, furioso, arrebatado y violento, un verdadeiro verdugo, cuya operación favorita es castigar y cuyo único gozo es ver sufrir y oír llorar a los niños... No hay hombre tan inútil y despreciable a quien el vulgo no crea capaz de regentar un estudio”

(in Gutiérrez, 1977: 38).

A demolição do ensino arcaico passaria pela reconfiguração de três eixos de vital importância na planificação do modelo: o reconhecimento de uma natureza e capacidades próprias da criança distintas das do adulto; a importância de levar em conta esse conhecimento na relação e escolha dos métodos de ensino a eleger; a preocupação com os saberes a seleccionar para o programa escolar e, não menos importante, a reconfiguração da imagem do mestre secular.

O jesuíta Pedro Perpilhão²⁹⁵, em carta dirigida a outro jesuíta, Francisco Adorno, descrevia assim o perfil desejável do novo mestre:

“Antes de tudo, se deve escolher o mestre de costumes ilibados, zelo ardente, engenho vivo e erudição acabada, que não passa o tempo, à maneira de pedagogos vulgares, em bagatelas ou sonhos de gramáticas delirantes, mas tem à mão preceitos, poucos e recolhidos dos melhores autores, e conhece profundamente os mais aprimorados escritores em qualquer género literário, poetas, históricos oradores, e é ele mesmo bem exercitado na arte de falar e de escrever”

(in Rodrigues, 1931: 437).

Ao longo de meio século os Jesuítas foram refazendo o modelo pedagógico, experimentando-o e reformulando-o nos distintos planos e experiências pedagógicas dos colégios da Companhia. Dessas sucessivas reformulações resultaria uma última versão do ordenamento, a *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*, promulgada em Janeiro de 1599 pelo Padre Acquaviva.

Para a elaboração da *Ratio Studiorum* os Jesuítas convocaram uma comissão de estudos formada por um membro de todos os países onde a companhia exercia o ensino com resultados notórios (Portugal, Espanha, França, Itália, Alemanha, Áustria). O documento final nasceu assim da convergência dos consensos da inteligência pedagógica e humanística da Europa sob influência da Companhia. O *Ratio Studiorum*, ou projecto educativo, era uma espécie de manual prático, um “ordo” (Gutiérrez, 1977), contendo ordens, preceitos, regras concretas sob a forma e o conteúdo da educação nos colégios.

O “ordo” estabelecia nos seus códigos a separação por idades e por graus, a compartimentação das aulas, a fragmentação rigorosa do tempo, a uniformização dos

²⁹⁵ Em carta datada de 20 de Janeiro de 1565 Pedro Perpilhão descreveu com minúcia o método pedagógico que tinha prevalecido em Portugal.

métodos, a selecção e legitimação das matérias de estudo, a selecção dos alunos, a administração progressiva das dificuldades decorrentes da complexidade das matérias a aprender; ordenava o dia escolar, determinava os recreios a seguir às refeições e organizava os jogos e o teatro, constituindo por isso uma memória feita presente, nos modos de pensar e agir em educação de ser professor e aluno do conhecimento pedagógico, na vida de todos os dias.

Os historiadores da Companhia de Jesus e da sua pedagogia (Rodrigues, 1931-1950; Teixeira, 1899; Grainha, 1915; Carvalho, 1986; Gomes, 1956; Brandão, 1924) e do seu teatro (Gutiérrez, 1997; Freches, 1964) apresentam o *Ratio Studiorum* como um instrumento que regulou, com minúcia e à escala global da influência jesuítica, a vida quotidiana nos seus colégios.

No seu ideário maior, o plano de estudos propriamente dito visava formar indivíduos cultivados e ágeis na arte de conferenciar. Em cada colégio os “principais” esforçavam-se por fazer cumprir um ideal que compreendia: “équilibre de foi et de raison, de générosité et de prudence, de maîtrise de soi et d’humilité, d’effort humain et d’abandon à Dieu” (Freches, 1964: 156). Deste modo, faziam-se cruzar no projecto, os testemunhos da fé e da conduta moral (exigências da igreja romana) com o cultivo da “etiqueta” cortesã exigida pela sociedade de corte²⁹⁶ (Elias, 1986).

A implementação do *Ratio Studiorum* em todos os colégios “globalizaria” a nova pedagogia em todos os estados europeus com intervenção jesuítica. Transportada nas naus da evangelização, a influência da Companhia tenderia a disseminar-se nas regiões de destino, produzindo formas de hibridação cultural e normalização, na pedagogia da época.

Tal influência não se confinou ao modelo escolar, estendeu-se também aos géneros literários legitimados e à institucionalização de novas práticas culturais, como aconteceria no Brasil onde a influência da Companhia foi determinante na construção do teatro brasileiro.

Os historiadores contemporâneos da educação e do currículo assumem o *Ratio Studiorum* como um modelo histórico de projecto pedagógico, onde ancoram algumas das formas de organização dos sistemas educativos modernos com ressonâncias

²⁹⁶ O conceito de *corte* é importante para compreender o contexto de produção da pedagogia jesuíta. A corte foi o centro de um universo em redor do qual se organizou o Poder durante todo o período moderno. No rei figurava a centralidade desse mundo rodeado de cortesãos que no seu conjunto “dão forma ao poder institucional e a uma cultura própria que, nas suas dimensões de atitude e de inculcação de poder, resulta numa sabedoria que se torna modelo e referente para os diferentes grupos sociais” (Gouveia, 1993). A “etiqueta” configura o conjunto alargado de rituais da cultura de corte, traduzia-se em técnicas de conduta, uma forma de distinção que distingue o cortesão e o obriga à conformidade da conduta de acordo com a etiqueta de um lugar, ou acontecimento. As “regras de precedência” (Elias, 1986) expressam a hierarquia de cargos, títulos ou estatutos mas sobretudo atestam da interiorização do modelo cortesão pelo pleno exercício do domínio de si. São, como as define Elias, um instrumento de dominação. No conjunto as regras de etiqueta tornam a vida aristocrática de sociedade uma arte que é imprescindível dominar para nela se poder existir. O projecto educativo jesuíta moveu-se neste pano de fundo.

fundamentalmente no modelo de organização do ensino secundário (Chartier *et al*, 1976; Julia, 1976; Compère, 1995; Hamilton, 1998; d'Ó, 2003), e por extensão, no ensino primário “porque o paradigma dominante na organização da escola primária é o mesmo que se verificou no ensino liceal”, como defende Barroso (1995: 57).

Uma das consequências da *Ratio Studiorum* foi o florescimento de todos os géneros literários, de modo especial, o dramático. Nas três redacções da *Ratio Studiorum* admitiam-se os clássicos em conjunto com os modernos; entre os autores recomendados contavam-se: Cícero, Séneca, Terêncio e Quintiliano.

A razão primeira que sustentou a entrada do teatro escolar no projecto jesuíta foi, como já referimos, a do seu papel coadjuvante nos estudos literários que encontraram no *Ratio Studiorum* um espaço de florescimento privilegiado. O teatro, pela mão das humanidades, tomaria aí lugar como exercício ao serviço da latinidade e da retórica, relação que o conduziria, como refere Faria (1947: 257) aos programas escolares da Companhia.

“O latim dominava nas cortes, no foro, e na governação; o latim era a língua oficial dos concílios, das chancelarias. “A opulenta legião de filósofos e doutrinistas - os que erguem as teorias, os que glosam os textos, os que debitam homilias (...) fazem-no sempre latinamente” .

Num mundo que se dividia por igrejas e se guerreava nas formas de manifestar a fé, mas que tinha em comum a latinidade, o domínio dessa mestria apresentou-se como um instrumento poderoso.

O reconhecimento da mestria social e moral que o teatro podia oferecer ao ensino era anterior à sua eleição e instrumentalização pela Companhia. Outras ordens religiosas, nomeadamente os Irmãos de Vida Comum, os Oracianos, haviam-no inscrito entre as respectivas práticas. Em Inglaterra, mais do que na Europa continental, a utilização das práticas teatrais ocupou, até em demasia, o tempo escolar de muitos colégios. O eco dessas representações ficou em muitos registos, como na escola de Shrewsbury, onde o regulamento de 1577-78 estabelecia que “em todas as 6^{as} feiras os melhores alunos (...) exercitarão a declamação e representarão um acto de uma comédia” (Levy, 1997: 66).

Quando os colégios se estabeleceram em Portugal²⁹⁷ e os seus “principais” inscreveram os moldes de outros estudos europeus, nos respectivos projectos pedagógicos, o teatro foi inscrito conjuntamente.

Como explica Francisco Rodrigues (1917: 79), os Jesuítas não inventaram o teatro “encontraram-no em uso nos colégios, aproveitaram-no. Quando se instalaram, já nos estabelecimentos de ensino florescia a arte dramática”. Buisson, no *Nouveaux Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (1911), reitera esta mesma opinião ao referir que a apetência pelo uso de “cenas”, como recurso da aprendizagem, era antigo e comum no ensino da Bíblia.

O uso do teatro era prática corrente nos Estudos de Paris, empregava-se em Lovaina, em Estrasburgo e em Salamanca, e o próprio André de Gouveia o tinha introduzido no colégio de Bourdés. Admitido no foro académico, o teatro viu os seus méritos educativos serem então amplamente reconhecidos entre os pensadores europeus da época. Por razões distintas, Lutero (1483-1546), Montaigne (1533-1592), Bacon (1561-1626) e Comenius (1592-1670) reconheceram a pertinência e a utilidade funcional do teatro no ensino.

Para Lutero, ele era fundamental na aprendizagem do latim. Para Francis Bacon, o teatro inscrevia-se como parte da disciplina do indivíduo, sumariando do seguinte modo, as suas virtudes:

“it is a thing indeed, if practiced professionally, of low repute, but if it be made a part of *discipline*²⁹⁸, it is of the excellent use. I mean stage playing; an art which *strengthens the memory, regulates the tone and effect of the voice and pronunciations, teaches a decent carriage of the countenance and gestures*, and gives not a little assurance, and accustoms young men to bear being looked at”

(in Levy, 1977: 66).

Já Comenius, num vislumbre de modernidade, foi sensível ao movimento, à espontaneidade, à sociabilidade, à emulação amigável e ao relaxamento do espírito, atributos que a actividade dramática propiciaria e que a modernidade tardia haveria de creditar.

As práticas teatrais foram-se difundindo, raiando os limites do excesso. De tão excessivamente frequentes, as autoridades de alguns países viram-se obrigadas a erguer a sua

²⁹⁷ O primeiro colégio secular que a Companhia teve em todo o mundo foi construído em Goa sob ordem de S. Francisco Xavier. Em Lisboa o primeiro a instalar-se foi o de Santo Antão em 1553 e, no mesmo ano, abriria o Colégio de Espírito Santo em Évora e, em 1555, o principal do *Colégio das Artes* em Coimbra entregou, sob ordem régia, o colégio à Companhia de Jesus.

²⁹⁸ Itálico nosso.

voz contra os directores das escolas “who make their scholars play-boys” (Jonson, in Levy, 1977).

Em Portugal, alguns dos professores da Companhia tinham sido alunos dos mestres bourdaleses que integraram o corpo docente do Colégio das Artes. Estavam por isso familiarizados com o teatro, tinham visto representar o *Goliás* de Diogo de Teive no Colégio de Santa Cruz (1551) e conheciam, pela leitura ou pela reputação, as peças neo-latinas do humanista Buchanan e de outros autores do norte da Europa. O retorno ao sagrado e à moral, que caracterizou o que mais tarde se designaria de teatro neo-clássico (Freches, 1964), traria inscrita a marca destes dois humanistas reconhecidos como os agentes transmissores e iniciadores do teatro escolar em Portugal.

Com as cautelas que o Santo Ofício²⁹⁹ obrigava a quem fosse suspeito de albergar as simpatias e a arte dos “Franchinotes” (Freches, 1964)³⁰⁰, o teatro passou a inscrever-se no *Ratio Studiorum*. Com o apadrinhamento de tal tradição não faltavam razões para que o teatro florescesse na pedagogia jesuíta, como refere Francisco Rodrigues:

“Sendo pois tamanha a eficácia deste meio pedagógico para as letras, para o vício e para a virtude, os Jesuítas lançaram mão dele para verberar o vício, promover as letras, e sobretudo para incitamento a ideias nobres e acções virtuosas”

(Rodrigues, 1917: 79).

No *Ratio Studiorum*, o teatro dispunha-se no capítulo XVI que estabelecia as *Regras do Professor de Retórica*, configurando, assim, o *modus* teatral no projecto educativo:

a) Ponto 370 - *Memória* - “Posto que o exercício quotidiano da memória é necessário ao estudante de retórica e por outra parte nesta classe se dão prelecções mais largas do que se poderia aprender comodamente de memória o professor mesmo determinará que e quando há a aprender e, se quiser exigir-lho, como o há-de recitar”;

b) Ponto 386 - *Teatro* - “Poderá às vezes o professor propor aos discípulos como argumento uma breve acção dramática, por exemplo, uma égloga, uma cena, um diálogo, para que depois a que melhor esteja escrita se represente em classe, mas sem nenhum aparato cénico, distribuídos os papéis entre os alunos”

(Coria, 1999: 153- 161).

²⁹⁹ Em 20 de Março de 1820 é extinto o tribunal do Santo Ofício.

³⁰⁰ As tensões e os incidentes entre Jesuítas e a Inquisição estão amplamente documentados. Muitos dos humanistas da Ordem foram “chamuscados” pela desconfiança inquisitória e estiveram na base da debandada dos mais ilustres humanistas do Colégio das Artes. Dessa memória trata Mário Brandão na sua obra: *A Inquisição e os Professores Do Colégio Das Artes* (1948). Vol. I. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Esta regra marcaria a inscrição oficial do teatro no *core* do currículo da Companhia. O teatro respondia assim a um conjunto de necessidades e de valores, servindo instrumentalmente ao modelo pedagógico:

- Como instrumento pedagógico auxiliar indispensável das artes da retórica;
- Como texto-guião do exercício da moral assente na ideia de modelo ou exemplo, fosse ele de natureza heróica ou hagiográfica;
- Como tempo recreativo e celebrativo (aos sábados, nas celebrações escolares de premiação).

Os princípios orientadores da pedagogia Jesuíta outorgariam ao teatro escolar duas funções principais: a primeira traduziu-se no discurso da *Arte de Bem Dizer e Persuadir*, um discurso que antes de mais estabelecia a dependência do género dramático da matriz literária; a segunda, a de participar na educação moral.

No discurso da *Arte de Bem Dizer e Persuadir* fundia-se o interesse instrumental pelo teatro e a história das práticas de motivação e incitação do modelo jesuíta. Da ancoragem conduzida à volta da retórica como “disciplina erudita” ou “ciência real” (Rodrigues, 1931), saíram os enunciados que legitimariam o teatro como instrumento educativo. Pedro Perpinhão descreve a sua utilização do seguinte modo:

“nas escolas da Companhia desenvolvia-se uma actividade contínua e tão sabiamente regulada, que pusesse em movimento e proveitoso exercício todas as faculdades dos alunos e evitasse o fastio e esmorecimento, bem prejudicial ao progresso nas letras. Para esse fim, além da vida afanosa e quotidiana das aulas, prescreviam-se exercícios extraordinários mais frequentes, que despertassem continuamente os brios da juventude e lhe mantivesse vivo e elevado o empenho e fervor do estudo”

(in Rodrigues, 1931: 443-444).

Os argumentos punham em evidência o papel estratégico do teatro no governo do projecto pedagógico e no governo do próprio aluno, já que, sem abrandar a disciplina e o rigor do estudo, sem forçar a inteligência e a memória, o teatro revelava-se, no conjunto dos seus mecanismos, como uma outra forma de disciplina e de racionalização das “faculdades da alma”, em cujo equilíbrio os Jesuítas sustentavam a pedagogia. Como escrevia o Padre Perpinhão:

“Não há-de esmagar a inteligência das crianças nem com a extensão nem com a multidão dos preceitos, nem pela falta de clareza levá-los à desesperação, nem embarçá-los com discussões demasiadamente remontadas, com uma sucessão continuada de controvérsias e com a diversidade de opiniões, nem acostamá-los a falar incorrectamente com regras ou exemplos de linguagem corrompida: mas com a brevidade ajude à memória, pela clareza convide ao estudo, e pela simplicidade dos preceitos auxilie a inteligência, e conserve intacta e incorrupta a pureza e elegância da língua latina”

(Rodrigues, 1931: 438).

A natureza e a alternância das actividades propostas, a coordenação da acção dos diversos saberes, e sobretudo os efeitos conjugados das diferentes disposições entre as disciplinas de memória e as disciplinas ajudantes da memória, situariam o teatro no lugar das tecnologias educativas que permitiriam combater o esmorecimento e o “fastio” e aumentar o fervor do estudo, sem contudo, reduzir o rigor e o cumprimento dos objectivos propostos.

Entre o teatro, o latim e a retórica estabelecer-se-iam conexões, formas de instrumentalização, onde a necessidade de cada um ancorava nos saberes e ofertas tecnológicas disponibilizadas pelo outro. Esta operação, conduzida pela dissecação e discriminação das micro tecnologias teatrais, tinha no poder do vivido e do agido, um potencial de oferta imprescindível aos saberes que, dependendo do dizer e do texto, operando pela repetição, pela *disputa*³⁰¹ e pela maximização das capacidades de atenção e memória, precisavam da experiência da corporeidade mobilizada no acto de representar para reconstruir, nos interstícios da emoção e da fisicalidade, os sentidos das palavras (in)comportadas pela memória.

A “representação” subjacente à *Arte de Dizer* (disciplina comum tanto no currículo da formação do jesuíta quanto na dos seus estudantes), funcionaria como mediação com o latim. O teatro, ou o que das suas tecnologias foi sendo escolarmente apropriado, permitiria ao estudante experimentar as diferenças na passagem de um texto a outro e armazenar, pela memória da experiência perceptivo-sensorial, a apropriação crítica dos significados figurativos mobilizados na representação. A relação entre os domínios de saber (retórico-teatral) permitiria operar o verbal pelo não verbal, o dito ou lido pelo representado.

Nos exercícios da Retórica, (*diálogos* e *disputas*), a memória passava, com a representação dramática, a contar com o suporte de outros dispositivos (evocativos, subjectivos e visuais), constituindo essa descoberta uma das valias do teatro como “coisa pedagógica” e contributo jesuítico.

³⁰¹ Os diálogos e os jogos de *disputa* verbal inseriam-se nas práticas de argumentação e retórica do modelo educativo jesuíta.

O uso de fórmulas teatrais ou para-teatrais, nos diferentes níveis do plano de estudos, era sustentado pelos efeitos de memorização alcançados pela disposição densa dos recursos visuais e de técnicas de exposição corporal que desencadeavam no aluno a produção de imagens mentais. Tais imagens funcionavam como andaimes da memória na fixação do texto. Se no “core curriculum” (retórica e latim), por meio das técnicas de representação, seriam as imagens internas (energia psíquica) a jogar-se nos diferentes exercícios teatrais, experimentados pelo escolar, já na representação teatral as imagens externas (na espectacularidade dos dispositivos cénicos) tomariam, de *per se*, essa função. A interdependência de ambas, que se justificava na ampliação dos seus efeitos, teriam no sujeito aprendente o objectivo último.

Na interface da arte da retórica com o teatro escolar propriamente dito, os jesuítas iriam desenvolver um conjunto de acções de higienização literária que, actuando no texto como base instrumental comum aos dois discursos fundantes, o da arte de bem-dizer e o da educação religiosa e moral, ampliaria os respectivos efeitos de disciplinação.

Entre a inscrição do teatro no *Ratio* e a utilização generalizada na sala de aula, o género dramático fez-se preceder de um trabalho meticoloso da selecção literária. Para que cada representação fosse uma exortação à virtude e um exemplo de medida, o texto dramático seria, muito antes de subir ao estrado, filtrado pela verdade da fé jesuítica. A sua maximização pedagógica passaria, numa primeira fase, pela rigorosa decantação moral a que a mão jesuíta submetia os clássicos indicados para leitura ou para exercício.

Seleccionados, ordenados, acomodados por matérias e por idades, os melhores clássicos, já expurgados “das imundícies e desonestidades que tivessem, para que do bom se pudesse ajudar a mocidade sem detrimento para a virtude”, como lembrava o provincial Miguel Laines (*in* Rodrigues, 1939: 453), estavam prontos a circular.

Na fase posterior, respeitadas as exigências suscitadas pelas diferenças entre classes de alunos, os textos circulavam entre eles como materiais de estudo. Trabalhados pelo “génio expoliador” dos Jesuítas, como lhe chamaria Teófilo de Braga (1870), os textos seriam seguidamente submetidos a uma aprendizagem que conjugava, como descreve Pedro Perpilhão, a acção do aluno e do professor:

“à tradução, feita palavra a palavra, em língua vernácula pelo professor, seguia-se a sua explanação em latim; aos alunos, que tomavam notas e que podiam interpelar, eram depois solicitados trabalhos de cópia e de composição, a que se seguia a

correção, um trabalho comprometido na parceria professor aluno. Todos os dias, os alunos, sob a supervisão dos mestres, compunham e entregavam-se à correção e discussão dos textos, labor que podia prolongar-se nos trabalhos de casa. Não admira portanto que os estudantes fossem desde muito cedo socializados no teatro ou até mesmo pudessem nele participar; porque, exímios na gramática, podiam sem grande dificuldade seguir de perto os textos representados. Socializados nesse conhecimento os estudantes eram depois instruídos na disciplina de retórica, ela própria ordenada em sucessivos e detalhados exercícios de domínio e polimento da elegância e brilho da língua latina. “Porquanto, (concluía Perpilhão), devemos-nos persuadir que a eloquência se alcança na maior parte com o trabalho perseverante de escrever e falar”

(in Rodrigues, 1939: 441).

Ancorados no trabalho prévio de aprimoramento de uma estética moral cristã do *corpus* literário, adquirida a mestria gramatical dos alunos pelo exercício de um certo tipo de disciplina (da memória, das tecnologias do corpo, da língua, nas dimensões ético-estéticas que constituíam a lição de gramática), os Jesuítas dispunham então de um conjunto de textos literários aptos à instrumentalização teatral, na retórica e no estrado. Burilado o suporte textual, temperado pelos ditames da fé e pelo medo dos excessos, o teatro podia então inscrever-se no projecto pedagógico, sair ao pátio e “pregar ao olhar” (Rodrigues, 1939).

Esta operação de higienização do texto escrito não foi obra e desígnio exclusivo dos jesuítas. Inscreveu-se numa profunda mutação sócio-histórica resultante da invenção do prelo de caracteres móveis e da posterior explosão do impresso. A invenção e difusão da imprensa, mais do que um simples evento ou avanço técnico, constituiu uma verdadeira revolução, com enorme impacto não só na vertiginosa difusão da Reforma protestante e na forte reacção da Contra-Reforma, mas também nos processos de consolidação das línguas nacionais e respectivas literaturas. Para além da revolução das mentalidades, a difusão da imprensa gerou uma nova actividade económica, no que se refere à produção de matérias-primas, como o papel e ao comércio do seu principal produto, o material impresso: o livro e posteriormente a imprensa periódica (Quintero, 1996). À volta do livro e da leitura gerou-se todo um novo interessamento que despoletaria e legitimaria a necessidade de uma regulação política dos efeitos do próprio fenómeno.

Fenómeno de grande complexidade e profundas repercussões sociais, a imprensa se, por um lado, “exorcizou o temor da perda, por outro, trouxe associado o germen do temor do excesso” (Chartier, 2001: 21). O temor próprio de uma sociedade completamente invadida pelo seu património escrito e pela impossibilidade de cada indivíduo manejar e domesticar essa abundância textual” (*Idem*). Na perspectiva de Chartier, teriam nascido daí “todos os esforços para classificar, organizar, escolher e estabelecer, dentro desta mundividência

inquietante, possíveis usos. O ensino, as bibliotecas e os sistemas de classificação são instrumentos para controlar esse medo de que se multipliquem os textos, de que, finalmente, se transformem num excesso perigoso e terrível” (*Idem*).

Reguladas as questões do texto, o prestígio social do teatro cresceria rapidamente no seio da ordem, como refere Rodrigues (1938: 447-448):

“e saiu tão brilhante a estreia, e despertou tão vivo entusiasmo, particularmente nos estudantes, que se viu bem claramente a utilidade e força pedagógica destes exercícios. Do colégio lisbonense, onde continuou no rolar dos anos, a actividade cénica passou aos demais colégios da província”.

Para este prestígio concorreram as funções maiores outorgadas à Companhia: a missão evangelizadora que sustentaria pela moral cristã a expansão do império e a entronização da língua latina e do exercício retórico. Nesta interface, o teatro seria tão útil numa quanto na outra função, daí que os Jesuítas o situassem em pontos estratégicos da sua planificação pedagógica.

Provas dadas na formação do jesuíta como exercício na “arte de bem dizer”, tão igualmente útil ao pedagogo, ao missionário, quanto aos imperativos da etiqueta cortesã, o teatro foi, como vimos, convocado para outras funções, mas seria no “Pregar ao Olhar” que os Jesuítas levariam mais longe o seu capital instrumental, sendo nessa função que se desenharia um novo e poderoso atributo que definitivamente o sustentaria no projecto da Companhia - o de fazedor e difusor da imagem pedagógica jesuítica.

Em pouco tempo as festas escolares e as práticas teatrais dos Jesuítas tornaram-se a melhor forma publicitária da pedagogia da Companhia. Esta estratégia, que ligava o teatro e o sucesso do ensino à imagem da Companhia, sustentou o uso das práticas teatrais. Uma ideia que não se confinou ao continente europeu, já que nos finais do século XVIII, Charles Stearns (director de um colégio de Massachussets) escrevia a propósito dessa positividade, evidenciando os efeitos positivos e colaterais do teatro no ensino:

“it has often been observed that where there have been in the same town, schools on the same footing in others respects, yet some have had exhibitions (here, public dramatic performances) and others not, that the schools in which there have been exhibitions, have not only excelled in the point of exhibitions, but in every other”

(*in* LEVY. op. cit. p. 66).

Para “pregar aos olhos” poucos outros artefactos estariam estruturalmente tão bem equipados e deteriam tamanha capacidade de sedução quanto o teatro. Os Jesuítas fizeram dele chamariz na pregação das almas, refundindo-o nos moldes da literatura do “exemplo”. Sustentadas numa textualidade na qual os códigos verbais e visuais se assumiam igualmente edificantes, os Jesuítas propunham-se com as práticas teatrais:

“reformatar as vidas e emendar os costumes, e para isso não havia nenhum meio melhor nem mais fácil nem mais eficaz que criar as crianças no temor a Deus e ensiná-los a ser cristãos desde a sua tenra idade”

(Gutierrez, 1997: 31).

Ao teatro era-lhe pois reconhecido uma função propedêutica e reparadora na formação moral facilitada pela plasticidade das idades dos alunos.

A celebração, que aliava o conhecimento das verdades da salvação, à espectacularidade das representações teatrais, atraía aos colégios a corte, os pais e demais família, de tal modo que grande parte do prestígio da congregação e do seu capital evangelizador passaria pela possibilidade de, nos diferentes contextos de evangelização, posicionar taticamente aquilo que no reino funcionava como uma estratégia de interiorização disciplinar, ordenadora das relações de uma sociedade de corte.

Na organização dos estudos o teatro conjugou-se em três planos que, interagindo entre si, ampliavam a valência teatral no projecto pedagógico.

No primeiro plano, que poderíamos hoje designar de “core curriculum”, a sua vinculação às humanidades ancorava-o naturalmente no discurso que as legitimava. O teatro assumia com elas uma posição fundeante enquanto conteúdo literário próprio e enquanto mecanismo disciplinar da retórica. Conjugando simultaneamente dois estatutos, objecto literário e dispositivo metodológico, o teatro carregou para o plano de estudos a representação da tradição latina e a “invenção” jesuíta que o configurava como disciplina instrumental. Ao mesmo tempo, cunhava simbolicamente a sua inscrição no plano de estudos e inscrevia com ela a possibilidade de o teatro aí se sustentar como poder e saber metodológico ao serviço do projecto de aluno. Neste plano, o teatro assumia importância no contexto da aula de Retórica onde era mobilizado como suporte da aprendizagem. Aí, a harmonia, o equilíbrio, a economia no uso da gestualidade, a fluidez do pensamento e o cristalino da dicção exercitavam-se tanto quanto a elegância, a resistência, a correcção postural, facilitando a repetição das regras gramaticais, a memorização dos textos e a argumentação retórica.

A convocação das técnicas teatrais, e o seu papel na mediação da fadiga e das dificuldades que pudessem perigar o interesse e a motivação dos alunos, tinha no professor de retórica o fiel dessa regulação. Retomados aos sábados em contexto tão lúdico quanto didáctico, os jogos teatrais celebravam o culminar das actividades semanais:

“Cada sábado havia declamações e desafios ou disputas particulares no recinto de cada aula; e no primeiro sábado de cada mês faziam-se esses exercícios com mais solenidade, reunindo-se todas as classes em uma sala capaz ou no pátio das escolas. Depois da Páscoa tornavam-se mais aparatosas estas exhibições escolares. Preparavam-se com mais tempo e cuidado, realizavam-se com maior esplendor em presença de numerosa assembleia de convidados e subia de ponto o entusiasmo e proveito dos alunos”

(Rodrigues, 1939: 444).

Os jovens latinistas tinham aí o seu tempo de superação: os mais pequenos lutavam contra os maiores, e os melhores, entre si. A constância desta estratégia mantinha estimulado o espírito de emulação dos alunos, atributo que se cultivava com afincamento nas escolas da Companhia. Como refere Rodrigues (*Idem*):

“não se excitavam ao ânimo à emulação viciosa que se regozija na humilhação do adversário, mas levam-no à emulação legítima e honesta pelo nobre sentimento de honra, que alenta para o trabalho e dá impulsos aos maiores empreendimentos”.

O segundo plano, intimamente ligado ao trabalho sistemático e quotidiano das aulas representava, no ciclo escolar, o tempo da festa. Um tempo de premiação do esforço e do brio individual celebrados no colectivo. As actividades tinham lugar pelo Carnaval e no final do ano lectivo, envolviam quase sempre representações teatrais, pequenas tragicomédias ou exercícios teatrais sob forma de *diálogos*, *disputas* ou *recitações*, produzidas para o efeito, ou seleccionadas a partir da produção dos próprios alunos. Nas festas escolares a actividade teatral desdobrava-se na sua função social. Referidas em toda a literatura pedagógica jesuítica como momento de elevada emulação, as festas celebravam, por essa via, o empenho individual e a pedagogia da Companhia. Para esse momento alto em que se “galardoavam esforços de maior diligência e êxitos mais brilhantes” (Rodrigues, (1939: 446), os Jesuítas convocavam com mestria o teatro, que se reflectia tanto na teatralidade e brilho dos jogos literários e retóricos que envolviam as disputas e os diálogos entre os alunos, quanto na pompa do próprio cerimonial de premiação. Celebrados e premiados, os alunos recebiam

livros e lugares de privilégio entre pares. Ser o melhor discípulo representava por direito e honra um dos prémios mais apetecidos: o de ser “escolhido para intérprete das peças” (Faria, 1947: 262).

Num terceiro plano, as representações teatrais culminavam na função social. O *Ratio Studiorum* de 1577, modificado em 1586, dava aos dramas humanistas direito de cidadania. O fundador da Companhia era ele próprio favorável às representações escolares. Em 1586, Santo Inácio, falando à comunidade de d’Ingolstadt, incitava ainda o seu uso:

“Pour encourager et distraire les élèves et leurs parents, et les attacher davantage à notre compagnie, qu’on leur fasse réciter sur le théâtre des vers et des dialogues, suivant l’usage romain”

(Pachtler *in* Freches, 1947: 158).

O repertório teatral jesuítico era farto. O suporte literário clássico e moderno estava acometido aos professores de gramática, de retórica, que mobilizavam por toda a Europa as figuras literárias de referência da dramaturgia do tempo, montando para isso uma rede de comunicação inter-institucional que permitia ao texto viajar na Europa no interior da Companhia.

Em Portugal, no cultivo desse género teatral destacaram-se os padres António Sousa, Afonso Mendes e António Abreu. Frei Luís da Cruz (Crucius) tinha, nessa galeria, um lugar de destaque. Dramaturgo, professor de literatura clássica no Colégio das Artes, Crucius reuniu na *Tragicae Comicaeque Actiones* um conjunto vasto de tragédias e tragicomédias, das quais boa parte levaria à cena.

O Padre Luís da Cruz pertencia com Miguel Venegas, Nabuchodonosor, João da Rocha ao grupo ibérico, com influência dramaturgicamente reconhecida na Companhia e assumia-se como fiel depositário da herança humanística dos dramaturgos Buchanon e Miguel de Teive, mestres do Colégio das Artes. Da antologia (*Tragicae Comicaeque Actiones*), três tragicomédias, (*Sedecias*, *Prodigus*, *Josephus e Manasses*), uma comédia (*Vita Humana*) e uma égloga dramática (*Policronio*), só uma não foi representada.

Quadro nº 39 : Repertório teatral Jesuíta 1550- 1745.

Repertório Teatral Jesuíta			
Ano	Instituição	Peças	Autor
1550	Colégio Real (das Artes)	Tragédia - <i>Golias</i>	Diogo de Teive
(s/d)	Colégio Real (das Artes)	Tragédia - <i>Ioannes Baptistae</i>	Jorge Buchanan
(s/d)	Colégio Real (das Artes)	Tragédia - <i>Jephté</i>	Jorge Buchanan
(s/d)	Colégio Real (das Artes)	Tragédia - (Versão da) <i>Alceste</i>	Jorge Buchanan
(s/d)	Colégio Real (das Artes)	Tragédia - (Versão da) <i>Medeia</i>	Jorge Buchanan
1556	Colégio de S. Antão	Tragédia - <i>Acolastus</i>	Anónimo
1559	Colégio Stª Cruz Coimbra	Tragédia - <i>Saul Gelboaeus</i>	Miguel Venegas
1559	Universidade de Évora	Tragédia - <i>Saulis et Jonathae</i>	Simão Vieira
1560	Colégio Stª Cruz Coimbra	<i>Achabus</i>	Miguel Venegas
1562	Coimbra	<i>Absolon</i>	Miguel Venegas
1562	Colégio de Évora	Comédia - <i>João de Espera Em Deus</i>	S/A
1563	Colégio de S. Antão. Lisboa	Religioso -Exemplar - <i>Martírio do Glorioso Mártir S. Vicente</i>	S/A
(1567-1570)*	Brasil	<i>Auto da Pregação Universal</i>	P. José Anchieta
1579*	Brasil	<i>Auto do Dia da Assunção</i>	P. José Anchieta
1579*	Brasil	<i>Na Festa de S. Lourenço</i>	P. José Anchieta
(s/d)		<i>Na Festa de Natal</i>	P. José Anchieta
(s/d)		<i>Quando no Espírito Santo, Se Recebeu Uma Relíquia das Onze Mil Virgens</i>	P. José Anchieta
(s/d)		<i>Auto dos Mistérios de Nossa Senhora</i>	P. José Anchieta
(s/)		<i>Visitação de Santa Isabel</i>	P. José Anchieta
(s/d)		<i>Auto da Vila de Vitória</i>	P. José Anchieta
(s/d)		<i>Na Aldeia de Guaparim</i>	P. José Anchieta
(s/d)		<i>Priamo</i>	Henrique José de Castro
1568	Colégio Stª Cruz. Coimbra.	Tragicomédia - <i>Pródigus</i>	P. Luís da Cruz
1569	Universidade de Évora	Religioso -Exemplar - <i>Pobre Lázaro e Rico Avarento</i>	P. Luís da Cruz
1570	Colégio Stª Cruz. Coimbra	Tragicomédia - <i>Sedécias</i>	P. Luís da Cruz
(s/d)	Colégio Stª Cruz. Coimbra	Tragicomédia - <i>Manasses Restitutos</i>	P. Luís da Cruz
(s/d)		Tragicomédia - <i>Josephus Polychoanius</i>	P. Luís da Cruz
(s/d)	Colégio Real das Artes. Coimbra	Comédia moral - <i>Vita – Humana</i>	P. Luís da Cruz
1573	Universidade de Évora	Tragédia - <i>Dionísio Tirano de Siracusa</i>	
1578			João Lopes de Oliveira
1584	Baía	<i>Auto das Onze Mil Virgens</i>	S/A
1584	Pernambuco	<i>Diálogo</i>	S/A
1586 (* 1)		Tragédia - <i>Ioannes Baptistae</i>	António Abreu
1589	Niteroi. Brasil	<i>Auto de S. Lourenço</i>	José de Anchieta
1589	Bahia. Brasil	Drama - <i>d'Assuerus</i>	
1590			João Lopes de Oliveira
1591	Colégio das Artes. Coimbra	Drama - <i>Martírio e Visões de S. João Evangelista</i>	
1604	Colégio de S. Antão. Lisboa	Drama - <i>Santo Antão Abade</i>	
Repertório Teatral Jesuíta			
Ano	Instituição	Peças	Autor
1604	Ateneu Conibricense	<i>Paulunis Nolae Episcopus</i>	
1616	Colégio das Artes. Coimbra	<i>Rei Baltasar</i>	
(s/d)	Universidade de Évora	Écloga, dramática - <i>Policrónio</i>	P. Luís da Cruz

(s/d)		Tragicomédia <i>Manases restitutus</i>	P. Luís da Cruz
(s/d)	Colégio de Coimbra	Tragédia - <i>Sedécias</i>	P. Luís da Cruz
1619	Colégio de S. Antão. Lisboa	Tragicomédia - <i>Rei D. Emmanuel Vice Rei das Índias</i>	P. António de Sousa
1617	Colégio de S. Antão. Lisboa	<i>D. Afonso Henriques</i>	
(s/d)		<i>Nabucodonosor</i>	P. João da Rocha
(s/d)	Alcácer Quibir	Tragédia - <i>Santo Agostinho</i>	Fr. Tomé de Jesus
(s/d)		<i>Orfeu (*)</i>	Fr. Francisco de Macedo
1619	Colégio de Santo Antão	<i>Tragicomédia do Rei D. Manuel</i>	P. António de Sousa
1619		Tragicomédia - <i>S. Paulino</i>	P. António de Sousa
1622	Colégio de S. Paulo. Braga	<i>Canonização S. Luís de Gonzaga</i>	P. Jorge Cardoso
(s/d)		<i>Angola Triunfante</i>	P. José Leite
1629	Coimbra	<i>Declamatio</i>	Pedro de Vasconcelos
1709		Tragicomédia.	P. Manuel Ferreira
1727	Colégio das Artes	<i>Concors Discordia</i>	
1728	Universidade de Évora	Tragicomédia- <i>Luducicus et Stanislaus</i>	P. Pedro Serra
1737	Colégio das Artes. Coimbra	Drama trágico <i>Triumphus Sapientiae</i>	João de Moura
1745		<i>Silentium constans</i>	Jerôme da Gama

Fontes: RODRIGUES, Francisco (1931-1950). *História da Companhia de Jesus na Assistência a Portugal*.
 FARIA, Jorge (194). *O Teatro Escolar dos Séculos XVI, XVII, XVIII*.
 FRECHES, C. (1964). *Le Theatre Neo-Latin Au Portugal*.
 BRANCO, João Freitas (1959). *História da Música Portuguesa*.
 CRUZ, Ivo (1984). “A Acção Missionária do Padre Anchieta e a Fundação do Teatro Brasileiro”.

Sob a orientação de Luís da Cruz passaria pelos palcos jesuítas nacionais a dramaturgia em circulação nos outros colégios europeus, ao mesmo tempo que aumentava, com os seus estudos, o repertório da ordem. Na introdução da sua obra, publicada em 1601, o autor justificava a razão da introdução do teatro na Companhia:

“Era costume no nosso grandiosíssimo Colégio das Artes, para promover os estudos da mocidade, para autorizar as nossas escolas e dar esplendor àquela celebríssima academia, representar, se não muitas vezes, certamente de quando em quando, tragédias e comédias de assuntos que alimentassem a piedade e bons costumes; pois com essas invenções, como também com os mais trabalhos do nosso Instituto, procurámos ser úteis à nação...”

(Freches, 1947: 70).

A primeira tragédia em latim foi representada em Messina em 1551. Cinco anos depois, a Companhia de Jesus abriria em Portugal o ciclo de representações escolares. As primeiras representações tiveram lugar no colégio de Santo Antão, em Lisboa, onde Luís da Cruz levou à cena, a tragicomédia *Acolastus*. Do êxito estrondoso nos dá conta o depoimento de uma testemunha:

“Chacun voulait qu'on répêât fréquemment des représentations de cette espèce, surtout les élèves, qui grâce à cette forme de divertissement se délectaient à l'extrême

et se trouvaient plus qu'on ne pourrait le dire saisis d'enthousiasme". (...). Les petits acteurs-les plus âgés n'avaient guère plus de treize ans-jouèrent admirablement: "ils arrachaient aux spectateurs tantôt des rires, tantôt des larmes, selon les passions qui s'exprimaient durant l'action"

(in Freches, 1947)

Do colégio de Santo Antão em Lisboa, onde se tornou quase regular, a actividade cénica irradiaria rapidamente aos colégios de Coimbra, onde, em 1559, se representou *Gelboeus* do jesuíta espanhol Miguel Venegas. Para inaugurar a Universidade de Évora, em Novembro do mesmo ano, subiu à cena *Saul* da autoria do professor de retórica Simão Vieira.

A actividade cénica de seculares e professores das várias ordens, de Évora, Coimbra, Lisboa, Braga, Lovaina, Antuérpia, e Paris entrou pelo século XVII e XVIII dentro, contando-se em mais de meia centena de peças de Teatro Escolar. Como assuntos dominantes prevaleciam as figuras agiológicas (Stº. Inácio, S. João Baptista, S. Francisco Xavier, etc.) e temas históricos ou mitológicos, raramente os temas nacionais. A peça *D. Afonso Henriques*, levada à cena em 1617 no Colégio de Santo Antão, a *Triumphus Sapiensiae* encenada numa récita em louvor do Padre António Vieira (Faria, 1947) e a *Angola Triunfante* de José Leite, foram excepções.

Como instrumento de evangelização, o teatro tomaria lugar nas naus que o levariam à Índia (1543), à China, (1582) e a outras tantas etapas dessa missionação, até ao Japão, onde os missionários da Companhia encenaram temas do Velho Testamento, e textos seleccionados e adaptados às tradições e gostos locais, num verdadeiro trabalho de aculturação em que o latim cedia até aos dialectos de origem e o teatro incorporava as danças, as músicas e os instrumentos musicais dessas paragens.

No Brasil, onde chegaram em 1550, essa actividade seria como em poucos outros lugares caldeada com os ritmos e costumes locais. O português, o espanhol e o latim macarrónico misturavam-se nas falas dos actores, como refere Jorge Faria (1947) nos comentários à peça *Acroama Epitalamico*, representada para celebrar o casamento de D. José com D. Maria Vitória. Do mesmo modo que se misturavam os europeus com os autóctones que se incorporavam nas representações e desfiles mais ou menos teatralizados. Numa comunicabilidade que permeava cada vez mais as representações teatrais, os diferentes linguajares cruzavam os acontecimentos e os oceanos. A terceira jornada da *Real Tragédicomédia del descubrimiento y conquista del Oriente por el felicissimo rei décimo quarto de Portugal D. Manuel de gloriosa memoria*, que integrava o programa de festa da

visita de Filipe III de Espanha (II de Portugal), terminava com danças e cantos nativos Tapuias e Aimorés (Sequeira, *in* Branco, 1995: 154).

Atravessadas por “interessamentos” múltiplos (Serres, 1996), as representações teatrais eram em si um mecanismo dúctil, que actuava por meio do processo de aculturação e de socialização em pontos e formas, também elas distintas. Usando de enormes meios cénicos e de uma engenhosa espectacularidade, que provocava no público a “espantação”, as representações teatrais vinculavam através dos seus elementos textuais, visuais, cenográficos, musicais e ideológicos, uma configuração visuo-estética maneirista e barroca apropriada pelo sujeito público configurado, desde cedo, na imagem do sujeito-actor-escolar. Passava também por esses sinais de dominação (Elias, 1986), o perfil do homem cortesão, tanto mais que os mecanismos de premiação e selecção do ensino jesuíta o reforçavam junto dos alunos.

Para estas funções, os Jesuítas fizeram convergir duas correntes estéticas que acompanharam a trajectória da vida da arte teatral que Baty e Chavance fizeram notar: uma coincidia com as suas origens mais remotas, aquela que “concede toda a importância à representação, ao ritmo, à música, às linhas, às cores, isto é, ao actor e ao espectáculo: corresponde às representações mágicas ou litúrgicas dos povos primitivos, aos mistérios eleusinos, aos mimos da decadência romana, à comédia dell’arte, ao ballet, à ópera clássica, à pantomima dos funâmbulos” (*in* Rebelo, 1977: 18); a outra, posteriormente surgida, “concede toda a importância ao texto e não admite os elementos espectaculares e mímicos senão como acessórios, reduzindo assim a arte dramática ao género literário” (*Idem*).

A uma e a outra os Jesuítas foram buscar elementos. Os efeitos estríoncos da primeira, administrados com mais ou menos parcimónia, seriam convocados para momentos celebrativos especiais que justificassem, os efeitos espectaculares e os excessos de luxo dos adereços e guarda-roupa. Estas características, que os Jesuítas construíram em nome e para glória de Deus e contra a Reforma, acompanharam o traço apologético - religioso e a fama dos Jesuítas. Contudo, nem a presença frequente da corte e do rei nestas representações, nem a influência da ordem junto da igreja de Roma os poriam ao abrigo das “verdades” do Santo Ofício, como o demonstrariam os processos que foram movidos aos dramaturgos de referência da Companhia, (Rodrigues, 1939; Brandão, 1948; Feches, 1964)³⁰².

A acção censória da Inquisição, que em Portugal se estabelecera em 1536, veio travar a tendência para uma maior aproximação entre a igreja e o teatro através de uma série

³⁰² Ver BRANDÃO, Mário (1948). *A Inquisição e os Professores do Colégio Das Artes*. Vol. I. Coimbra: Universidade de Coimbra.

de normas tendentes a operar a contenção e os excessos de expressão e interpretação teatral. Em 1565, o arcebispo de Évora, D. João de Mello, opôs-se a que mesmo “em vigília de Santos ou de alguma festa” se fizessem representações, “ainda que sejam da paixão de nosso senhor Jesus Cristo, ou da ressurreição, ou Nascimento” (Rebelo, 1977). Nesta onda inquisitorial que a Reforma acendeu ainda mais, as práticas teatrais jesuíticas serão também refreadas. Diversas normas contribuiriam para reconfigurar os espectáculos, ordenar a contenção do fausto e imprimir maior austeridade de estilo e seriedade na interpretação temática.

A segunda corrente, culturalmente mais pacífica porque mais literária, encontra nos estudos das humanidades e nas artes da retórica o seu nicho natural. Pela mão desta, o teatro tomou assento entre as taxinomias do saber legítimo. Posição reservada e de legitimação precária em relação ao teatro porquanto o colocavam na dependência directa do destino histórico de *studia humanitatis*, ou seja, em rota de colisão próxima com o projecto técnico-científico emergente, que as irá destronar da “garantia de coesão (do sujeito) em torno dos valores estéticos, éticos e históricos” (Cabral, 2000).

Tentar deslaçar ou separar o efeito da acção cruzada de ambas correntes no teatro jesuítico não configura o objecto de estudo. Importa contudo registar que, na triangulação dos efeitos das práticas catequísticas com a literatura do exemplo que em grande parte as suportava, e com o domínio das regras da latinidade,³⁰³ o teatro escolar retirou formas de empossamento próprio e chamou a si, como núcleo organizador da tradição escolar, a educação moral.

Profundos conhecedores dos clássicos, não foi difícil aos Jesuítas olharem o teatro como um instrumento político de edificação religiosa e moral. A relação que estabeleceram com ele e como o tomaram na sua pedagogia indicia uma clara instrumentalização e intencionalidade política. Também na Grécia antiga, os trágicos eram na realidade bolseiros e fornecedores do Estado. Um Estado que se obrigava a pagar as peças representadas, mas que naturalmente detinha a autoridade e direito para escolher e excluir as que fossem contra a política ou contra os interesses das classes governantes (Hauser, 1989: 156). Na Companhia agiu-se em conformidade com este princípio; sinaliza-se este entendimento na literatura produzida sobre o teatro pedagógico e adivinha-se esse sentido nos cuidados de moralização postos no acautelar “o proveito que se tirava das representações para a formação literária e

³⁰³ Deve entender-se por regras de latinidade a ordenação progressiva do ensino da língua e da cultura latinas.

educação moral da Juventude” (Hauser, 1989: 447). De resto, vez alguma se deslacha dessa literatura a ideia de que o acaso tivesse lugar cativo no modelo jesuíta, ou que as representações teatrais não fossem elas a própria configuração política da verdade da Companhia. Isso nos diz Francisco Rodrigues:

“o fim (porém) desses ensaios dramáticos não se punha jamais no mero passatempo e divertimento, mas sim na formação literária, e mais ainda na educação moral da juventude escolar. Sabemos efectivamente que a matéria em que se desenvolviam as cenas, constituía por si mesma uma elevada lição de moral, que os autores iam buscar geralmente à sagrada escritura, à hagiografia ou às condições da vida humana. Cada representação era por esse modo uma exortação à virtude ou a repreensão de um vício ou defeito”(1917: 69).

O teatro, como espelho do mundo e da vida, usaram-no os Jesuítas sob forma de simulação que encontraria a sua melhor tradução na expressão “pilot stimulator”, de Jonathan Levy (1997). Uma função que possibilitaria ao aluno receber de forma previsível, compactada e repetível, uma lição sobre os dilemas que o esperavam no encontro com a vida, sobre o modo de os ultrapassar e de como melhor viver melhor com eles. O teatro constituía-se assim como uma forma de treino básico, oferecendo aos alunos um modelo de conduta cristã entretecida nos valores da justiça, da heroicidade e da verdade cristã, princípios que um jesuíta anónimo registou no prólogo de uma tragédia latina:

“Perhaps one day, when they shall have grown up, these young people will be fired with the desire of equalling these virtues and will be, in their turn, ambitious for a good death. They would like perhaps actually to imitate those whose actions they represent today, and carry off similar victories. Thus even as we play, it is necessary to direct morals toward piety, to conduct them through great images to great deeds, and to plant in their hearts the love of Christ”

(Levy, 1997: 67).

Na função evangelizadora e pedagógica, o teatro transformou-se numa estratégia exemplar de “Pregar aos Olhos”. Efectivamente, o sentido da visão e a função da imagem seriam gradativamente percebidos e “redescobertos” como condutores eficazes de conceitos, de símbolos e alegorias ao se buscar o máximo partido do teatro na acção ideológica ou pedagógica. Não admira portanto que o teatro se tenha tornado um dos mecanismos incontornáveis na “propaganda didáctica e militante” (Branco, 1995: 146) e que, quando a Companhia foi obrigada a deixar Portugal, estivessem já experimentados alguns dos elementos que se iriam entretecer no código da futura disciplina escolar.

Quando, em meados do século XVIII, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus³⁰⁴, este tipo de representações (ao contrário do que diz Teófilo de Braga na *História do Teatro Português*) não se extinguiu com a sua saída. No fim desse século a tragédia *Priamo*, de Henrique José de Castro, seria ainda encenada.

Mas se as tragicomédias e a estética jesuítica persistiram para além da sua presença física, diluindo-se na fruição social que antecedeu o movimento de privatização da cultura, que daria origem no século XIX ao “teatro privado” (Carreira, 1982), outros pressupostos da identidade pedagógica e da propaganda teatral jesuítica começariam a deslaçar-se. Ficariam contudo inscritos na memória escolar alguns dos atributos que acompanhariam o discurso constituinte daquilo que se afirmaria na cultura escolar como Expressão e Educação Dramática. Elementos de uma “carga genética”, aglutinada à volta do *constructo* teatro, que iria transitar para novos contextos, revelando uma enorme capacidade de transmutação e reinvenção social.

4. 4 Tempos de sedimentação disciplinar

Razões endógenas e exógenas convergiram para que, antes mesmo da expulsão da Companhia de Jesus do país, o modelo pedagógico jesuítico fosse contestado.

Por motivos que se ignoram, D. João V não só retirou a exclusividade do ensino aos Jesuítas, abrindo-o à Congregação do Oratório, como “fez abolir a exigência das certidões do Colégio das Artes para a matrícula na Universidade” (Santos, 1913: 28).

Abalados nos seus privilégios, agregando fortes antagonismos, os Jesuítas viram ainda os métodos serem questionados. Por outro lado, a batalha da latinidade, pela qual tanto haviam pugnado, começava a ceder, dando lugar ao ensino de novas gramáticas.

Por estas razões, o papel que o teatro ocupou na Companhia não sairia imune destes reveses, até porque algumas das críticas o visavam directamente. Em tempo de cisão religiosa, o gosto pela encenação excessiva, a pompa do “dispositivo cénico” (Pavis, 1998), os efeitos histriónicos resultantes dos efeitos da própria representação eram olhados sob reserva.

³⁰⁴ Alvará de 28 de Junho de 1759 extingue o ensino da Companhia de Jesus em Portugal.

Efectivamente e ao longo do tempo, os Jesuítas desenvolveram uma tecnologia de cena e uma maquinaria teatral complexa onde se conjugavam, cada vez mais, encenações engenhosas com técnicas balléticas e musicais, fazendo com que as representações ganhassem uma dimensão quase operática (Branco, 1959; Sasportes, 1979).

Para além disso, de acordo com o espírito do tempo, o teatro jesuíta fazia, como as companhias profissionais, uso do travestismo. Prática comum, o travestismo traduzia a forma socialmente aceite de contornar a proibição da exibição pública do feminino. Excepção feita à nobreza, a mulher não tinha permissão de assistir à representação teatral, menos ainda de subir ao estrado. Por isso as companhias teatrais profissionais substituíam a figura feminina por “capões” ou “castrados” (Carreira, 1982). Os colégios, nomeadamente nos da Companhia, o travestismo era o recurso utilizado para os estudantes, que mais ou menos travestizados interpretavam ou dançavam os poucos papéis femininos.

Apesar de novas regras religiosas incutirem maior austeridade e severidade nas produções teatrais, a verdade é que dificilmente se podia conciliar o espírito ascético do catolicismo com a frequência do teatro (Picchio, 1969). Não faltaram por isso vozes a criticar esta prática e o ridículo da exposição de um feminino de barba rija e pernas peludas.

Às críticas e aos excessos hilariantes provocados pelo grotesco das cenas, somaram-se invejas e intrigas do campo político, movimentos silenciosos que tinham ao longo de décadas acompanhado a instalação e crescimento da Companhia em Portugal.

A tudo isso juntou-se a resistência da ala mais purista, que não perdoou a substituição dos clássicos pelas tragicomédias, “esses indigestos pastelões literários” (Lemos, s/d), como o século XIX lhes haveria de chamar.

A expulsão dos Jesuítas, o retorno a Portugal de Luís António Verney, bem como a publicação do seu *Verdadeiro Método de Ensinar* (1746)³⁰⁵, dariam azo a uma mudança que se expandiu muito além do prestígio do autor.

Crítico acérrimo da pedagogia jesuítica, Verney reuniu na sua obra o que de melhor sobre educação produziu o pensamento iluminista da época, convertendo-o em novos métodos e obrigando à reconfiguração dos modos de ensino (Carvalho, 1986).

O Verdadeiro Método de Ensinar, que teve nos métodos e na defesa da língua nacional dois dos seus referenciais mais importantes, anunciava essa mutação. Ao longo do

³⁰⁵ A propósito da publicação, ver Rómulo de Carvalho, (1986).

livro, Verney desdobrou-se em reflexões sobre o *que* a criança podia e *não* podia aprender, bem como sobre o *com*, o *quê*, e *como* aprender. Como o autor sustentava:

“seriam úteis os livros que têm figuras como um, francês, que se intitula *Figuras da Bíblia*, e traz a história toda da escritura em figuras, com breves explicações. Não é crível quanto este estudo entre na cabeça dos meninos sem parecer que estudam, mas que se divertem. Este é o ponto principal nos estudos dos rapazes: não amofinar-lhes a paciência, mas instruí-los como quem se diverte”

(Verney, 1949-1952, v. 5, pp.129:130)

A maior ofensiva lançada por Verney aos Jesuítas cruzava a guerra das ideias com a dos métodos, na qual se incluía a mudança das gramáticas. Verney conhecia em profundidade os métodos jesuítas. Tinha sido aluno no colégio de Santo Antão e é bem provável que tenha passado pelo exercício teatral, se não pela cena, pelo menos enquanto exercício auxiliar da retórica, disciplina que cursara em Lisboa. Omito quanto à utilização educativa dada ao teatro, o autor foi porém claro na opinião quanto à profissão de actor sobre a qual alimentou intenso desdém, considerando-a indigna de um homem culto como se deduz das palavras que proferiu:

“Quem há-de aparecer no teatro”, dizia Verney, vestido comicamente para agradar ao público, chamem-lhe como quiserem, é um verdadeiro comediante, cujo emprego, desprezado em todos os séculos do mundo, é indigno de pessoas bem criadas”

(*Ibid*:76).

A crítica à pedagogia jesuíta, a progressiva disseminação dos usos de novas gramáticas, o uso do latim progressivamente confinado a certos estudos e práticas sociais, concorreram para emudecer a voz do teatro e abrandar na sua utilização enquanto instrumento metodológico.

Por outro lado, o clima de tensão social e religiosa trazido com a Reforma, perpassou nas formas de regulação inquisitorial da cultura escrita e do pensamento, nos mais diversos domínios, concorrendo também para que o discurso sobre o teatro se conjugasse pelo menos de forma acautelada.

Coincidente com a ascensão de novas categorias literárias, com a definição e organização da profissão de actor e com a progressiva moralização do teatro, emergia uma nova categoria social - a criança.

Discreta e gradativamente essa categoria foi-se afirmando, ocupando posição em espaços sociais e culturais cada vez mais diversos. O investimento dirigido à criança faria com que práticas normativas que lhe estavam associadas, começassem gradativamente a ganhar contornos, que passavam então a ser ditados pelas próprias características do novo sujeito.

Se o jogo, os brinquedos, as leituras e o próprio teatro estavam ainda longe da classificação *infantil*, essa adjectivação começava a tomar forma em indicadores referentes a procedimentos e em receituários de conduta onde cresciam as marcas da diferença entre o universo normativo e de recreação do adulto e o da criança (Mason, 2002).

No domínio da relação teatro-educação, esses enunciados iam no sentido de uma rigorosa demarcação do que do teatro do adulto podia ou não ser permitido à criança assistir, ver ou participar. Sob a semântica da infância, laborava-se simultaneamente na definição de infância e na emergência de categorias espaciais de mediação social, onde a língua e a literatura se perspectivaram como instrumentos sociais servindo a novas categorias de receptores.

Este poder de regulação da infância que perpassou toda a administração, nomeadamente o ensino, infiltrou-se nas práticas comuns, dispondo-se nas diferentes esferas da actividade, disseminando-se nas “estruturas dos afectos humanos e dos seus controlos” (Elias, 1989: 11).

Os cuidados com o que pudesse conspurcar o olhar, entorpecer o ouvido, perturbar os sentidos, lesar a sensibilidade e a inteligência da criança constituíram-se em indicadores que, amalgamados nos vários contextos enunciativos e também no pedagógico, se acumulariam em sucessivas camadas de polimento e de conduta que o século XX, revelaria no perfil acabado da “criança-moral” (Levy, 1997).

No discurso pedagógico de setecentos, o registo da criança fez-se também passar pela construção da relação da criança com o espaço e a actividade teatral. A participação da criança nesse universo regulou-se ainda por um tempo, pela negativa, quer pela exclusão, quer pela meticulosa selecção dos textos e dos géneros a serem assistidos, como se pode inferir das palavras de Martinho Proença, nos *Apontamentos Para a Educação de Um Menino Nobre* (1743:197), que o autor escreveu para os filhos:

“não deixaremos aqui de explicar o nosso parecer sobre as *Comédias*, espectáculo, que é para a mocidade um disfarçado *veneno*, que insensivelmente *estraga os bons costumes, excitando as paixões*, que se representam. Com quanto mais decoro se tratam no teatro os afectos amorosos, tanto mais perniciosa será a sua representação, tirando o horror ao vício para ficar com mais força para se introduzir traidoramente na alma e, se o costume algum dia fizer vulgares espectáculos, aconselhamos, que *raríssimas vezes* se lhes (às crianças) permita vê-los. E sempre em *companhia de pessoa, que saiba* ao mesmo tempo *prevenir, ou curar os danos*³⁰⁶, que infalivelmente causam os maus costumes”.

Tradução do sentir de uma época, o pensamento de Martinho Mendonça foi partilhado pela manualística pedagógica do tempo, nomeadamente por Manuel Dias Sousa, (1783: 191) que no seu *Nova Escola de Meninos* aconselhava a que:

“Ainda que o principal fim da educação de um menino, seja adornar de virtudes a alma (...), Tenham [por isso] grande cuidado em que os seus filhos *não vejam ou ouçam* coisa alguma que lhes incite a ideia de vícios. Abstendo-se de dizer, ou obrar coisa alguma viciosa na presença deles. Nunca oiçam pragas (...) nem ouçam palavras impuras, nem vejam acções torpes: não se lhes permita ver *comédias profanas*, nem ler *livros amatórios*,³⁰⁷ que são para a juventude um disfarçado veneno, que insensivelmente estraga os bons costumes, excitando as paixões que se representam”.

Redoma e “quarentena” (Ariés, 1990) são imagens que em setecentos consubstanciavam a ideia dos cuidados com a criança. Uma imagem construída (ainda no seio de uma classe) no intuito de a pôr a salvo de tudo o que a maculasse e que, simultaneamente, a colocasse a salvo dos melindres dos sentidos e das paixões da alma. Tratava-se sobretudo de preservar a criança de possíveis contaminações morais, de focos viciosos, e de ir com ela, construindo em simultâneo uma ideia de moralidade e de infância. Não assistir à representação de determinados géneros teatrais, respondia assim, pela negativa, ao leque das práticas educativas prescritas.

Como dizia Manuel Dias de Sousa (1783: 191):

“ainda que o principal fim da educação de um menino, seja adornar de virtudes a alma...”, esse objectivo atingia-se na época, não pelo enunciado das condições propiciatórias ao desenvolvimento da criança, (como viria a acontecer no século seguinte), mas pela supressão ou exclusão da experiência do mundo do adulto, pela ocultação da “coisa viciosa”, que no texto é traduzida em matéria sensorial: “as pragas” e as “palavras impuras”, as “visões do vício” e as “acções torpes”

³⁰⁶ Itálico nosso.

³⁰⁷ Itálico nosso.

A participação da tradição teatral na construção da infância traduziu-se numa intervenção delicada, onde moralidade, civilidade se cruzavam na pedagogia. Primeiro, por abstenção e selecção das propostas da experiência sensorial, (o que não deve ser visto, nem ouvido), mais tarde, pela estrita especificação da experiência e das condições da experiência e, finalmente, no sistema escolar, pelo que gradativamente a cultura escolar foi categorizando e classificando como sendo próprio da criança e das leis do seu desenvolvimento.

Fechava-se deste modo o elo entre: teatro, educação, valores e infância que iria ele próprio fixar-se na estrutura discursiva tornando-se identitário da relação educação-teatro.

Verney, (ao propor novos métodos e novas gramáticas) e o Ministro Carvalho e Melo (ao reformar o ensino), criarão as condições que permitiriam a criação de instrumentos de regulação de novas condições de produção intelectual.

Déspota iluminado, Carvalho e Melo fez uma carreira política rápida. Inicialmente nomeado Secretário do Reino, seria investido logo após o terramoto de 1755, como Conde de Oeiras e, mais tarde, Marquês de Pombal.

A sua governação pode dividir-se em duas fases: a primeira, que terminou por volta de 1762, foi dominada no plano comercial pela preocupação mercantilista colonial, traduzindo-se na fundação das grandes companhias monopolistas, e, no plano político, pela consolidação do aparelho de Estado. A segunda fase, que se prolongou até ao fim do reinado de D. José I, foi marcada, segundo Jorge de Macedo (1951), pela crise nos rendimentos do Estado, dificuldades nos pagamentos internacionais e pela crise social e de produção. Esta seria também a fase das grandes reformas, entre as quais a do ensino primário, a da universidade e a censória.

Poucos anos após a publicação do Alvará que privou os Jesuítas do ensino (1759)³⁰⁸, o Marquês de Pombal concretizava, com a criação da Real Mesa Censória (1768)³⁰⁹, mais uma etapa de estatização do programa de governo. A Real Mesa Censória, que reflectia a vocação centralizadora de Pombal, reuniu num só organismo três entidades até então separadas: o Santo Ofício, o Ordinário e o Desembargo do Reino. Inicialmente vocacionada para a reforma do sistema de censura, passaria a deter a partir de 1771³¹⁰ “toda a Administração, e direcção dos estudos das Escolas Menores destes Reinos e seus Domínios, incluindo nesta Administração e Direcção não só o Real Colégio dos Nobres, mas todos e

³⁰⁸ Alvará de 28 de Junho de 1759.

³⁰⁹ A Lei de 3 de Setembro de 1759 expulsa os Jesuítas de Portugal e o Alvará de 5 de Abril de 1768 cria a Real Mesa Censória.

³¹⁰ Alvará de 4 de Junho de 1771.

quaisquer outros Colégios e magistérios que for servido mandar erigir para os Estudos das primeiras idades”.

A criação da Mesa Censória daria a Pombal a dupla possibilidade de controlar a o Estado e, nos interstícios dessa construção, operar o controlo da educação e da cultura. A importância da acção reguladora desta instância já foi objecto de atenção tanto por parte de investigadores da educação (Nóvoa, 1987; Carvalho, 1986), quanto por Carreira, (1982) e Ferrão, (1927) que se debruçaram sobre a censura, nomeadamente nas suas relações com a produção teatral e literária respectivamente.

A Real Mesa Censória deu forma a um dispositivo que tinha a particularidade de num único mecanismo regulador - o *censório* - processar e aproximar educação e cultura. O seu interesse situa-se menos na relevância das atribuições que lhe foram acometidas no domínio censório e no da educação, mas mais no facto de ser a imprensa que, no centro desse dispositivo, esteve simultaneamente entre ambos, agindo como elo da comunicação.

A Real Mesa Censória configurou-se no supra domínio da cultura cultivada, filtrando nesses mecanismos, o conhecimento e os valores reconhecidos como tais. Daí a importância de compreender a sua participação na administração dos efeitos de poder, operados pela simples disposição da imprensa no interface educação-censura e por outro lado, perceber como o que se estabelecia nesse confronto iria também operar na selecção e construção dos saberes escolares.

Pela Mesa Censória passaram não só as obras impressas que chegavam por via marítima e pelos caminhos europeus, como emanava dela o registo normativo de como operar com a literatura e com o teatro.

As primeiras medidas da Mesa Censória traduziram-se na avaliação do estado do ensino em Portugal. Em 1772, foi apresentada a exposição de um relatório onde se reportava “o estrago causado nas Escolas Menores deste Reino pela negligência e educação positivamente má dos Jesuítas a que elas foram confiadas” (Carvalho 1986: 453). O relatório, entre outras medidas, deu origem à organização de uma rede de Escolas Menores e dos respectivos “mestres de ler escrever e contar”. Um ano depois³¹¹, contornadas as vicissitudes decorrentes da carência de professores e das atribuições da selecção, lançava-se o que constituiria a base do primeiro sistema de ensino primário moderno.

³¹¹ Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772.

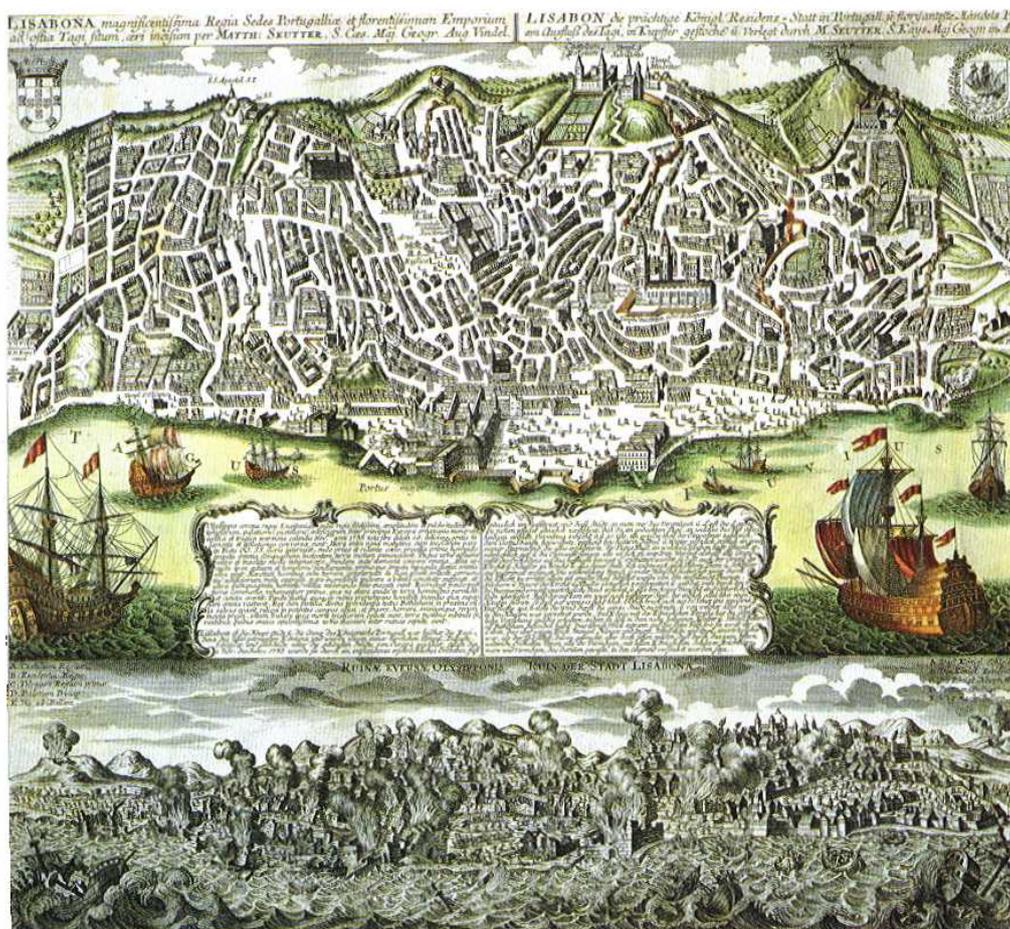
A criação da Mesa Censória concretizava assim uma das funções outorgadas. A da criação de um ensino que servisse às transformações sócio-políticas que atravessavam a sociedade portuguesa. Obtida a desejada confirmação dos maus préstimos da Companhia de Jesus, a Pombal abria-se então um caminho livre para chamar a si e organizar um ensino que respondesse por um lado à crescente exigência cultural da burguesia em expansão e, por outro, às necessidades que advinham da alteração das condições de produção.

Vocacionalmente criada para o exercício censório, a Real Mesa desenvolverá também nessas funções uma vigilância particularmente activa para com o teatro. A esse interesse não foram estranhas as querelas que por toda a Europa agitaram as relações entre os cultores das formas teatrais e a igreja, nem as profundas alterações da sociedade portuguesa que teve num acontecimento de natureza ambiental particularmente desastroso - o terramoto de 1755 - o seu equivalente social.

O terramoto arrasou totalmente a baixa de Lisboa e os seus danos estenderam-se a todo o país. Nos seus escombros enterrou não só uma boa parte da cidade e dos seus habitantes, mas toda uma maneira de pensar e de viver que tinha nas instituições, situadas na sua maioria na baixa da cidade, o epicentro da vida social e cultural da cidade e do país.

Os elevados danos económicos sociais e culturais, somados ao dramatismo social que o acontecimento provocou, criariam as condições para uma acção reformadora conduzida à escala da sociedade portuguesa.

Figura nº 29: “Lisabona”.



Fonte: Arquivo do Museu da Cidade de Lisboa. (MC. GRAV. 1695).

No que obrigou de replaneamento no tecido social e urbano, o terramoto constituiu-se, de *per se*, uma oportunidade providencial para Pombal criar instrumentos legitimadores do Estado. Nas avenidas rectilíneas da baixa lisboeta, que Manuel da Maia e Carlos Mardel desenharam para a cidade moderna, entreteceram-se as linhas mestras de um alinhamento social e cultural onde se projectava também uma nova relação do indivíduo com o Estado que Pombal faria passar pelo ensino ao criar os Estudos Menores.

Com o terramoto desmoronou-se não só a rede social e institucional lisboeta, como se pulverizaram com ele, as salas de teatro e os palácios que na sua fisicalidade mapeavam os pontos culturais da cidade.

O primitivo Teatro da Rua dos Condes, o Teatro do Paço da Ribeira, o Teatro da Sala dos Embaixadores que ficava na Casa da Índia, o Teatro da Casa da Ópera, aquela que foi considerada uma das mais belas e faustosas salas da Europa, ou o Teatro Real da Ópera desapareceram também.

Figura nº 30: "Casa da Ópera".



Fonte: Arquivo do Museu da Cidade. (MC. PIN. 0272).

A intensificação da acção censória da Real Mesa sobre o impresso, sobre a actividade teatral e sobre as próprias condições do exercício do direito e liberdade de associação, ganharam corpo na vida cultural que ainda guardava na memória o auto do Tribunal do Santo Ofício que, em Outubro de 1739, tinha condenado à fogueira António José da Silva - o Judeu.

A presença do Santo Ofício na Real Mesa Censória representou um acto maior de contenção na já frágil e dependente vida teatral portuguesa. Sendo o teatro um dos meios de expressão com maior audiência popular, teria na Real Mesa o dispositivo censório estatal mais eficaz. A Real Mesa tentaria impor às formas teatrais uma matriz estética e moral de espectáculo que “nem os possíveis autores nem o público estariam em condições de satisfazer ou aceitar” (Carreira, 1982: 23).

Como refere Bethencourt, (1949: 9):

“a rede territorial tecida pela Inquisição ao longo do primeiro século de existência não foi apenas física (materializada na presença de comissários, familiares e visitantes, entre os quais devemos referir os visitantes das naus, que estabeleciam uma barreira à penetração de novas ideias escritas), é também simbólica, residindo na memória das

visitas e das acções produzidas pela Inquisição uma boa parte do seu poder carismático”.

Em 1771, Pombal criou por diploma a “Instituição estabelecida para a subsistência dos teatros públicos da corte” e determinou, por alvará de Junho de 1771, a existência de apenas dois teatros a operar em Lisboa, sustentados por um imposto especial estipulado sobre os comerciantes da capital³¹². Todo esse processo excedia a mera recomposição dos modos de dominação. Tratava-se de um novo quadro de interesses sociais, políticos e económicos, gerador de alterações profundas no sistema central de símbolos, valores e crenças, cuja difusão tinha na acção conjugada da Inquisição com o Estado por via da Real Mesa Censória, um instrumento moderno, exterior às relações tradicionais de dependência.

O carácter persistente da censura na sociedade portuguesa afectou de forma permanente o desenvolvimento do teatro e deixaria sequelas responsáveis pelo baixo grau de tolerância social ao teatro e aos seus usos sociais.

O estado degradante que atingia o teatro e a vida dos actores concorreu também para a criação de uma aura suspeitosa. As descrições pitorescas da vida teatral portuguesa correram a Europa pela pena dos viajantes que por modismo passaram, a partir do século XVII, a visitar com frequência as várias cortes europeias. Essa literatura, que Laureano Carreira tratou (na sua tese sobre o teatro e a censura em Portugal, na segunda metade do século XVIII), é um retrato duro do despautério que reinava à época na vida teatral portuguesa.

A chamada de atenção para o péssimo desempenho e comportamento dos actores que, como diz Rebelo, (*in* Carreira 1982:389), se apresentavam no palco embriagados, completamente inconscientes do que estavam a fazer, desconhecendo o que tinham a dizer, inventando um texto, porque não dominavam aquele que havia sido escrito”, bem como a utilização de “capões” ou “castrados” constituíam uma constante, nas narrativas e observações dos viajantes frequentadores das casas de espectáculo de Lisboa e do Porto, ou dos que, simplesmente, se misturavam no popular e quotidiano citadino e se perdiam, no meio das “fofas” e dos “fandangos” populares, confundidos “em seus movimentos extremamente indecentes imitando perfeitamente o momento de prazer” (Dumouriez, *in* Carreira 1982: 383).

Numerosos depoimentos do estado deste teatro são testemunhos de viajantes, que, sob a forma de crónicas, de cartas e de livros, permitiram reconstruir o fruir teatral da época.

³¹² O primeiro diploma é de 30 de Maio de 1771 e o Alvará de Junho de 1771.

De passagem por Lisboa, Chevalier des Courtils relatou assim as impressões do espectáculo que assistiu em Junho de 1755, no Teatro Real da Ópera em Lisboa:

“As decorações e o espectáculo são soberbos. O teatro enorme, sumptuosamente adornado, encantava os nossos olhos. A maioria teve igualmente os ouvidos afectados pela música italiana. Houve outros a quem ela não agradou. São capões que cantam e representam indiferentemente os papéis de homens e de mulheres”

(in Carreira, 1982: 378).

Mas não foram só os aspectos sumptuosos dos teatros reais que foram notados. Ao olhar crítico dos estrangeiros, que no século XVII continuaram a aportar Lisboa, não escapou o desempenho dos actores. Sobre eles, Dumouriez, autor do livro: *Etat present du Royaume de Portugal en l'année (1766)* publicado em Lausanne, diria que “eram maus, mas muito bem vestidos”.

A vivência teatral lisboeta impressionou a outros viajantes (Richard Twiss e Sir William Wraxall) pela utilização teatral dos castrados:

“chocou-me ver os *ballets* dos intervalos executados por homens, cujas barbas negras e largos ombros sob trajos de mulher, não inspiram nada de agradável”

(in Carreira, 1982: 391).

Por seu lado, Wraxall, referia com surpresa a ausência de assistência feminina entre o auditório:

“uma circunstância distinguia estas representações de tudo o que eu tinha visto noutros locais; poderá parecer bastante extraordinário, pelo que dificilmente a acreditarão: as mulheres eram completamente excluídas, não só da sala, mas também do palco; assim nenhuma podia ser espectadora nem actriz”

(*Idem*: 391)

A exploração do teatro, entregue pelo Marquês de Pombal à gestão privada, mais preocupada com os lucros do que com a qualidade literária, revelar-se-ia desastrosa. Se à privatização do teatro se juntar a influência e longa dependência do teatro estrangeiro, a acção coerciva da Real Mesa Censória, a falta de uma escola de formação de actores e de incentivos

para a criação de uma dramaturgia nacional, estão reunidos os factores que, *grosso modo*, concorreram para que o discurso à volta do teatro fosse enunciado com desconfiança.

Para além disso, e ao receio da instrumentalização teatral na propagação das ideias liberais que varriam a Europa, juntaram-se as sucessivas políticas de estrangulamento económico e censório do teatro.

A actividade do Santo Ofício estender-se-ia pelo século XIX. Só no regime liberal, o Tribunal do Santo Ofício foi abolido por Decreto da regência (1821), mas a sua acção não estancou no diploma que a extinguiu. A sua influência simbólica continuaria a exercer-se para além dessa data. A frequência com que a censura foi convocada, como instrumento de regulação da actividade teatral, fez dela um instrumento cujos efeitos não só perpassaram nas ideias em geral, mas actuaram nas atitudes e na disposições manifestadas para com determinados saberes, configurando historicamente um reduzido grau de tolerância social que interferiu nos processos de classificação do “conhecimento útil” (Spencer, 1887) e na selecção escolar desses conhecimentos.

4.5. Da Reforma do teatro nacional à emergência de sinais disciplinares no ensino primário.

O quadro social e político que se configurou com a revolução liberal e que conduziu à abolição das fórmulas inquisitoriais do Antigo Regime e à institucionalização da escola pública, permitiria o afrontar de questões ligadas à esfera cultural, nomeadamente à reforma do teatro nacional, criando assim “as estruturas e condições de mudança” (Ball, 1988) facilitadoras de uma maior tolerância social aos usos sociais e educativos do teatro.

Entre 1835 e 1837, o Estado chamou a si a criação de um conjunto de instituições de ensino artístico e providenciou a publicação de um corpo normativo regulador do ensino, das práticas de produção e do consumo artístico-cultural.

Em 1836, a Rainha D. Maria I, na pessoa do ministro Passos Manuel, incumbiu João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett de propor:

“sem perda de tempo (...) um plano para a fundação e organização de um teatro nacional nesta capital, o qual sendo uma *escola de bom gosto*, contribua para a

civilização e aperfeiçoamento moral da nação portuguesa³¹³ e satisfaça aos outros fins de tão úteis estabelecimentos, informando ao mesmo tempo acerca das providências necessárias para levar a efeito os melhoramentos possíveis dos teatros existentes”³¹⁴.

Liberal convicto, repetidamente exilado em Inglaterra e em França, Almeida Garrett cruzou-se, além Pirinéus, com as novas ideias sobre o teatro e com um movimento transnacional ligado à emergência das literaturas nacionais. Na Europa, Garrett acompanhou, em 1827, os ecos da publicação do famoso prefácio do *Cromwell* de Victor Hugo que constituiu uma espécie de manifesto da nova escola romântica.

De regresso a Portugal, empolgado com aquelas ideias e com o facto de por essa época ter sido descoberta em Hamburgo uma edição raríssima da obra de Gil Vicente (Rebelo, 1988), Almeida Garrett abraçou com convicção a reforma do teatro nacional, pela qual faria passar os interesses de uma literatura nacional. Neste projecto posicionou-se numa rota desviante do paradigma literário dominante, tradicional e defensor da ordem clássica, para abraçar um outro, que se desenhava sob o signo do romantismo.

Movendo a posição e influência políticas que detinha, a literatura e os seus géneros, Garrett esforçou-se por acordar o teatro nacional do sono vicentino e lançar o embrião de uma instituição e de uma prática cultural que desde início davam sinais de anomia.

A emergência das literaturas nacionais, de celebrações de um património ancestral, do culto das tradições que se desenvolvia por toda a Europa à volta da construção da identidade dos Estados-Nação, incorporou-as Garrett na luta pela revolução e na construção do teatro nacional.

O impacto e a influência provocados pelo aparecimento da obra de Gil Vicente, facilitou a Garrett a imersão nesse grande movimento europeu, que consistiu fundamentalmente em recolher de tradições e elementos de um passado submerso e no desenterrar das fontes primevas de cada nação europeia.

A “invenção” identitária da nação, a construção de um sentimento de pertença nacional implicadas na consolidação da revolução e de uma nova cidadania precisavam de mobilizar valores mítico-simbólicos de tradição nacional. Para essa “check-list identitária”

³¹³ Itálico nosso.

³¹⁴ Portaria de 28 de Setembro de 1836.

(Thiesse, 2000), que todas as nações europeias se apressaram a aprontar, Garrett iria também convocar os contributos da literatura, nomeadamente do género dramático.

Grande parte da intensa actividade de Almeida Garrett foi posta ao serviço da causa da criação dessa literatura dramática de cariz nacional. No *Romanceiro*, obra onde colidiu “as nossas primeiras fontes poéticas, os romances em verso e as legendas em prosa, as fábulas, e crenças velhas, as costumeiras e as superstições antigas” (1904: 402), Garrett explicava, do seguinte modo, as suas intenções:

“é obrigação de consciência para quem levanta o grito da liberdade n’um povo, achar as regras, indicar os fins, aparelhar os *meios dessa liberdade*³¹⁵, para que ela se não precipite na anarquia. Não basta concitar os ânimos contra a usurpação e o despotismo; destruído ele, é preciso pôr a lei no seu lugar”

(*Idem*: 401)

Para “pôr a lei no seu lugar” e colocar em marcha a reforma do teatro, Garrett tomou um tempo diminuto. Em Novembro de 1836, dois meses após a incumbência real, o dramaturgo (a partir de um diagnóstico traçado sobre o panorama literário e teatral português) apresentou, em documento, o conjunto de medidas estruturais a submeter a proposta de lei. Nele se lia:

“Mas tudo nos tem sido sempre assim ido em Portugal, cujo fado é começar as grandes coisas do mundo, vê-las acabar por outros - acordamos depois à luz - distante já do facho que acendêramos, olhar à roda de nós, -não ver senão trevas! (...) Não temos um Teatro material, nem um Drama, nem um Actor. Os actos de Gil Vicente e as óperas do infeliz António José foram as únicas produções dramáticas verdadeiramente nacionais. Umas e outros, ainda que por motivos diferentes são obsoletos e incapazes de cena. Mas em Portugal há talentos para tudo; há talento e menos cultivação que em nenhum outro país da Europa”³¹⁶.

A proposta reformadora de Garrett sustentou integralmente o diploma régio que estabeleceria a reforma do Teatro Nacional³¹⁷. Publicado três dias depois, o decreto estabelecia o conjunto das medidas que o dramaturgo considerou comprometidas na construção do edifício teatral: a criação da Inspecção Geral dos Teatros e Espectáculos Nacionais, a edificação do Teatro Nacional e a criação de um Conservatório Nacional. O artigo 1º do referido decreto determinou a criação da Inspecção Geral de Teatros e Espectáculos Nacionais, que tinha como atribuição geral: “velar, promover, aprovar, interpor,

³¹⁵ Itálico nosso.

³¹⁶ Decreto de 12 de Novembro de 1936.

³¹⁷ Decreto de 15 de Novembro de 1836.

fiscalizar as actividades, os actores, os interesses do público e nacionais no que se refere ao teatro”.

Sobre a criação da Inspeção, Braancamp Júnior, escrevendo na *Gazeta Literária* (1840: 635), diria o seguinte: “O Sr. Garrett entendeu o mandato com vistas largas; só lhe haviam encarregado inspeccionar os teatros, ele resolveu dar-lhes vida”.

Do citado diploma, o artigo 3º ocupou-se da criação do Conservatório Geral de Arte Dramática: regulamentava a formação, estabelecia a sua organização e dispunha sobre a suspensão da Escola de Declamação anteriormente criada na Real Casa Pia.

O Decreto de 9 de Maio de 1835, que estabeleceu o Regulamento Geral da Casa Pia, estipulou também, a criação de uma Escola de Declamação, para a qual se concluiria o edifício do “Theatro já principiado”³¹⁸. Ao contrário desta, pensada para funcionar integrada na orgânica formativa da Casa Pia, o Conservatório Geral de Arte Dramática definia-se como instituição pública, gozando de autonomia e orientando-se para a formação especializada de actores.

Com a aposta na criação do Conservatório Garrett, propunha-se, por um lado disciplinar e dignificar a profissão de actor (motivo de chacota e de gozo que cobria de opróbrio a vida cultural nacional, que preencheu as páginas da literatura de viagem produzida sobre Portugal ao longo do século XVII e XVIII), e por outro, implementar a literatura dramática e aproximar o país das nações mais desenvolvidas que tinham, há muito, adoptado o Conservatório como modelo europeu de formação artística (Costa, 2003).

Para essa tarefa, Garrett esgrimiou um discurso que situava o teatro nacional entre os meios e instrumentos de modernidade. Com a garantia do ensino num Conservatório Nacional, Garrett procurava assegurar a própria criação do género dramático, que não soçobriria assim por falta de intérpretes de qualidade. A tarefa adivinhava-se árdua, demorada e a exigir esforço colectivo. O teatro fora deixado demasiado tempo ao abandono ou quase completamente na dependência de traduções de obras estrangeiras. À qualidade duvidosa e serôdia dessas traduções somavam-se ainda as atribulações que a censura acarretava³¹⁹, travando o aparecimento de obras e o lançamento de novos autores.

³¹⁸ Decreto-Lei de 9 de Maio de 1835 (art. 2º).

³¹⁹ O Alvará de 6 de Março de 1824 restabeleceu o exercício da censura e revogou a lei da liberdade de imprensa.

Apesar de todos esses esforços, enquanto prática social institucionalizada, o teatro estava longe de auferir uma tolerância social generalizada e congregar consensos públicos sobre a utilidade social dos seus usos.

Braancamp Júnior (1840: 635), a propósito da publicação do “Auto de Gil Vicente” (obra em cuja introdução Garrett fala das suas intenções em relação à fundação do teatro nacional), escreveu o seguinte sobre o estado em que o teatro se encontrava quando Garrett lhe tomou a direcção:

“Algumas traduções toscas e mal feitas eram as únicas composições de que vivia o nosso teatro, cujas funestas consequências foram a introdução de uma linguagem bastarda e mesclada de português e francês” (...). A selecção dos dramas estava a cargo de homens indoutos, a execução dessas mesmas peças era confiada a uma companhia que mais do que uma vez apresentou em público actores embriagados”.

Portugal dependia não só das traduções, mas de toda uma engenharia teatral detida pelas grandes companhias e empresas teatrais italianas e francesas que faziam de Lisboa lugar de actuação e estaleiro, antes de partirem para Inglaterra ou para as Américas. Como refere Sasportes (1979: 39):

“Os bailarinos e coreógrafos chegavam-nos um pouco de toda a Europa mas integrados no circuito da ópera italiano. Lisboa parece ter sido aliás, ponto de passagem para os artistas que se deslocavam para Londres, onde florescia uma *Italian Opera House*”.

Este conjunto de factores não só aumentava a dependência externa, como constituía um entrave à emergência de uma dramaturgia que se desejava nacional.

Uma segunda medida estabelecida pelo decreto direccionou-se no sentido da criação de um teatro nacional, entendido este, enquanto monumento físico e dramático. Nesse intento, Garrett considerou duas frentes: a primeira, conduzida através de uma política de incentivos, sustentada na atribuição de prémios “aos autores dramáticos assim de peças declamadas como de peças cantadas ou líricas, que merecendo a pública aceitação, concorrem para o melhoramento da Literatura e Arte Nacional”³²⁰ e, a segunda, para a construção de um teatro nacional onde “decentemente se possam levar à cena as peças dos autores portugueses e dos estrangeiros de maior nomeada” (*Idem*). De forma articulada, Garrett considerou a

³²⁰ Artigo 4º Decreto- Lei de 15 de Novembro de 1836.

presença obrigatória dos professores do Conservatório no júri dos concursos, vinculando-os à fluência da vida teatral e ligando a escola ao tecido literário e empresarial. Procurava deste modo descolar a força criativa da juventude da dependência estrangeira para a investir na pesquisa e interesse da literatura nacional, um objectivo que desvelava assim no *Romanceiro*:

“Eu que ousei levantar o pendão da reforma literária nesta terra, soltar o primeiro grito de liberdade contra o domínio opressivo e antinatural da falsa literatura, dói-me a consciência de ver a anarquia em que andamos depois que ele foi aniquilado; pesa-me ver o bom instinto dos jovens talentos, desvairado em suas melhores tendências, procurar na imitação estrangeira o que só pode achar-se em casa”.

Numa segunda frente, e para consecução destes objectivos, o autor moveu uma nova figura - a dos direitos de autor, que traria à liça as posições diversas de Garrett e Alexandre Herculano quanto aos direitos da propriedade intelectual.

Projecto antigo, a questão da propriedade intelectual clarificar-se-ia com a revolução francesa e seria traduzida para Portugal por Garrett que a proporia em forma de lei, aquando do projecto de reforma. Não a veria porém aplicada no pouco tempo que esteve à frente dos destinos do teatro português, uma vez que, de novo afastado pelo governo absolutista e autocrático de Costa Cabral, esse projecto seria esquecido, sendo retomado posteriormente e aprovado em 1851³²¹.

Com o estabelecimento destas medidas, Garrett tentava, de uma laçada só, responder ao mandato real de criar uma “*escola de bom gosto*”,³²² e influenciar, pelo cultivo das condições da arte teatral e da literatura dramática, a “*civilização e aperfeiçoamento moral da nação portuguesa*”³²³ e a educação do público.

Este plano retomou-o o autor na introdução do *Auto de Gil Vicente*:

“O teatro é um grande meio de civilização mas não prospera onde não a há. Não têm procura os seus produtos enquanto o gosto não forma os hábitos e com eles a necessidade. (...) “Para principiariar, pois, é mister criar um mercado fictício (...). Depois de criado o gosto público, o gosto público sustenta o teatro”

(op. cit.: 627)

³²¹A polémica dos direitos de autor encontrou em Feliciano de Castilho, Alexandre Herculano e Almeida Garrett os seus representantes. A propósito ver Luís Francisco Rebelo “Herculano e a Propriedade Literária” publicado em 1978 nas Memórias da Academia das Ciências de Lisboa. Tomo XIX. pp. 265- 279.

³²² Decreto-Lei de 15 de Novembro de 1836.

³²³ Itálico nosso.

Por diploma de 22 de Novembro de 1836, e como *terminus* do edifício legal que iria regular o teatro nacional, o governo nomeou Almeida Garrett para o cargo de Director da Inspeção Geral dos Teatros e Espectáculos Nacionais.

Abruptamente afastado da cena nacional, Garrett escreveria o seguinte acerca da Inspeção Geral dos Teatros e Espectáculos Nacionais:

“Dirigindo a censura teatral como faz; encaminhando os jovens autores na carreira dramática, como fez a tantos: formando actores, como está fazendo - devagar, que isso é o mais difícil de tudo - edificando uma casa digna da capital de uma *nação culta*, como também já principiava a fazer.

Se há defeitos na instituição, emendem-nos, mas não destruam, que é de bárbaros; não caluniem que é de vilões”

(op. cit: 629).

Os caminhos que o teatro seguiu foram diversos dos disputados por Garrett. Nem a retórica garretiana, nem as boas intenções políticas o ajudaram a cumprir-se na vocação social em que fora investido.

A leitura cruzada das fontes primárias e secundárias permitiu perceber a enormidade dessa empreitada, sobretudo porque hipotecada a um Estado que, como sustenta Jorge do Ó (2007: 270) ora “alijou responsabilidades, ora foi incapaz de interferir na esfera cultural cuja multividência lhe escaparia”.

No tocante ao Conservatório, a expressão do ensino do teatro permaneceria por muito tempo aquém das expectativas e dos esforços (retóricos e materiais) injectados. Embora na década de cinquenta a Comissão de Censura Teatral tivesse registado um aumento significativo de afluência popular aos teatros e um decréscimo no “gosto dos passatempos indecentes e ruinosos” (1857: 34), os resultados da qualidade de ensino mantiveram-se inalterados.

A Comissão apontava o dedo a escritores e actores, acusando os primeiros de:

“ignorância culposa, falta de gosto, grosseria e carência de vernaculidade”, censurando os segundos de incúria, de não decorarem os papéis, do arrojo em suprirem frase textual por frase improvisada, muitas vezes impróprias e ridículas; e de plebleisarem e ignobilizarem, com gestos e tom, ditos, que deviam ser unicamente naturais e graciosos”

(*Idem*)

Na perspectiva da Comissão de Censura a razão maior para tal situação residia na:

“falta de uma escola, de disciplinas regulares, na ausência de estímulos e garantias que possam atrair e manter os discípulos, sem o que fora inútil esperar a indispensável renovação e melhoria dos actores (...) Não é possível a apreciação onde a interpretação é deficiente, quando não absurda: onde nem se procura a naturalidade da inflexão, nem a variedade das intonações, nem a racional divisão do período, que acentua a palavra e determina o sentido, nem a metódica articular, que torna sem esforço clara e perceptível a frase. Para obter bons executores, elemento impreterível de sólidos progressos na arte nacional, importa procurar nos grandes de pública educação; reunir indivíduos, física e intelectualmente aptos, habituá-los devidamente para uma arte que exige tamanhas faculdades e tão esmerada cultura”

(*Idem*)

Uma situação reflectida nos indicadores de frequência do Conservatório que demoraram a mover-se, alterando-se só na primeira metade do século XX, mas ainda assim com diminuto significado (Gomes, 2002).

Gradativamente, ao longo da segunda metade do século XIX, os enunciados sobre a moralização dos costumes, a educação literária e estética, foram convergindo num discurso que aproximaria os universos do teatro e da educação. Os sinais dessa produção discursiva intensificaram-se e disseminaram-se na imprensa pedagógica orientando-se para objectivos que convergiram amiúde na ideia: instrução pública.

A entrada de Feliciano de Castilho nessa corrente fez-se muito justamente pela aproximação do teatro ao projecto maior de alfabetização popular. No primeiro de um conjunto de artigos publicados pelo *Boletim Geral de Instrução Pública Portugal Brasil*, datado de 1857, Castilho retomava de Garrett, a ideia do teatro como *meio de civilização*, ligando-o de seguida à questão da instrução pública e naturalmente à dos métodos de ensino de leitura:

“Os *teatros* não são menos agentes de instrução pública do que as *escolas* propriamente ditas; pelo contrário, neles se ensina e pratica simultaneamente a moral, a sociabilidade e a prudência, a *história* e a *linguagem*, as maneiras e o gosto e isto indistintamente de todas as idades, a todas as classes e a ambos os sexos”. Assim considerados os espectáculos cénicos, e se se adverte que eles, mais do que nenhuma outra escola, empregam o enérgico elemento *prazer*, para atrair e aprender a atenção e *gravar mais fundo as suas lições*³²⁴ reconhecer-se-á que uma revista séria da instrução, não podia faltar a si mesma, esquivar-se a vigiá-los; pois, segundo eles cumprirem ou descumprirem, mais ou menos, os seus naturais deveres, hão-de influir na civilização em diversos graus de bem e de mal”

(Castilho, 1857: 34-35).

³²⁴ Itálicos nossos.

Desta aproximação entre teatro e escola ambas as instituições sairiam a ganhar. A escola revelava-se uma ferramenta básica na formação de público, de escritores e de actores. Como dizia a referida Comissão:

“Em Portugal, há muita falta de cultivação, e a ela se deve atribuir a frequência de absurdas tentativas, e essa espécie de desânimo, que desconsola os mais zelosos, no meio de um desenvolvimento, que é verdadeiramente admirável, aproximado da rareza dos estímulos, das estreitas condições de mercado, e do ainda recente renascimento de uma arte, esquecida por séculos que mal se corava de reflexos estranhos, quando não dormia unânime (...). Falta a cultura; por isso a comissão tem, por todos os modos ao seu alcance, procurado instiga-la e difundir a crença da sua indispensável necessidade, para se fazerem sérios progressos e se colherem úteis resultados”

(in Castilho, 1857: 32)

Castilho comentando o referido Relatório diria:

“Com grande verdade e talvez proveito poderá a Comissão ter ajuntado a estes seus judiciosos reparos, que há grosseiríssima incorrecção da escola primária, (adoptada nela francamente o método português), em habilitar a falar correcta e expressivamente toda a gente a língua pátria e em ler com facilidade e entoação” (...) “a primeira instrução que é a raiz de todas as outras”

(*Idem*)

Por outro lado, aclaravam-se os usos sociais do teatro, revelavam-se novas potencialidades e aplicações com vantagens em contexto escolar: quer no plano da aprendizagem, onde o princípio do prazer emergia ligado aos mecanismos motivacionais, quer no plano programático onde, em matérias como a história e a educação moral, o uso das técnicas teatrais ganhava pertinência para “*gravar mais fundo as lições*”.

A eficácia do uso de técnicas teatrais nos modos de aprendizagem não era desconhecida. Os jesuítas manobraram-nas, como vimos, de forma perita no ensino e em práticas evangélicas e catequísticas privilegiando o que designaram de “pregar aos olhos”. Reputadas como tendo efeitos a longo prazo na memorização e internalização das aprendizagens desejadas, a eficácia de tais técnicas era resultante dos efeitos de uma convergência de representações (textual, visual e mental) que, ao fundirem-se no plano da representação dramática, se ampliavam no encontro com as componentes da comunicação e da interpretação.

O discurso escolar, particularmente interessado na ideia de educação moral e cívica, voltaria à tradição para filtrar e reconfigurar alguns dos seus instrumentos em estratégias escolares de acordo com novos figurinos: primeiro no de matriz republicana e, depois, no da educação nacional.

A construção discursiva que antecedeu e acompanhou a entrada da tradição teatral na escola intensificou-se a partir da década de sessenta. Em 1861, o *Boletim Geral de Instrução Pública*³²⁵ publicava o artigo “Do Teatro, Da Sua Origem E Da Sua Importância E Influência Considerado Moralmente”. Apologético da arte dramática, aí se sustentava que:

“de todas as artes aquela que mais tem determinado a imitação como verdadeiramente indispensável para obter os bons resultados, é a arte dramática (...) o drama é *vida*, e a arte dramática compêndio de leis que nos ensinam a observar, a compreender e a reproduzir a sociedade nos seus actos e nos seus episódios, nas suas paixões e nos seus vícios, nos seus grandes quadros de nobreza de sentimento, e nos lances ridículos das suas aberrações”

(1861: 93)

Fundamentalmente o texto recentrava a questão do papel da *mimesis* na construção moral. Fazia-o mudando a natureza das fontes do *exemplo*, as normas nele embutidas e, com isso, a própria posição do sujeito.

Durante muito tempo e no plano de educação (fundamentalmente dos nobres), o exemplo fora administrado por evocação e comparação com o divino, ou por via mítico-heróica (pela vida do Santo ou do Herói), sustentando-se fundamentalmente na literatura hagiográfica ou “literatura de exemplo” que proliferou no século XVII e se prolongou pelo século XVIII. Proposto ao olhar pela via da *mimesis*, o exemplo passava agora, no artigo, do plano da abstracção espiritual para o material, retirado *da vida* e apropriado pelo “dom da observação e os dotes da interpretação” do próprio sujeito.

Na inflexão que o texto imprimia, o teatro empossava-se de um outro poder enunciativo. Através do princípio educativo, o teatro reiterava o princípio da razão e da liberdade do sujeito que passava ele mesmo a ser investido no dever de julgar, e com isso, o de participar na sua própria construção moral.

Como o autor do artigo refere:

³²⁵ Sem autor (1861). “Do Teatro, Da Sua Origem E Da Sua Importância E Influência Considerado Moralmente”. *Boletim Geral de Instrução Pública*. nº 6. Março 13. p. 93. Pelo texto e pelo periódico, tudo aponta para António Feliciano de Castilho ser o seu autor. Luís Filipe Leite e António Feliciano de Castilho foram ambos directores do referido Boletim.

“o teatro aparece-nos em todos os tempos como um recreio para o espírito, mas envolvido nesse recreio, mais ou menos disfarçado pelas combinações da fantasia poética, e outras vezes até mais evidenciado, mais ajudado por elas, um *desígnio moral*, que os bons ou maus intuítos do poeta convertem em *lição aproveitável*, ou em *exemplos*³²⁶ de que é preciso fugir”

(*Idem*: 95)

“Espelho do mundo” (*idem*) e portanto do bem e do mal, o teatro reposiciona-se nesse movimento, convidando o sujeito (actor ou espectador) a posicionar-se no plano da acção volitiva e da decisão moral. Pela observação, pela análise e pelo juízo, o teatro, alimentando-se, literária e dramaturgicamente da vida, dos seus vícios e das suas virtudes, subtraía a imitação passiva do exemplo perfeito, predeterminado ou dado, por uma outra lição que propunha como princípio o exercício do juízo que implicava a construção do livre arbítrio.

O texto, conjugando a tríade realidade-imitação-exemplo, propunha um teatro que devolvia o *drama* ao sujeito: aproximando-os, fazendo o drama tomar parte do próprio sujeito, do *si mesmo*. Nesse movimento, não era já a imitação do exemplo dado que se pretendia. Uma outra categoria de exemplo estava emergente - o exemplo criado pelo exercício do próprio sujeito que acarretaria consigo um outro tipo de preocupação e implicação para as práticas que o construía.

O exemplo predeterminado daria na literatura dramática lugar ao exemplo vivo, sujeito tanto ao princípio da realidade quanto ao do acaso.

Mais ancorado na realidade, e por isso mais imprevisível, o teatro construía-se discursivamente como lugar de exercício de reflexão e de escolha moral. Nesse exercício, o teatro construía também as regras de contenção do acaso. Como se refere no artigo:

“para o homem imitar é necessário que observe o que se passa em torno de si; e observando em torno de si, instigado pelo desejo, malévolo ou sincero, de copiar o que se lhe afigura bom, para o apropriar, e o mau para o satirizar, têm inevitavelmente de reproduzir os homens, os sentimentos e os defeitos que o rodeiam”

(*Idem*: 94)

Submetido ao princípio da razão *quasi* experimental, a função educativa do teatro justificava-se também pelo próprio teatro enquanto “espelho do mundo” que reflectia os

³²⁶ Itálicos nossos.

acontecimentos da vida real, e “só reproduzindo estes episódios do mundo positivo pode achar fáceis, verdadeiros e demonstráveis exemplos que apontem às plateias *próvidas lições*”³²⁷.

Tecem-se no artigo um conjunto de leis (observação, demonstração e interpretação) que inscrevem o teatro no pensamento pedagógico e científico da época. Pela imitação, o teatro implicava o sujeito no reconhecimento e no exercício da escolha moral, consideradas de *per se* condição de cidadão e de cidadania. Por outro lado, numa perspectiva de governo do sujeito, o teatro permitia, pela exposição ao *drama* das paixões da alma e da vida, regular o sujeito e de modo económico regular a turba, definindo-se progressivamente como instrumento de regulação do colectivo, pelas razões evocadas, mas também porque convocava e administrava a fantasia e a imaginação (categorias que a escola tivera sempre sob vigilância suspeitosa) ancorando-as na realidade.

Como refere o artigo: “à fantasia cabe de certo uma larga partilha nas criações da cena; porém, por mais que desdobre e alargue as asas, nunca a fantasia, ideando lances, agigantando heróis, ou recompondo e embelezando a própria história, pode perder totalmente de vista, nesses voos arrojados, os limites do mundo conhecido. E sempre com elementos positivos, com figuras passíveis ou presumíveis, que ela tece as suas próprias fábulas”³²⁸.

Guardião da imaginação, criador de limites à fantasia, ancoradouro do real, a caixa de pandora teatral oferecia à escola a *mimesis*, que servia qual “piloto simulador” (Levy 1997), como fórmula de administração de um modelo de cidadão que passava necessariamente pela ideia de sujeito moral.

No concreto, os efeitos destas práticas discursivas objectivaram-se tanto na “fabricação” (Popkewitz & Lindlad, 2001) da disciplina escolar quanto na fabricação do próprio sujeito-escolar. Para essa construção seriam trazidos enunciados em circulação no social que operaram nos processos de pedagogização do teatro: “recreação do espírito”³²⁹, “luz moral” (*Ibid*: 95) e “limites da fantasia” (*Ibid*: 168). Epítetos atribuídos ao teatro, valem pelo que dizem do modo como a linguagem foi simultaneamente servindo à construção disciplinar e como foi inscrevendo nela os limites do imaginário permitido pela cultura escolar.

³²⁷ (*idem*: 95).

³²⁸ (*Idem*: 94).

³²⁹ in “Do Theatro, Da Sua Origem E Da Sua Importância E Influência Considerado Moralmente”.

Nesta perspectiva, o protagonismo emergente do teatro no discurso escolar é indissociável da compreensão dos usos do teatro na educação, da especificidade dos seus contributos na acção educativa. O mesmo é dizer que é indissociável da construção da ideia da “moral child” (Damon, 1982).

Nos finais de novecentos, no universo do *dito*, o conceito de teatro e as ideias básicas que ajudariam a urdir as primeiras formas de coliação curricular entre saberes curricularmente instituídos (língua materna e história) e os novos saberes de matriz teatral estavam lançados. Coabitariam, por um tempo ainda, com as anteriores referências negativas ao teatro e com o discurso da perigosidade da exposição da criança a tais práticas, lembrando a cada passo os malefícios que poderiam resultar das práticas levadas a efeito fora das normas convencionadas.

A educação, que começara por fazer do teatro, nomeadamente das *comédias*, razão de exclusão da criança do contexto teatral, iria, a breve trecho, ela própria, produzir um discurso fundamentalmente marcado pela positividade escolar da educação dramática. No final do século, os usos do teatro ocupavam já posição num leque de práticas dirigidas à infância, disseminando-se desde o espaço de recreação ao educativo.

Como refere Becchi (1996: 169):

“O teatro para crianças, cujas origens remontam ao século XVIII ganha diversidade e interesse no século seguinte, e está aí um outro factor de diferenciação entre as famílias ricas e as crianças de famílias pobres, as quais não têm meios nem desejo de ocupar os tempos livres dos seus progenitores. Para os primeiros há o teatro de papel com as suas personagens minúsculas, que se destacam, e fazem -se mover seguindo o cenário de acordo com a sua própria imaginação. Para os outros, os espectáculos de marionetas ou de patins nas ruas, onde grandes e pequenos misturam os aplausos”.

Para todos há a escola, que haveria de fazer do teatro um dos seus saberes. A “Educação pelo Teatro” chegará à formação de professores primários na metade tardia do século XIX.

4.6. Inventário de sinais disciplinares: a educação pelo teatro

Os finais do século XIX trazem consigo um maior investimento sobre os dispositivos de enquadramento social e escolar da criança. Periodicamente, como refere Becchi (1998: 366):

“a criança ganha direito a novos espaços, por ocasião de certas festividades, em casa, no jardim, mas cada vez mais nos lugares provisoriamente anexados à esfera do privado, tal como os enclaves nos jardins públicos, na salas e nos foyers dos teatros alugados para reuniões de pais ou para a organização do lazer infantil. *Mardi grãs*, aniversários, festas do fim-do-ano são para todas as idades, ocasiões de encontro, onde à criança é oficialmente requerido divertir-se, onde é deixada frente à cena, para favorecer a socialização entre pares e ensinar-lhe a receber”.

Espaços informais de socialização infantil, estes lugares são fundamentalmente espaços de aprendizagem de rituais e de simulacro que oferecem à criança as possibilidades de incursão subtil onde “as raparigas e os rapazes não têm os mesmos jogos e onde o controlo do adulto se torna mais laço”, mas nem por isso menos eficaz na diferenciação dos géneros (Becchi, *Idem*).

Nestes espaços e no conjunto das actividades, o teatro para crianças foi ganhando também maior diversidade e visibilidade social. Na esfera educativa, as práticas discursivas produzidas sobre a relação teatro-educação iriam intensificar-se. Por um lado, recuperou-se, no plano empírico, o uso das récitas escolares, que deixaram de ser só no final do ano escolar, para alastrarem a outros celebrativos sazonais, como o Natal. Por outro, assistiu-se, no plano da produção teórica, à regulação de medidas de vigilância e ao controlo sobre as formas de pedagogização e de higienização escolar das referidas práticas.

A marca inaugural da Expressão Educação Dramática na escola pública não se faria sem que as práticas tivessem passado pelo crivo e pelos efeitos modeladores de vários discursos (literário, pedagógico, higienista e estético) que cruzaram o campo educativo.

Cunhado por Mme. Genlis³³⁰, o conceito “Educação pelo Teatro” traduz, na sua composição semântica, a aproximação do campo educativo à tradição teatral. Esta expressão aparece pela primeira vez em Portugal nos finais do século XIX, com função de “nomeação” (Mateus, 1977), num compêndio de Pedagogia da formação de professores do ensino primário normal.

Da autoria de José Maria da Graça Affreixo e Augusto Henrique Freire,³³¹, o compêndio: *Elementos de Pedagogia* foi elaborado com a finalidade de servir de *Guia Aos Candidatos Ao Magistério Primário*, como aliás os demais compêndios da formação de

³³⁰ Almeida Garrett, foi segundo Alves dos Santos, um frequentador assíduo do círculo cultural de Mme Genlis, de quem sofreu aliás profundas influências, nomeadamente nas cartas sobre educação-*Da Educação*. O repertório teatral, que Mme. Genlis reuniu e usou nos colégios que dirigiu, constava fundamentalmente de peças bíblicas e profanas em prosa.

³³¹ José Maria da Graça Affreixo (1842-1919), professor primário, bacharel em direito, director da Escola Normal de Évora, sub-inspector do ensino primário (Ver entrada nº 9. in Nóvoa. 1993 [dir.]. *Dicionário de Educadores Portugueses*. Augusto Henrique Freire (1842-1908), professor primário, sub-inspector do ensino primário. (Ver entrada nº 361. in Nóvoa, 1993 [dir.]. *Dicionário de Educadores Portugueses*

professores da época. Objecto de numerosas reedições³³², só algumas das posteriores a 1875 integrariam a “Educação pelo Teatro”. Disposta entre as demais matérias do programa da Escola Normal Primária³³³, a “Educação pelo Teatro” posicionou-se no capítulo da *Metodologia Especial* no fim do das demais matérias escolares.

Até ao final do século, além de Afreixo e Freire, só José Augusto Coelho abordaria a temática, no Tomo III do compêndio *Princípios de Pedagogia* (1873) dirigido à educação secundária, porém sob a designação de “Arte Dramática”.

Quadro nº 40: Compêndios de pedagogia da formação de professores do ensino primário.

Data	Compêndios de Pedagogia da Formação de Professores do Ensino Primário
1870	AFFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Augusto Henrique. <i>Elementos de Pedagogia - Para Servirem de Guia Aos Candidatos Ao Magistério Primário</i> . Lisboa: Livraria Ferreira.
1870	SÁ, António. M. (1870). <i>Compêndio de Pedagogia</i> . Coordenado Conforme os Programas de 08/03/1870, para os Exames dos Candidatos ao Magistério. Lisboa: Tipografia Portuguesa.
1874	MONTEVERDE, Emílio Achilles. <i>Manual Enciclopédico para uso das Escolas de Instrução Primária</i> . (10ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional.
1878	BAGANHA, D. R. Annes. <i>Noções Elementares de Pedagogia</i> . Porto: Casa de A. R. da Cruz Coutinho.
1883	CHARBONNEAU, M. <i>Curso Teórico e Prático de Pedagogia</i> . Porto: Ernesto Chardon.
1873	COELHO, José Augusto. <i>Princípios de Pedagogia</i> . (4 Vols). S. Paulo: Teixeira & Irmão.
1894	COELHO, José Augusto. <i>Elementos de Pedagogia - Para Uso Dos Alunos das Escolas Normais Primárias</i> . Lisboa: Tipografia Matos Moreira e Pinheiro.

Ausência similar se registou no plano das reformas. Em nenhuma das reformas de educação compreendidas no período entre 1844 e 1875³³⁴ (Costa Cabral, 1844³³⁵ e D. António da Costa, 1870), onde se legislou sobre os programas do ensino primário e primário normal, se alude à temática.

³³² Quatro das quais analisámos: 1866; 1870; 1875; 1879.

³³³ Embora a reforma de educação de D. António da Costa tenha estabelecido, pelo Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870, os programas ensino primário normal, os autores regeram-se pela legislação de 1844 saída da reforma Costa Cabral. O Decreto-Lei aqui evocado pelos autores é assim o de 20 de Setembro de 1844.

³³⁴ Balizas entre as quais os autores sustentaram a pesquisa que deu corpo à sua “Educação Pelo Teatro”.

³³⁵ Decreto-Lei de 28 de Setembro de 1844. Capítulo III, art. 11º. Estabelece as matérias do Curso das Escolas Normais: Caligrafia, Desenho linear, Gramática geral e portuguesa, Notícia dos métodos de ensino e legislação respectiva à Instrução primária, Geografia, cronologia e história, Doutrina cristã e História Sagrada, Teologia natural e filosofia moral, Aritmética e geometria com aplicação à indústria, Escritação.

Sobre a autoria e o súbito aparecimento da “Educação Pelo Teatro” no compêndio, Afreixo e Freire não teceram considerações. Não deixaram porém de explicar que:

“o objecto de ensino nas escolas primárias deve sempre ter íntima conexão com as necessidades dos cidadãos, que ali se vão instruir” e que “as disciplinas³³⁶ mandadas ensinar constam no Regulamento de 1844”, mas que, “sendo esta lei deficientíssima, compilaremos o que, a tal respeito, têm publicado alguns estadistas e corpos colectivos”

(1875: 18-19)

Tudo indica portanto que a questão “andava no ar” e que os pedagogos mais não fizeram que a fixar e sistematizar.

Infere-se do texto, que os seus autores (bem informados, como referem) tomaram como desígnio seu a “Educação pelo Teatro”. Uma proposta inusitada (considerando que não lhe foi feita qualquer referência directa nos programas), mas que, no entanto, seria, ela própria, legitimada por força da lei, quando o compêndio, submetido aos mecanismos de regulação legal³³⁷, fosse, como foi, aprovado.

Por esta via, a “Educação pelo Teatro” foi empossada no estatuto escolar de tópico de ensino; por um tempo breve, já que nesta categoria e sob a designação de “Educação pelo teatro”, não voltaria a repetir-se nem a circular nas futuras reformas, e na semântica escolar.

Por estas razões, a “Educação pelo Teatro” é, a muitos títulos, um dos sinais semânticos mais fortes da emergência da disciplina no ensino primário ainda no século XIX.

Na “Educação pelo Teatro”, Afreixo e Freire reuniram o que de mais relevante fora produzido sobre a relação teatro-educação. A disciplina-tópico, configurando uma verdadeira declaração de princípios, reflectia contributos dos movimentos progressistas da educação e sistematizava os limites e os principais objectivos pedagógicos de uma temática que se mundializava com a própria difusão do modelo escolar. Sobretudo, ordenavam-se os critérios e as formas literárias e pedagógicas que deveriam assistir e regular a utilização e a prática educativa do teatro no contexto da escolaridade obrigatória.

Os pressupostos convocados atestam do conhecimento e da influência das tendências pedagógicas emergentes; seguindo os autores de perto as correntes da sanitização moral, as racionalidades da relação emergente entre cultura, escola e lazer e das práticas que a

³³⁶ Itálico nosso.

³³⁷ O artigo 6º do Decreto-Lei 10 de Novembro de 1845 estabelece “a aprovação dos compêndios que forem acomodados aos usos das Escolas”, e propõe a sua impressão e publicação.

acompanharam, nomeadamente as de leitura e das práticas teatrais subsidiárias da atenção dada à educação literária.

Nesse trabalho de organização, reuniram-se os grandes eixos genealógicos que à época cruzaram a narrativa disciplinar: a educação moral e a educação literária, considerando a sua ligação às finalidades de auto-formação e identidade nacional veiculadas pela coliação da disciplina com o português.

Os autores, que começaram por analisar as práticas existentes e apontar o dedo ao laxismo que rodeou e tolheu as práticas teatrais escolares, sustentaram em primeiro lugar a importância da tradição teatral e das representações cénicas como “meios de educação moral e civil” (Affreixo & Freire, 1875: 80).

Descartando antigas crenças, discordando daqueles que “a pretexto de que o homem não deve, chegado à idade da razão, cegar-se com a inesperada aparição de todos os prazeres, permitiam às crianças todos os espectáculos” (*ibid.*: 80), Affreixo e Freire sustentaram novos regimes de verdade para a lógica teatral escolar. Insurgiram-se contra o “indiferentismo” (*ibid.*: 80), “o demasiado segregamento da mocidade do mundo prático” (*ibid.*: 80), sustentando ao mesmo tempo que “divertir a mocidade era impreterível à higiene” e “dar-lhe a experiência do mundo, constituía uma parte não menos importante da sua instrução” (*ibid.*: 80).

Uma forte componente pedagógico-moral ligou os critérios educativos a considerar na realização de representações cénicas escolares. Embora extensos, não resistimos à tentação de os citar:

i) “Graduar as doses em que levemos ao coração da criança, o gozo de todos os prazeres, sem que a espontaneidade o corrompa”

(*Ibid.*: 81)

Jogava-se neste primeiro requisito (considerado pelos autores, o mais importante ramo da educação moral) a educação e o comedimento das emoções, a educação da sensibilidade e o princípio do prazer, que constituiria a pedra de toque da pedagogia do século vindouro. Sobretudo, atentavam de uma forma quase profiláctica nos cuidados a dispensar ao elevado potencial de sugestão atribuído ao teatro, em particular na relação com a imaginação cuja integridade funcional dependia, como vimos, da imponderabilidade dos “estados de

alma”. O potencial de sugestão da literatura dramática iria, aliás, constituir-se como um traço discursivo que não abandonaria tão cedo a narrativa da disciplina.

A este pressuposto seguiam-se:

ii) “Mostrar à criança, o que não entende, é torná-la indiferente”.

iii) “Deixar-lhe presenciar o mal, que ela não percebe, é ensinar-lhe a seguir o caminho do erro”.

Nestes princípios plasmaram os autores as linhas mestras do pensamento pedagógico da época: as leis de aprendizagem que defendiam quer o princípio da imitação, quer o da complexidade, segundo o qual, no plano da inteligência, a criança deveria ser conduzida do conhecido para o desconhecido.

Deste modo sujeitava-se a racional teatral à racional escolar: o *robedo* das paixões da alma (de que o teatro era espelho) transmutava-se pela acção das leis da nova ciência pedagógica no *albedo* escolar (de que a criança era símbolo e transformação).

Nos pontos seguintes, os autores, juntaram aos princípios do prazer e da curiosidade activa os princípios do exemplo e da necessidade de os inscrever na realidade. A ideia de exemplo era aqui preenchida por uma ideia de educação moral que se aproximava da formação pessoal e social do sujeito escolar.

iv) “O espectáculo das crianças, deve ser tal, que lhes prenda a atenção, as habitue a reflectir e arreigue no seu coração o conhecimento do bem, e o entusiasmo pelas acções generosas”.

v) “A caridade, o amor filial, a coragem no bem obrar e o desenvolvimento de todas as virtudes, devem ser os assuntos dos espectáculos da infância”.

vi) “A comédia que rebaixa a família e as instituições sociais e a que faz política, não é própria da infância. Formemos corações generosos, ricos de virtudes cívicas e teremos homens munidos de muito antídoto, para contrabalançar o efeito de deslumbramento dos vícios. Os vícios deslumbram a seu modo”.

(*Idem*)

A estes princípios pedagógicos Affreixo e Freire adicionaram novas sugestões, relativas à dimensão das estruturas textual e cénica que as representações infantis deveriam considerar. Resumiram em três pontos fundamentais as características das referidas representações:

- i) “enredo simples, de modo que as crianças o possam narrar em forma de conto”.
- ii) “diálogo breve e escrito em linguagem correcta, mas acomodado às inteligências infantis. Os ditos facetos ou maliciosos, e por vezes grosseiros, peculiares de baixa comédia, devem de ser cuidadosamente banidos de tais composições.”
- iii) “jogo de cena fácil, para que as crianças façam seus papéis com propriedade, porque em todo o ensino primário se tem de atender ao princípio. “Pouco mas bem!”

(*Idem*)

Sustentados num código de regras muito estrito, que bania tudo o que pudesse afectar a criança no seu desenvolvimento intelectual e emocional, os pedagogos reiteravam a importância educativa do teatro na arena escolar, criando simultaneamente as regras de modelação e idealização escolar do novo cidadão que passariam pela penetração no espaço do imaginário individual e social.

Nesta primeira fase, a cultura material da “Expressão Educação Dramática” esteve confinada à produção literária com chancela escolar. Os autores aludiam à dificuldade em encontrar obras ou textos que reunissem as características enunciadas, sugerindo por isso, uma atenção redobrada na escolha dos textos escolares. A proposta *Livros para a escola primária: selecta de poesias infantis* (1874), da autoria de Augusto Henrique Freire (proposta no compêndio), constituía um exemplo possível. Um suporte material exemplar de uma longa colecção que sob o signo da poesia, da declamação e da disciplina do dizer, se iria progressivamente orientar no sentido do prazer do texto dramático.

Até ao final do século, os sinais de sedimentação da disciplina ganharam forma no registo normativo. Em 1881, com o estabelecimento de novos programas da Escolas Primárias Normais³³⁸, abriu-se um espaço às práticas do foro teatral. O referido diploma estabelecia que, na disciplina de “Leitura e Recitação de Prosa e Verso”:

“se escolhesse algumas composições ligeiras, especialmente as que encerram imagens vivas, sentimentos nobres e qualquer princípio da *moral prática* ou *acto heróico* ou *humanitário* digno de *imitar-se* sendo mais fáceis ao mesmo tempo de se fixarem e despertarem a faculdade da *imaginação*³³⁹, que se deve cultivar com muito esmero, atentos aos seus importantes serviços nas composições de qualquer natureza”.

Reconhecia-se, uma vez mais, a eficácia das tecnologias teatrais na acomodação dos saberes, na sua fixação e no despertar da faculdade de imaginação que, em crescendo, ocuparia lugar no discurso escolar.

³³⁸ Decreto-Lei de 28 de Julho de 1881.

³³⁹ Itálico nosso.

Além destas recomendações, o decreto estabelecia um conjunto de preceitos e regras gerais sobre a *recitação* e a *declamação*. Nelas se moviam as utensilagens teatrais com finalidades que iam desde o cultivo da modulação da voz, segundo a enunciação dos diversos pensamentos, passando pelos efeitos de voz sobre o auditório, em conformidade com os períodos, às frases-palavras e mesmo discurso ou partes destes, à importância do gesto na recitação, os seus efeitos, até às qualidades e vícios do gesto.

Na posição de instrumento auxiliar do “Programa de leitura e recitação de prosa e verso”, os saberes teatrais entreteciam-se no “cuidar do progresso moral e literário dos alunos”³⁴⁰, uma responsabilidade atribuída de forma genérica aos professores das Escolas Normais.

Os futuros professores dispunham, a partir de então, de tecnologias teatrais que lhes permitiam “corrigir a acentuação, o tom e a pausa; estabelecer diferenças no dizer, entre poesia e prosa, entre o discurso familiar, epistolar, descritivo, coloquial e oratório; corrigir os defeitos que pudessem afectar a boa e genuína pronúncia; distinguir e adequar a elocução à diversidade dos contextos; submeter a voz e os gestos “à natureza dos pensamentos, das pessoas e das circunstâncias”; fazer da voz e do gesto instrumentos eficazes e económicos de comunicação; limpar dos códigos de conduta verbal e gestual “vícios provincianos” e excessos parasitários impedindo-os de “inquinarem a pureza da linguagem nacional”³⁴¹.

A par das medidas higienistas tomadas noutros campos, nomeadamente na educação, o Estado irá, em nome da “protecção e vigilância do Estado”(*Idem*)³⁴², sujeitar o campo literário-teatral à higienização moral e estética. Para isso se criou, em 1880, a Comissão que deveria “elaborar um projecto de códigos de teatro e propor ao governo todas as medidas que reputar convenientes para o engrandecimento da arte dramática” (*Idem*). Protecção e vigilância foram consideradas medidas imprescindíveis para a manutenção de um nível intelectual e moral, que tornasse “o teatro uma escola educativa dos costumes e da boa linguagem portuguesa” (*Idem*).

Do lado da escola, os saberes teatrais consolidavam-se nos programas como tecnologia necessária à auto-formação, à aprendizagem e ao cultivo da língua do aluno, mas também como instrumento identitário e de socialização do ofício de ser professor.

³⁴⁰ Decreto-Lei de 28 de Julho de 1880

³⁴¹ Decreto-Lei de 28 de Julho de 1880

³⁴² (*Idem*)

A entrada da “Educação pelo Teatro” na formação de professores pode ser percebida como a gradativa necessidade de, através de uma “linguagem domesticada, de uma censura tornada natureza” (Bourdieu, 1998), conseguida através da inibição de toda a manifestação excessiva, como a gradativa necessidade de exclusão de toda a linguagem menos magistral, submeter o corpo e a voz a todo o tipo de disciplinas e de censuras visando a sua desnaturalização. O teatro, operando por meio de um regime de economia estética-verbal-gestual, entrou e serviu no conjunto da “técnicas de verbalização” (Foucault, 1994), concorrendo globalmente para a otimização da língua materna e simultaneamente para o domínio de um código de comunicação onde o modo de dizer, gradativamente magistral, ganhava significado identitário, para o indivíduo e para a classe profissional de pertença.

Como refere Boudieu (1998: 83):

“A linguagem é uma técnica do corpo e a competência propriamente linguística, e muito especialmente, fonológica, é uma dimensão da hexis corporal onde se exprime toda a relação do mundo social e toda a relação socialmente instruída do mundo”. Tudo permite supor que é através daquilo que Pierre Guiraud chama “estilo articulatório”, isto é o esquema corporal característico de uma classe, determina o sistema de traços fonológicos que caracterizam uma pronúncia de classe: a posição articulatória mais frequente é um elemento de um estilo global dos usos da boca (no falar mas também, no comer, no beber, na maneira de rir, etc.), portanto, do hexis corporal que implica uma informação sistemática de todos os aspectos fonológicos do discurso”

Uma vez inscritos no modo-professor, esses códigos e esse “estilo” asseguravam o estabelecimento de relações do tipo categorial; a definição de tipologias de aproximação físico e verbal diferenciadas e hierarquizadas (professor-aluno); a construção de estilos comunicacionais particulares (alcançados através do domínio de estilos oratórios, coloquiais etc.), o domínio de entoações precisas e articuladas entre o sentido do que é dito e o estatuto de quem diz; em suma, todo um amplo dispositivo de regras e disciplinas de verbalização difusamente re-escritas e dispostas nas práticas do agir e do dizer profissional.

Os modos de dizer da profissão tornavam-se assim mais subjectivos e simultaneamente corporativos, tomando a forma de uma espécie de distintivo que aumentava os sinais identitários da classe profissional de pertença. Pela via da formação, através da instrumentalização operada também no exercício língua-teatro, o sujeito individualizava-se na experiência de aprender a ser professor ao mesmo tempo que se con(forma)va numa categorização profissional própria.

Neste processo de escolarização, a que foram submetidos os saberes e onde os efeitos dos constrangimentos estruturais e institucionais se cruzaram com a intervenção quotidiana dos sujeitos participantes (comunidades discursivas, professores, alunos) operava-se também a disciplina de Expressão e Educação Dramática.

4.7. A internacionalização do discurso do teatro na educação.

Na passagem do século XIX ao século XX, a proliferação de discursos e a sua confluência sobre a positividade da educação configurou uma espécie de “guião standard” (Schriewer, 2000) com efeitos sobre o desenvolvimento educacional.

Para a construção desse “guião standard”, cuja tessitura se apresentou heterogénea e descontínua, convergiram contributos teóricos, práticas e efeitos de poder de diferentes esferas do conhecimento. Contributos advindos de movimentos com interesses na esfera da educação e das artes com influência à escala internacional, como o movimento *Art Public*, mas também, efeitos provenientes de novos campos de saber, como a psicologia, cuja vertente experimental viria progressivamente a deter um forte poder de modelação na configuração da pedagogia, nomeadamente em alterações na organização escolar, nos métodos de ensino, mas, fundamentalmente, nos modos globais de pensar a criança, a sua relação com a arte e com a construção de “códigos estéticos escolares” (Tarr, 2001). A estes juntaram-se-ia, quer a influência dos movimentos progressistas da educação, como o movimento da Educação Nova, que, mercê da disposição estratégica dos seus membros em diferentes eixos de produção do conhecimento, caldearia nos seus próprios princípios, os contributos advindos desses campos, quer as achegas de campos de saber que, em fase de emergência, se imbricavam gradativamente no discurso pedagógico e na cultura escolar.

A positividade que rodeou a educação traduziu-se na abertura da instrução primária a novas matérias escolares o que potencializaria a afirmação educacional do teatro.

Entre as organizações e os movimentos que, no final do século XIX, produziram e afirmaram um discurso em defesa das artes e da sua relação com a educação e ensino, impôs-se-ia o movimento *Art Public*.

Fundado em 1890 pela iniciativa de uma plêiade de intelectuais belgas, este movimento foi, desde o início, pensado e projectado à escala transnacional. Subsidiado em grande parte pela *Oeuvre National Belge*, com contributos significativos da Coroa Real, o movimento *Art Public* dirigiu a sua acção em defesa das Artes, fazendo cruzar nessa empresa perspectivas que privilegiavam a relação “civilizadora” das artes com a sociedade em geral, com outras diversas e interessadas, particularmente nas relações entre os domínios económicos e o educativo.

Na sua organização, além do núcleo duro, maioritariamente belga, o movimento contou com um conjunto de delegações eleitas entre os especialistas das mais altas esferas pedagógicas, artísticas e científicas representativas dos diferentes estados membros.

Delegações estrangeiras, instituições privadas, personalidades de mérito nacional ou internacional, a título institucional ou individual, constituíram-se como membros efectivos e protectores da organização.

Entre outras funções, as delegações oficiais tinham o dever de assegurar e manter activas nos países de origem, formas de ligação ao tecido escolar. A difusão dos princípios e a passagem à prática, nomeadamente, das resoluções do movimento dependiam desses elos, mas também das sinergias criadas por cada Estado e das possibilidades de envolvimento e mediação de organizações escolares ou para-escolares embutidas no sistema escolar. A par dos mecanismos de cúpula, o movimento contou também com a acção directa do que se constituiria o seu braço armado: a *Art à l'école*.

De vocação basista, a *Arte na Escola* viu a sua intervenção pensada ao nível da escola, plasmando na sua concepção os princípios de acção e os *cannons* estéticos emanados quer da própria *Art à l'école* quer da *Art Public*. A influência da *Art à l'école* perpassou na semântica escolar nacional, permitindo mapear em Portugal os elos de ligação ao movimento e os lugares donde e como a escola portuguesa respondeu aos apelos da *Art Public*.

A expansão do movimento consolidou-se com a criação de dispositivos enunciativos próprios - os famosos Congressos da *Art Public*, que transformaram o movimento numa constelação discursiva de geografia mundial. O Congresso de Bruxelas, realizado em 1898, assinalou a primeira grande manifestação da organização, inaugurando assim um ciclo de congressos internacionais que ocupou a agenda pedagógica das principais cidades dos estados membros (Bruxelas, 1898; Paris, 1902; Liège, 1905).

Os congressos instituíram-se como forma de pressão sócio-política, chamando à si um papel importante quer no desenvolvimento do ensino das artes e da educação estética, quer na regulação social dos gostos, quer ainda na definição dos *cannons* (Pooke & Whitham, 2003) de uma estética pública que iria com o avançar do século XX, ganhar nuances nacionalistas, atravessada historicamente pelas questões da identidade nacional e da construção e preservação do património monumental, como deixam adivinhar as palavras retidas de uma alocução proferida na sessão inaugural do 3º Congresso, o de Liège, realizado em 1905:

“a incompetência e a indiferença, a estreiteza de concepções, a insuficiência de meios de acção, o isolamento de energias, a superficialidade das reformas, o defeito de ampliar as resoluções e as soluções para a execução, é a situação que se continua a verificar 11 anos passados sobre o 1º Congresso da Arte Pública (1898).

(...) Dissemos que era preciso melhorar a educação pública: regenerar esteticamente os costumes; reagir contra a uniformidade escolar; evitar às individualidades nascentes a laminagem pedagógica; infundir a *Arte na educação*; realizar nos domínios da vida colectiva um ensino social em moldes proporcionais ao trabalho e à utilidade das artes públicas.

(...) Pedimos no primeiro Congresso, em 1898, uma resolução visando as medidas legais para tornar obrigatória o respeito pelos monumentos e pelos sítios e para fazer prescrever toda a ervilhaca gráfica ou plástica do domínio público. Retomamo-la agora no terceiro Congresso. (...). O mau gosto, a incapacidade e o mercantilismo associaram-se e operam nos preços, desafiando a concorrência das artes nos ensinamentos civis e religiosos, na decoração dos edifícios públicos, na das igrejas onde os objectos de culto se tornaram mercadoria de bazar, na decoração das vias públicas que geralmente os desfeia, ridicularizando ao acontecimentos, os génios e os heroísmos que aí são comemorados com vista à *instrução das massas*, para a restauração iconoclasta dos monumentos do passado, na forma de inovações científicas e industriais do progresso na vida pública, nas lições gráficas para a imagem falsificadora da história, dos estilos, das ciências, na propaganda contra o defeito e o civismo. E não se protege a arte contra este reino nefasto, sob o pretexto de respeitar a sua liberdade. A liberdade nestas condições, é uma palavra vã, porque a liberdade não existe para a civilização quando não se pode manifestar completamente pela *arte na vida pública*³⁴³.

Preconizamos um meio aplicável para cada uma das condições nacionais e locais: *o controlo artístico*³⁴⁴

(Broerman, 1905: 5 -7).

No III Congresso Internacional (Liège, 1905), a *Art Public* propôs-se prosseguir no controlo e democratização das artes, porém, num plano de acção e intenções mais acutilante, como anunciava o presidente da Comissão do Congresso:

³⁴³ Itálico nosso

³⁴⁴ Itálico nosso.

“Estamos aqui em Liège, essencialmente para pensar e discutir o que devemos fazer, para nos desembaraçarmos de convenções e do mau gosto!

Devemos *individualizar, socializar, e nacionalizar*³⁴⁵ o saber estético, pelo esplendor do útil, pela soberania artística da ciência e da indústria, pela nobreza da educação, pela grandeza do espectáculo público pela utilização prévia, para todos os papéis e decors da civilização que o compõem!”

(Beernaert, 1905: 56).

Para o efeito, o Congresso atribuiu a cada um dos domínios artísticos (Desenho, Música, Teatro, Cinema) um duplo espaço de interpelação: uma linha, questionando a natureza e a problemática específica de cada uma das artes; e uma outra, centrada na especificidade das relações de cada um desses domínios com a educação, que interrogava as práticas, os métodos de ensino e a sua repercussão no desenvolvimento da educação estética e artística.

O teatro, mais presente em Liège do que em congresso anteriores, ocuparia pela primeira vez uma secção própria (4ª secção). A sua discussão centrou-se na relação entre teatro, educação popular e instrução primária. A questão da selecção e adequação dos géneros teatrais às necessidades da população, a procura das arquitecturas possíveis e das melhores soluções para a concretização da fisicalidade das formas espectaculares e dos *cannons* estéticos descolavam-se gradativamente de uma perspectiva elitista e aristocrática para um enfoque que tinha na democratização das artes e na socialização da população ou das “multidões” o seu principal enfoque. Para o cumprimento dessa função civilizadora, o teatro colocava ao congresso as seguintes questões:

- “Théâtre Populaire: Que peut-il être? Comment le réaliser?”

a) Opéra populaire.

b) Théâtre en plein air.

c) Théâtre itinérant.

- L'intervention des Pouvoirs Publics en matière dramatique pour favoriser l'éclosion et l'exécution des oeuvres dans l'intérêt de l'éducation esthétique du public.

- Les Conservatoires et l'art dramatique”

De Liège o teatro saiu educacional e socialmente creditado. Em coro, o congresso validara a importância e necessidade da “acção educativa e social” do teatro (Ruello,1905:

³⁴⁵ Itálico nosso.

1)³⁴⁶, a sua “missão civilizadora” (Subert, 1905: 5)³⁴⁷, mas sobretudo a sua mais-valia como instrumento que se revelava precioso na “éducation des foules” (Ilego, 1905: 1-2).

Também a vertente teatro-instrução pública tomaria em Liège contornos pedagógicos mais precisos, orientando sua discussão à volta das seguintes questões:

“Comment la nature et l’art doivent-ils être compris dans l’enseignement et dans l’éducation en vue du progrès moral, économique et social?

L’esthétique pour les diverses matières et aux différents degrés d’instruction. Application pratique.

Comment le professeur doit-il s’initier et s’outiller pour que son enseignement soit efficace?”.

Deste Congresso saíram aprovadas na globalidade duas teses, que sendo distintas se complementavam:

- o ser fundamental à vida humana satisfazer as próprias e naturais necessidades estéticas;
- a necessidade de uma educação integral que considerasse e respeitasse aquelas necessidades.

Uma necessidade que Sluys³⁴⁸ sustentou na comunicação “Importância da cultura estética na educação geral da criança” defendendo que:

“Um plano de educação que não é integral, não só, só desenvolve unilateralmente, como só produz unicamente seres incompletos ou deformados. O homem moderno não pode ser um atleta ignorante, vivendo só para vencer nas lutas estereis; também não pode ser um erudito de corpo deprimido e fechado nas emoções de ordem estética. É preciso que a educação seja concebida de modo a realizar em cada indivíduo a sua mais valia física, intelectual, moral e estética, expressa pela antiga fórmula: *força, sabedoria e beleza*

(Sluys, 1905: 3).

Da secção teatral e associadas à ideia maior de educação integral, emergiram duas linhas de força que iriam orientar o seu processo de escolarização. A primeira, defendendo a necessidade do teatro na escola, o teatro “ser edificante” e simultaneamente “ensinar e

³⁴⁶ Presidente da Universidade Popular de Lyon.

³⁴⁷ Da presidência da 4ª Secção, autor dramático e antigo Director do Teatro Real e Nacional Checo.

³⁴⁸ Congressista-relator, professor da Escola Normal Primária de Bruxelas.

civilizar”, iria legitimar as formas de higienização moral das formas cénicas e literárias do teatro. Reconhece-se nela, fundamentalmente a influência da psicologia, quer na atenção posta na relação da natureza moral e literária da leitura com a idade, quer nos aspectos ligados à imaginação e à fantasia, nomeadamente à problemática da sugestibilidade infantil e dos seus graus de afectação.

A segunda, revelando influência do campo literário, focou-se principalmente na relação entre o teatro, a língua materna e a educação literária. Por via de ambas, mas sobretudo pela percepção do papel que o teatro poderia ter na aprendizagem da língua materna, quer na leitura e na palavra dita, quer na perspectiva remediativa ou profiláctica dos problemas fonológicos a ela associados, abrir-se-iam à disciplina de Educação e Expressão Dramática novas possibilidades escolares.

Assim, gradativamente vinculada à leitura, a página imprensa irá deter o privilégio da fixação temporal das mensagens e o monopólio dominador sobre as outras formas de expressão. Na “sua progressiva sujeição à palavra”, como diria Artaud (1972), a disciplina teatral veria facilitada a sua entrada nos programas da escola pública.

As resoluções da *Art Public* ajudariam também nesse processo, além de incluírem um programa de intervenção artística dirigido aos poderes públicos, imputavam aos Estados a missão de ajudarem os cidadãos a desenvolver todas as suas faculdades, mas também o dever de intervir em matéria de arte pública também no Teatro, na medida em que:

“Reconnaissant que le théâtre en générale et le théâtre populaire en particulier, doit remplir une mission civilisatrice, procurer au peuple un divertissement noble, propre à le détourner des plaisirs vulgaires, dégrandants et bas, contribuer à son éducation esthétique et intellectuelle; qu’il a une grande importance au point de vue social, les citoyens pauvres ne désirant pas seulement l’amélioration des conditions matérielles de la vie, mais aussi une importance au point de vue social, les citoyens pauvres ne désirant pas seulement l’amélioration des conditions matérielles de la vie, mais aussi les jouissances de l’esprit que se procurent les classes aisées; qu’il éveille et propage l’amour de la littérature et des arts en général; qu’il a aussi une importance reconnue partout, au point de vue national; persuade que les États, en égard à la Haute mission du Théâtre ne peuvent l’abandonner aux hasards et aux dangers des exploitations purement commerciales”

(Sübert, 1905: 3-4)

As decisões dos congressos, que circularam nas páginas da imprensa diária, perpassaram o discurso pedagógico a nível mundial, influenciando práticas escolares e movendo políticas educativas. Da operacionalização daquelas se incumbiram as entidades

promotoras e delegações oficiais. Articuladas aos sistemas de decisão nos países de origem, esperava-se destas que movessem mecanismos difusores e dessem cumprimento às disposições aprovadas.

A importância dos congressos não se confinou aos próprios eventos, a repercussão e as sinergias que a partir deles se estabeleceram ajudariam a posicionar as artes na rota da internacionalização, ligando-as aos discursos do progresso e do desenvolvimento que adentraram pelo século XX.

Ao longo das primeiras décadas, o tema das artes e da educação artística ocuparia, com algumas variações, a agenda da maioria dos congressos realizados na interface entre artes e educação: desde os congressos internacionais das *Artes do Desenho*, aos do Movimento da Educação Nova, passando, em termos nacionais, pelos *Congressos Pedagógicos* e de *Educação Popular*, promovidos respectivamente pela Liga Nacional de Instrução e pela Academia de Estudos Livres.

Seria porém a Educação Nova que mais longe levou a defesa e a operacionalização das artes na educação. A dimensão educação artística e estética da criança que encimou a agenda do Congresso de Calais (1920), seria retomada no Congresso de Locarno (1928), porém mais centrada nos métodos de ensino e aprendizagem.

O impacto social e político do movimento *Art Public* que atravessou as primeiras décadas do século XX, diminuiria com emergência na Europa de regimes ditatoriais, cedendo lugar a novos discursos e formas de organização.

Portugal³⁴⁹, como outros estados europeus, fez-se representar na organização *Art Public*. Pedro José da Cunha, Mendes dos Remédios e Pedro d'Ávila, figuras de referência da cultura e da educação nacionais, foram designados delegados, membros efectivos e protectores dos primeiros congressos d'*Art Public*.

Os apelos e as teses aprovadas pelo movimento, que circularam no plano supra nacional, foram em Portugal orientados sob a batuta da referida delegação. O clima propiciatório, aberto com a instauração da 1ª República, e as ligações da delegação nacional a

³⁴⁹ A delegação portuguesa não esteve presente no III Congresso Internacional de Liège, são contudo referidos como membros: Pedro da Cunha, professor da Universidade de Lisboa, Mendes dos Remédios, professor ligado à Biblioteca da Universidade de Coimbra e Pedro d'Ávila, arquitecto honorário do Rei, que tinha representado Portugal, aquando do 1º Congresso, em 1898. [Art Public (1898). *I Congrès International de l' Art Public*. Liège: L' Ouvre National Belge; Art Public (1905). *III Congrès International de l' Art Public*. Liège: L'Ouvre National Belge].

³⁴⁹ Itálico nosso.

instituições com peso na educação garantiram a organização da rede difusora da *Arte na Escola*.

Quadro nº 41: Pólos difusores do discurso da *Art Public* e *Art à l'école* em Portugal*

Delegação Nacional à <i>Art Public</i>	ÁVILA, Pedro d' - Arquitecto honorário do Rei. REMÉDIOS, Mendes dos - Professor da Universidade de Coimbra; Director da Biblioteca da Universidade de Coimbra. CUNHA, Pedro José da - Matemático, Reitor da Universidade de Lisboa, Professor da Faculdade de Ciências Presidente da Academia de Ciências de Lisboa e da Sociedade de Geografia de Lisboa, Presidente da Liga Nacional de Educação e da Sociedade de Estudos Pedagógicos, membro activo da Universidade Livre.
Art à l'école	Membros
Sociedade de Estudos Pedagógicos	CUNHA, Pedro José da - Presidente da Sociedade e Director da Revista <i>Educação</i> BARROS, João de - Professor, Director Geral da Instrução Pública, Principal fundador do Teatro S. Carlos e dos Jardins-Escola João de Deus BORBA, Tomás - Professor de Música da Escola Normal de Lisboa, da Escola de Música do Conservatório Nacional, da Academia de Amadores de Música, membro do Conselho Superior de Educação e da Sociedade de Estudos Pedagógicos. SANTOS, Vergílio - Professor primário, membro da Sociedade de Estudos Pedagógicos. VARGAS, Afonso - Membro e Presidente da assembleia da Sociedade de Estudos Pedagógicos.
Liga Nacional de Educação	CUNHA, Pedro José da SÉRGIO, António - Ministro da Educação, pedagogo, figura de referência do Movimento de Educação Nova Afonso Lopes Vieira - Poeta, sócio fundador da Liga Nacional de Educação.
Movimento Educação Nova	LIMA, Adolfo - Professor Escola Normal de Lisboa e da Escola Oficina nº 1, figura de referência do Movimento de Educação Nova. LEMOS, Álvaro Viana de - Militar de Carreira, Professor de Trabalhos Manuais nos Pupilos do Exército, na Escola Normal de Lisboa, Professor de Trabalhos manuais e Ginástica na Escola Nacional de Agricultura de Coimbra, membro da Comissão Instaladora da Escola Normal de Coimbra e seu professor de Trabalhos manuais. PORTO, César - Director da Escola Oficina nº1. PEREIRA, José - Professor de Desenho da Escola Oficina nº 1, Professor de Desenho e modelação na Escola Normal de Lisboa. SÉRGIO, António. VASCONCELOS, Faria de.
Escolas Normais	FERREIRA, António Aurélio da Costa (Lisboa). Director da Casa Pia, Fundador do Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia, Professor da Escola Normal de Lisboa. LEMOS, Álvaro Viana de (Lisboa e Coimbra) LIMA, Adolfo (Lisboa) PEREIRA, José (Lisboa). BORBA, Tomás (Lisboa).
Casa Pia	FERREIRA, António Aurélio da Costa FERREIRA, Fernando Palyart - Professor Primário, Professor de Trabalhos manuais, Colaborador no Instituto Médico Pedagógico e posteriormente seu director, Chefe da Repartição de Instrução Primária e Normal.

Fontes Cruzadas: *Dicionário de Educadores Portugueses; Actas dos Congressos Art Public, Revista de Educação, Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Educação.*

Estas e outras instituições (nomeadamente escolas afectas ao movimento da Educação Nova e algumas extensões educativas da Casa Pia) abriram as portas e serviram de

cenário à *Arte na Escola* portuguesa. De umas e outras surgiram as primeiras tentativas de reinvenção de um teatro que, sob o signo da infância, se queria sustentado no *cannon* escolar.

O interesse social e educativo pelo teatro, que começara a ganhar forma no discurso normativo do século XIX, iria consolidar-se no novo século, catapultado pelo discurso literário e educativo e pela internacionalização do discurso das artes na educação.

Sob uma forte convergência retórica, de teor vincadamente cívico-estético, o discurso sobre os usos do teatro na cultura escolar ganharia visibilidade em Portugal a partir de dois *locus* distintos: o da educação popular e o do ensino primário. O primeiro defendendo a importância do teatro como instrumento de “*educação ético-social das multidões*” (Vasconcelos, 1902); o segundo, emanado de sectores do ensino primário, das Escolas Normais Primárias, da Sociedade de Estudos Pedagógicos e da Liga Nacional de Educação, sustentaria a utilização pedagógica do teatro na instrução primária como actividade singular servindo fundamentalmente a uma estratégia de ensino que se queria integral.

A passagem do discurso democratização das artes às suas práticas não se apresentava tarefa fácil. Os seus actores confrontavam-se com crenças fortemente enraizadas, formas instituídas de poder e um número significativo de opositores disseminados quer, entre os que, como diria José Agostinho, “têm ou fingem ter uma grande ideia de arte” (1913: 1), quer, entre os homens da ciência.

Os primeiros, escorados numa posição aristocrática e elitista, reclamavam para a arte requisitos especiais: o dom do génio, ou pelo menos uma cultura excepcional, necessária e exclusivamente ao alcance de poucos que, como diria Bourdieu (1998), garantia a posse de um “capital cultural incorporado”. Os segundos, julgando-se na posse do monopólio do entendimento superior, reduziam os interesses do povo a noções práticas e positivas.

A arte, “culto de gente de escol” (Agostinho, 1913: 1), era assim vedada ao povo, ficando ambos prisioneiros de uma mesma representação, a de que a arte e o povo não combinavam. Uma representação duplamente estigmatizante que confinava este “ao trabalho rude e à agra procura do interesse material” (*ibid*) e simultaneamente lhe imputava o desvirtuamento da própria arte, julgada “impossível de se aproximar dessa *região inferior*”³⁵⁰ sem se rebaixar e aviltar” (*ibid*). Se de *per se* a arte era considerada “luxo inútil para o povo” (*ibid*), mais absurda e nociva ainda se apresentava a empresa de a democratizar.

³⁵⁰ Itálico nosso.

A educação popular tinha fundamentalmente sob mira essa região inferior, que era paradoxalmente a fatia maior da sociedade. Os seus actores propunham-se canalizar para ela os efeitos humanizantes das artes. Acreditavam, por um lado, no poder destas para conduzirem as multidões “às coisas superiores, aos impulsos entusiásticos, aos puros júbilos da imaginação (...) e à claridade da poesia”, à “dignidade humana” (Agostinho, 1913: 2) e, por outro, no equilíbrio compensatório que poderiam propiciar:

“à vida humilde da criança das nossas escolas, destinada a uma dilatada lição de experiência positiva, de árida prudência, de cálculo, de egoísmo” (...). Cumpria a uma democracia abrir todas as avenidas da Verdade e da Beleza, a todos os cidadãos, tanto aos ricos como ao povo. Afigura-se-nos em tudo dependentes os destinos da liberdade, da solução do problema seguinte: conciliar as condições da brevidade e simplicidade do ensino primário com as da mais alta cultura: numa palavra, ministrar ao povo, como às classes superiores, as suas humanidades.”

(Agostinho, 1913: 3)

Para além das instituições já referidas, muitos intelectuais a título individual se envolveram nas campanhas de educação popular. Em 1902, ano do Congresso de Paris da *Art Public*, Faria de Vasconcelos, para quem o teatro - “solidariedade de emoções”- deveria ser (como o queria Victor Hugo) “pensamento dado em pão à multidão” (Vasconcelos, 1902: 19), proferiu, no Ateneu Comercial de Lisboa, a conferência *Educação Ethico-Social das Multidões*. Defendia muito justamente aí, o teatro como o instrumento por excelência na formação e educação cívicas.

O período que se seguiu, intenso na actividade difusora da educação popular e no trabalho de higienização social e de pedagogização do teatro, envolveu o Ministério de Instrução Pública e instituições afins. A *Revista Educação*, pela mão do seu director, Pedro José da Cunha (1913)³⁵¹, noticiou avanços, episódios de sessões do Parlamento, como aquele em que Afonso Vargas dava conta da intensa actividade desenvolvida pela Universidade Livre em prol da educação popular.

Em Setembro de 1918, António Ferrão, nomeado presidente da Comissão da Educação Popular apresentou um Relatório relativo aos efeitos do teatro e do animatógrafo. Analisavam-se aí, os perigos destas inovações pedagógicas na educação moral, as suas

³⁵¹Ser.II, nº 1 Jan. pp.25-30.

vantagens como meios de ensino e “as providências a tomar para conjurar aqueles e alargar estas” (1922: 1).

Em 1922, a Academia de Estudos Livres organizou o Congresso de Educação Popular. A discussão do binómio teatro-educação popular foi aí retomada com a tese de Câmara Reis: *Teatro na Educação Popular* e a de António Ferrão: *O Teatro e o Animatógrafo na Educação. (Ensaio de educação moral e de metodologia pedagógica)*. Globalmente sustentado no referido relatório, Ferrão apresentava ao Congresso as razões das medidas propostas:

“Considerando que, se o teatro e o cinematógrafo, como o livro, têm por objectivo instruir, distrair ou divertir, devem ter sempre como principal desígnio *moralisar*³⁵² - pedimos vénia para chamar a esclarecida atenção de V. Ex^{as} para um assunto da mais alta importância nos domínios da educação post-escolar e social. Referimo-nos à acção do teatro e do animatógrafo sobre os agregados humanos, e especialmente sobre as crianças”.

Evocando a necessidade de evitar “a acção deletéria do teatro e do animatógrafo na educação moral”, o autor legitimava, com a criação de um “regime de censura moral” distinto da “censura política” (1922: 2), o teatro na educação. A este regime, subordinado à referida Comissão, sujeitavam-se todas as representações teatrais, todos os espectáculos cinematográficos e a imprensa a eles associada.

O Relatório mobilizou os resultados da mais moderna investigação psicopedagógica europeia e americana. Sustentaram as decisões, quer os trabalhos de Mac-Keener³⁵³ e Schultz³⁵⁴ sobre os perigos da contaminação moral das crianças, pela prática de más leituras e especialmente pela assistência a maus espectáculos, quer as observações de Saedler, sobre a influência das representações teatrais no espírito do escolar e da marcha dessa acção nas associações de ideias. Segundo o autor, essa influência, pequena, imediatamente a seguir aos espectáculos, aumentava nas duas semanas seguintes, permanecendo assim outras duas, durante as quais a criança imitava nos seus jogos e brincadeiras o que mais a ferira pelo maravilhoso. Outras teses, como as de Fére, Fleury, Richet, Janet, Paulhan, Delboeuf e especialmente, as de Binet, incidindo sobre a relação entre maravilhoso e sugestibilidade infantil, atravessaram o texto oficial evidenciando o peso incontornável da psicologia na configuração de práticas teatrais escolares e de lazer da infância. Na parafernália de temas que

³⁵² Itálico nosso.

³⁵³ “The moving picture”. *Journal of Education*, Janeiro de 1911.

³⁵⁴ “O Cinema e a Infância”, publicado na Alemanha no *Mensário de Política e Pedagogia Escolares*.

vieram à superfície com a categoria histórica de criança, emergiu também o da sugestibilidade infantil.

Segundo as novas correntes psicológicas, a sugestibilidade infantil enquadrava-se na psicologia normal da criança, ocupando aí um papel tão importante como o medo. Entendia-se que só o desenvolvimento regular das funções intelectuais e morais faria diminuir essa sugestibilidade e que a sua curva decresceria à medida que a atenção, o espírito crítico e a vontade da criança aumentassem e fortificassem o poder de resistência às pressões e sugestões externas (Ferrão, 1922: 234-5).

Reverter a sugestibilidade para um quadro de positividade obrigou à reconversão dos saberes que mais a vinculavam. O teatro, reconhecido pelas suas capacidades de “gerador de sugestões”, pelo seu “poder de convencimento” (maior que o de todos os outros meios educacionais, como a novela, o romance, o verso, a canção, o discurso, a prelecção, etc.), pelo seu “poder gerador de emoções” (empiricamente testado na estratégia jesuítica do “pregar aos olhos”), seria recuperado na instrução primária e na educação popular pela mão da pedagogia científica.

O discurso psico-pedagógico, ao sustentar que a “educação pelos olhos é muito mais fácil e rápida que a cultura pelos ouvidos” (*Idem*), reposicionava o teatro (enquanto arte figurativa) no centro da aprendizagem: “Il s'agit, en effet, d'instruire les élèves en séduisant, en captivant leur jeune intelligence” como dizia Ferrão, citando o jornal *Le Temps*.

Teatro, instrumento de sedução sim, porém manipulado com todos os cuidados porque:

“este meio tanto pode ser um órgão e meio de expressão de tudo o que maximalmente conspurca a existência moral da humanidade e que mais danosamente pode envenenar o espírito da infância e o coração da juventude, como pode constituir um auxiliar importantíssimo da instrução e até um factor enormemente omnimodo e completo, sugestivo e absorvente da cultura mental e moral”

(Ferrão, 1922: 1)

A imaginação, repetidamente remetida para o domínio do erro e da falsidade, a que Malebranche chamaria “*a louca da casa*”, (*in* Araújo et al. 2000), passava agora no discurso escolar, pela mesma porta que se abria à expressão dramática. Deslocadas do referencial negativo, imaginação e fantasia apresentavam-se re-significadas na relação com a sugestibilidade e a aprendizagem num quadro regulado pela nova ciência psicológica.

Progressivamente acomodadas na semântica escolar, fantasia e imaginação emergem timidamente nos compêndios de Pedagogia dos finais de novecentos, acomodando-se nos compêndios de Didáctica Geral da formação de professores do Magistério Primário nos anos trinta. Incorporadas pela pedagogia e pela didáctica, empossadas do poder novo de “completar a sensação, auxiliar o pensamento, provocar sentimentos e estados de alma”, e com tudo isso, despertar o impulso à acção, fantasia e imaginação plasmaram-se também na liga discursiva que foi entretecendo a expressão educação dramática. Porém, para ser tomado entre as tecnologias de incremento das funções de representação, o teatro, como propunha Ferrão, teria de ser regulado à luz da já referida “censura moral” e permitir um tipo particular de fantasia que apareceria nos referidos compêndios como “fantasia sã” (Almeida, 1933: 162).

Na ideia de teatro educativo, que se desenhava no dealbar do século, coabitavam, ainda que de forma tumultuada, resquícios e memórias do modo jesuítico a que se sobrepuseram formas modernas de conceber o escolar e os modos de o educar, fortemente enformadas pelas modernas ciências da educação.

A tradição moral que o cristianismo mobilizara, no caso do teatro: a *mimésis*, o exemplo (disponibilizado pela literatura hagiográfica), assim como as suas técnicas (o poder do diálogo, as tecnologias do convencimento, construídas no cruzamento do *dizer* com o *ver*, fundidos na representação), “passaram directamente pela lógica do poder iluminista humanista” incorporando-se também nas novas matérias e saberes disciplinarmente organizados que o novo modelo escolar chamou a si (d’ Ó, 2003: 111).

4.8. O traço republicano na construção da disciplina

Anunciado como o “século da criança”, sob proposta da escritora sueca Ellen Key, o século XX trouxe consigo promessas de um programa modernizador da sociedade pela reforma da escola.

A instauração da República e a implementação de um novo ideário educativo, que o ciclo de reformas iniciado em 1911 intentou, bem como a intensificação da influência de movimentos progressistas de educação, pareciam convergir para o cumprimento de tais promessas.

Uma leitura dos diplomas legais de 1911 oferece uma ideia de escola primária projectada como agência de formação de uma nova sociabilidade, fundamental à estabilidade e à consolidação do progresso político e social da nação.

As propostas republicanas para a educação estabeleceram-se imediatamente após a chegada dos republicanos ao poder, naquela que seria a primeira reforma da educação do século XX. Nos textos introdutórios, a centralidade e a atenção dadas ao ensino primário projectavam a escola como um “laboratório da educação” onde verdadeiramente se havia de “formar a alma da pátria republicana”³⁵⁵.

Nessa escola, de cariz positivista e anticlerical, meia “laboratório”, meia “oficina de formação de cidadãos” (*Idem*), os pedagogos republicanos dispuseram, a par, instrução e educação. O desenvolvimento de habilidades cognitivas, do saber fazer e do trabalhar, cruzavam-se nos textos reformadores com finalidades educativas de âmbito mais lato, visando a formação integral de um homem que se queria e desenhava “novo”. Em nome dessa ideia, convocava João de Barros (1914) uma forma de “moral nova”, uma moral de tipo social, que se devia “basear na liberdade de consciência, na *emoção estética*³⁵⁶, no sentimento cívico e patriótico, na alegria e na coragem de viver” (p. 57).

Estabelecidos os princípios ideológicos, a questão que então se colocava era a de convocar os conhecimentos que melhor servissem ao figurino humanonovo³⁵⁷ forjado pelo ideal republicano.

Num referencial político-ideológico como o da 1ª República, a escolha de novas disciplinas e tópicos, a reconfiguração global do currículo, questionavam incontornavelmente os saberes e os valores envoltos na selecção curricular tradicional.

A análise dos textos legislativos torna evidente que o teatro, ou alguma *coisa* do teatro foi considerada pertinente na construção do projecto educativo republicano. Como diria Tadeu da Silva (200-: 124), a questão que se coloca à investigação, já não é então a de saber se algo é verdadeiro (válido), mas sim, porque algo se tornou verdadeiro.

Que mutações discursivas se operaram para que o teatro servisse ao projecto republicano? Que formas e disposições tomaram esses interesses nos textos programáticos? O que se pediu e que finalidades foram imputadas à disciplina teatral? Ball (1988) a propósito

³⁵⁵ Decreto-Lei de 29 de Março de 1911.

³⁵⁶ Itálico nosso.

³⁵⁷ Nóvoa, (1987); Araújo, (1994); Viana, (1998) são autores que sob diferentes perspectivas abordaram a problemática do Homem Novo.

das mudanças disciplinares, considera importante analisar as “condições de mudança” *com e em que* a comunidade disciplinar operou.

Embora na I República as mudanças tenham sido, como sustentam alguns investigadores, mais de “ordem retórica e ideológica” (Correia, 2005. p.291), e a reforma de ensino valesse enquanto “expressão de intenções” (Sampaio, 1975: 97), a entrada pelo corpo do currículo dá-nos conta de algumas dessas alterações.

Outorgada pelo decreto de 29 de Março de 1911, a reforma educativa estabeleceu como princípio geral a necessidade de um ensino “graduado, concêntrico e metódico, mantendo numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico e o desenvolvimento intelectual e moral”³⁵⁸. Tais disposições encontraram tradução global nas propostas na reorganização do ensino primário, quer nas alterações de natureza curricular quer nas de natureza organizacional. A procura de tradução da “harmonia constante” e do equilíbrio entre as dimensões instrutivas e educativas, que enformam a ideia de uma *educação integral*, justificaria a introdução de novas matérias nos programas do ensino primário e normal primário.

Porém, e apesar da gradativa expansão da semântica teatral na educação, a disciplina não encontrou tradução autónoma e imediata na representação curricular do ensino primário. Manietada agora por preconceitos que a associavam continuamente à ideia de risco e ao receio que os alunos se distraíssem e se afastassem de aprendizagens mais sérias, confrontada com a inadequação de suportes literários e dramáticos existentes (fundamentalmente dirigidos ao teatro comercial infantil) e com a escassez da produção de recursos didácticos próprios, a Expressão Educação Dramática manteve-se em estado de latência. Entre 1911 e 1919, a disciplina habitaria o currículo de forma velada, fundamentalmente no estatuto de instrumento pedagógico auxiliar da educação cívica.

Empenhada em construir um mundo novo de que era correlata a ideia de Regeneração (Araújo, 1994), a República, que pensou a escola como um “atelier onde se fabricam cidadãos” (Silva, 1912: 14), teve também de forjar o seu “educador ideal” (ME. IIE, 1989) e simultaneamente convocar e reinventar saberes que urgiam na construção da “Pátria Nova” (Barros, 1914).

As reformas republicanas do Ensino Primário e Normal de 1911 deram configuração legal a essas aspirações, como estipulou o Decreto-lei de 29 de Março de 1911:

³⁵⁸ Decreto-Lei de 29 de Março de 1911.

“Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias. (...) Ora o laboratório da educação infantil está para as camadas populares, sobretudo, na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há-de formar a alma pátria republicana. É que se torna urgente que todo o português, da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão³⁵⁹”.

O ideal humano para que apontava o Republicanismo era o “homem novo”, laico, “capaz de controlar, através da razão e da vontade, o seu egoísmo natural, pelo cultivo do altruísmo e da solidariedade” (Catroga, 1991 Vol. II: 459).

O “tempo novo” que o republicanismo anunciava, embora negasse cultos e banisse a moral católica, “cujo critério antigo lisonjeava o espírito de hostilidade permanente da colectividade contra o indivíduo e a luta dos indivíduos entre si (...) onde o interesse de um é sempre o prejuízo de outro”, instaurava um culto novo - o “do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo” (*Idem*).

A ruptura com a herança monárquica e religiosa começou, no plano da educação, pela substituição de componentes curriculares que pudessem mais directamente obstar à construção do modelo de cidadão imaginado. Em Outubro de 1910, um diploma assinado por António José de Almeida bania da escola a doutrina cristã³⁶⁰ ou a “nova igreja cívica”, como era chamada. Com a educação cívica, varria-se da “pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam, até então, o destino mental das crianças” (*Idem*).

Pela via escolar, a educação cívica passou a configurar a linha avançada do plano de laicização da sociedade portuguesa. A reforma de 1911 estabeleceu-a em todos os graus do ensino primário *elementar* (3 anos), *complementar* (2 anos) e *superior* (3 anos). Tratava-se de uma moral de tipo social, uma forma de “moral nova” que, na opinião de João de Barros, se devia “basear na liberdade de consciência, na emoção estética, no sentimento cívico e patriótico, e na alegria e na coragem de viver” (1914: 57). Para seguir esta nova moral, a reforma considerou necessário “comparar os sentimentos dos homens, analisar o carácter dos povos e perscrutar os próprios desígnios da História” (...), “fornecer à criança pela prelecção, pelo conselho, pelo exemplo, as noções morais do carácter”.

³⁵⁹ Decreto-Lei de 29 de Março de 1911.

³⁶⁰ Decreto-Lei de 22 de Outubro de 1910.

Acrescida no ensino primário elementar, das “Noções muito sumárias sobre a educação social, económica e cívica”³⁶¹, a educação cívica ganhava aqui contornos de uma “moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade. Já no ensino normal primário, a disciplina, que se designou “Moral e instrução cívica” (*Idem*), ocupou, em conjunto com a “Pedagogia e a Legislação especialmente a escolar”, o 1º grupo da “Secção Pedagógica” (*Idem*).³⁶²

Na campanha de laicização que a escola republicana iria mover, as matérias de foro artístico, entre elas o teatro e o canto coral, iriam ligar-se, no plano das práticas escolares, à educação cívica.

No conjunto das expressões artísticas, os republicanos privilegiaram a música posicionando-a na lista das matérias programadas à frente das demais disciplinas artísticas.

Música e revolução casavam bem. Além disso, a memória da Revolução Francesa, a influência dos seus compositores e das tradições musicais que inaugurou, nomeadamente a democratização musical, permaneciam vivos³⁶³. Por outro lado o incitamento à recolha e constituição de um repertório musical de cariz nacional, em que as nações europeias se lançaram, seguindo o exemplo herderiano³⁶⁴, legitimava a preferência da música num tempo em que a mudança que se anunciava se queria plena de vigor e alegria.³⁶⁵

Como nenhuma outra expressão artística, a música servia bem à encenação do imaginário republicano, tinha a seu favor o efeito despoletador da emoção e do sentimento, o exercício da disciplina interna, o da ordem e da subordinação dos interesses individuais a um colectivo (de recorte filarmónico e coralista) que confluíam numa espécie de “cultura afectiva” (Comte, 1851) que abraçava o projecto educativo republicano.

A Expressão Educação Dramática iria mover-se nos programas da escola primária republicana em ligação com a música e com a educação cívica, franqueada por essa “cultura afectiva”, de matriz comtiana, onde o primado do sentimento e do amor se sobrepunha ao da razão.

Do interesse de Augusto Comte pela estética emergiu, numa fase tardia, a ideia de “aptidão estética do positivismo”, uma estética de base naturalista, na qual “a imaginação

³⁶¹ Decreto-Lei 30 de Março de 1911. [art.9º].

³⁶² *idem*, [art. 9º e 12º].

³⁶³ As referências a Joseph Gossec, a sua ligação ao Conservatório de Música, à Escola de Canto, à Banda da Guarda Nacional Francesa e o seu investimento na democratização do ensino da música serviram de referência e foram citados em Portugal em artigos de revistas da especialidade.

³⁶⁴ Johann Gottfried von Herder (1744-1803) figura incontornável na génese do romantismo alemão.

³⁶⁵ A este propósito é significativo o artigo “Chant” de Albert Dupaigne in F. Buisson (1911) *Nouveaux Dictionnaire de Pedagogie et d’Instruction Primaire*.

artística devia ter por inspiração o sentimento, por base a razão, e por fim a acção” (Carvalho, 1998: 132). Para Comte:

“la seule philosophie qui puisse désormais subordonner l’esprit au coeur doit développer nos facultés esthétiques, par cela même qu’elle confere au sentiment, qui en est la vraie source, la présidence systématique de l’unité humaine.

(1851: 276-7)

Por isso, Comte deu toda a atenção às formas de tratar as artes, a quem, dizia, não convinha vistas estreitas, análise excessiva ou abuso do raciocínio característico do regime científico positivista, formas que lhe eram tão funestas quanto ao desenvolvimento moral, fonte primeira da disposição estética.

Por estas razões a educação do sentimento passou a ser olhada por outras perspectivas. A importância da “educação do sentimento” ganharia definição nos compêndios de pedagogia e de metodologia de autores como António Leitão (1914) e Adolfo Lima (1921). Estes pedagogos, buscando estabelecer e elucidar o estudante normalista sobre o papel das emoções e das paixões na formação do carácter, debruçaram-se com detalhe sobre a importância do sentimento.

Adolfo Lima, (1921), ao contrário de Buisson (1882), para quem educação sentimental e moral se confundiam, diferenciava entre educação sentimental ou estética e educação moral. Para Lima, a intuição estética ou sentimental ou o processo intuitivo da educação do senso estético e pelo senso estético, era uma qualidade que tinha por base uma espécie de instinto que certas pessoas, adultos ou crianças, manifestam, quando apresentam certos estados emotivos em que se faz distinção entre o que é bom e o que é mau.

A educação artística e o “culto da Arte” sem a qual, como defendia João de Barros (*in* Reis; Magalhães, 1979), não poderia haver sociedade democrática, representavam para os pedagogos republicanos, o caminho mais curto e a fórmula mais eficaz de chegar ao sentimento e deste à educação do carácter.

A importância do sentimento e a urgência da sua educação difundiram-se entre o professorado primário, através da imprensa escolar. É da revista *A Federação Escolar* (uma das mais influentes na época) a citação que tomamos de Pintassilgo (1998: 151):

“O que porém é bem certo é que é necessário actuar sobre o sentimento. O sentimento é o mais poderoso motor da acção...; a inteligência é a luz pela qual nos dirigimos, mas ela não constitui por si uma força activa...; emocionar é pois uma parte essencial da educação moral”.

O poder de sugestão do teatro e os efeitos deste na relação com o sentimento, eram conhecidos. Inscreveram-se, como vimos, na continuidade do discurso que sustentava a positividade dos usos educativos do teatro. Inscrita nessa positividade, a imagem ganhava gradativa importância nos processos de aprendizagem. O teatro poderia com vantagem tirar partido desse poder e os republicanos não dispensaram o seu contributo nas práticas cívicas pendentes que estavam, na sua generalização, da tecnologia espectacular da imagem.

O teatro foi, pois, disposto nos programas do ensino primário de modo a servir à “religião cívica” (Araújo, 1994), sob o manto inefável dos “cultos cívicos” inspirados no calendário comitiano.

Ainda que na função auxiliar, a Expressão Educação Dramática (na forma embrionária) emerge nos programas em coligação com o Português e com o Canto Coral, servindo àquele na *Arte de Dizer* e em conjunto com o canto coral, à “dicção de pequenas poesias”³⁶⁶, a fim de energizarem o Homem Novo e aproveitarem em simultâneo dos sentidos dos textos literários usados na língua materna, que deveriam servir à educação patriótica. Deste modo, (pela também educação literária) como dizia João de Barros (s/d: 13), se ensinaria “ao aluno o mais arreigado amor à sua pátria”. Para isso, o autor sustentava n’A *República e a Escola*, a necessidade do aluno da escola normal ser:

“sujeito a uma contínua e vigilante influência patriótica. Não só o ensino cívico tem de ser perfeito e largamente desenvolvido, como seria ainda excelente que o estudo de *quase todas as matérias* ³⁶⁷ (...) convergisse para arreigar, para instalar na sua alma a ideia patriótica”

(Barros (s/d: 20).

Uma construção da ideia de Pátria que o pedagogo depositava nas mãos do professor primário insistindo no dever de:

“A cada instante, a cada passo, aproveitando-se de todas as oportunidades o professor infiltrar na alma dos educandos, esse entusiasmo pela Pátria, que nos fez grandes e fortes no passado, e que amanhã nos dará outra vez a mesma e radiosa energia. A

³⁶⁶ Decreto-Lei de 23 de Março de 1911 estabelece no ensino primário “Canto coral e dicção de pequenas poesias” [art. 9º-3].

³⁶⁷ Itálico nosso.

pretexto de tudo (...) se pode fazer essa educação patriótica: a propósito de uma leitura, de uma excursão, de uma festa da árvore, de um ensinamento propriamente moral, ou artístico”

(Barros, 1914: 41-42)

A certeza de uma “Pátria Nova” (Barros, 1914), de um “Futuro (...) que os modernos poetas de todos os países cantam, aconselham, celebram, pontificam (...) e a criança concretiza, humaniza, realiza com entusiasmo e fervor” (Barros, s/d:188), deveriam guiar o normalista na missão de construir e republicanizar uma escola que se queria “alegre”, regenerada pela Arte, pelo sentimento e pelo “culto da energia” (Barros, s/d: 43).

Em nome de uma “moral prática”, dos fundamentos de uma pedagogia que se queria mais científica e integral, de um ensino mais activo, os republicanos moveram a Expressão e Educação Dramática, e a própria escola, para a natureza, de modo que, celebrando esta e a República, celebravam a própria Pátria.

Pela mão republicana, as práticas teatrais foram então talhadas sob códigos estéticos eivados de um teatro primitivo privilegiando a herança da “tradição ditirâmbica” (Rubin, 2007). Para ela moveram-se textos, formas em movimento, formações encenadas rítmicas, simples e altamente ritualizadas, como as rodas cantadas, as canções mimadas, curtas formas declamatórias, pequenas representações, que se misturavam e davam forma a grandes “cortejos cívicos”, sem se recluir o questionamento, a aproximação da ideia à imagem procissãoal religiosa, ou aos “quadros móveis” (Clare, 1996) identitários da matriz religiosa jesuítica”, ou sequer a similitude com a paródia do catolicismo que Comte³⁶⁸ tanto havia criticado.

Para esse conjunto de actividades, onde teatro, música e educação cívica se fundiam, moveram-se da disciplina de português os textos, que os programas prescreviam como sendo narrações que deveriam:

“interessar o aluno dando-lhe úteis conhecimentos, comovendo-lhe o coração, educando-lhe o gosto, excitando-lhe a fantasia, despertando-lhe o entusiasmo pelas recordações nacionais, pelas glórias regionais, pelos monumentos artísticos e pelos nossos antepassados. A criança tem desde os primeiros anos a paixão do conto. *Era uma vez...* é sempre a fórmula mágica que aquietta e concilia a atenção e o afecto dos pequeninos. É preciso tirar partido desta tendência.”³⁶⁹.

O livro de leitura teria por isso de ser feito com arte:

³⁶⁸ No volume IV do *Système de politique positive*, Comte desenvolve o esquema de acção do calendário cívico.

³⁶⁹ Decreto-Lei nº 6.203 de 7 de Novembro de 1919.

“onde abundasse matéria fácil e (...) episódios gloriosos e comoventes, fenómenos impressionantes, e em que tudo vibre a nota do dever e da solidariedade humana” (...), e a poesia, que se prestava “de modo especial a imprimir-se na memória”³⁷⁰.

A este repertório juntava-se o da própria disciplina de Música e Canto Coral cujo programa estabelecia “a combinação de gestos com a canção; canções patrióticas, propositadamente feitas para substituir o hino nacional, (...) canções à vida, à natureza, pequenas alegorias, fábulas etc.”³⁷¹

Para se compreender o labor e o entusiasmo postos pelos pedagogos republicanos nos “cultos cívicos”, importa, como refere Pintassilgo (1998), enquadrar estas práticas numa dupla estratégia de extravasamento do discurso republicano, que a elevada taxa de analfabetismo mantinha enclausurado nos círculos mais fechados da elite cultivada. Deste modo, os cultos cívicos (de que a “festa da árvore” foi exemplo) transformaram-se num lugar de interiorização dos valores e simultaneamente da praxis cívica republicana.

No final, a escola, levada para fora dos próprios muros, celebrada na natureza e transfigurada numa moderna cruzada de crianças, oferecia-se a si mesma em espectáculo. O seu público, a sua comunidade maior, era a própria Pátria, cuja ideia a escola se propunha ajudar a construir.

A participação nesta forma de construção do imaginário republicano acabou por alimentar a Expressão Educação Dramática que soube moldar-se e tirar partido do “espectáculo em movimento”, tanto mais que ela não se sustentou exclusivamente das formas literárias legitimadas pela legislação.

Para estes cultos, nomeadamente para a “festa da árvore”, convergiram alguns dos primeiros textos de natureza dramática que integraram o que designamos de repertório de “Teatro na Escola”. Textos como *Um Discurso Na Festa da Árvore*, monólogo cómico editado em 1913 pela Livraria Ferreira, ou a comédia-drama *Árvores* de António Walgöde, (ver Anexo Repertório de Teatro Para a Infância), ilustram uma das tipologias textuais de que a expressão dramática se serviu no quadro de apoio à educação cívica na escola republicana.

Apesar do reconhecimento que as práticas cívicas e as formas artísticas que lhe estiveram implícitas auferiram, o registo teatral só apareceria impresso nos textos programáticos com a reforma de 1919.

³⁷⁰ *Idem.*

³⁷¹ *Idem.*

A reforma de 1919 capitaliza as sinergias resultantes do discurso da Educação Nova e dos princípios teóricos advogados pela reforma da *Escola da Arte de Representar* de 1911³⁷². Os princípios, defendidos no Relatório³⁷³ da reforma, legitimavam a sua função na alfabetização e educação popular sustentando que o teatro, mais do que “um livro dos que não têm livros”, equivalente a um compêndio de “educação cívica”, o teatro era o “livro dos analfabetos”.

A análise dos programas de 1919 revela a imbricação da semântica teatral na arquitectura curricular através de vários itens de novas disciplinas do ensino primário e primário normal.

No ensino primário, o estudo do Teatro, enquanto “Usos e Costumes Familiares”, tornou-se obrigatório na 4ª classe, integrando a disciplina “Preparação Da Criança Para A Vida Individual e Colectiva”.³⁷⁴

A própria disciplina de Canto Coral lançou a ponte ao teatro na utilização da “combinação de gestos com a canção” e do uso de “pequenas alegorias e fábulas”.

Processo similar foi utilizado na disciplina de Português, onde o recurso às fábulas, lendas, narração históricas, biografias de grandes portugueses, aos episódios gloriosos e comoventes criaram espaço à entrada das tecnologias teatrais. Sobretudo a poesia, que se prestava “de modo especial a imprimir-se na memória” como referiam os programas³⁷⁵.

Apesar da correlação das matérias escolares entre o ensino normal primário e primário atingir, sobretudo com a reforma de 1919, uma expressão nunca anteriormente alcançada, subsistiam descontinuidades. Conforme se tratasse de um ou de outro nível de ensino, alguns dos saberes apresentavam pertenças disciplinares diversas. Assim, saberes que no ensino primário elementar se situavam num grupo disciplinar (o da *higiene*, por exemplo) integravam no ensino normal primário, um espaço curricular diverso - o *artístico*.

Esta dança dos saberes teve repercussões quer ao nível da representação curricular global, quer no próprio processo identitário das disciplinas. Às disposições curriculares veiculou-se cargas horárias distintas, que se traduziram em graus de importância com repercussões na representação dos próprios saberes.

³⁷² O Decreto-Lei de 22 de Maio de 1911 institui a Escola de Arte Dramática destinada ao ensino da arte de representar e à educação profissional dos artistas dramáticos. Em Dezembro de 1913, Sousa Júnior assinou o decreto que estabeleceu os programas da Escola de Arte de Representar.

³⁷³ Decreto-Lei de 22 de Maio de 1911

³⁷⁴ Decreto-Lei nº 6203 de 7 de Novembro de 1919 que estabeleceu os programas do Ensino primário geral, complementar superior e normal primário.

³⁷⁵ Estabelecidos pelo Decreto-Lei de 7 de Novembro de 1919.

Na reforma de 1911, no que se refere ao ensino primário elementar, verificou-se uma expansão do leque disciplinar e, simultaneamente, um reagrupamento dos saberes. As matérias organizaram-se à volta de quatro grandes eixos temáticos: o da *língua* e suas extensões; o da *aritmética* e suas extensões; o das *artes* englobando uma subdivisão de saberes: o *Desenho e modelação* e o *Canto coral e dicção de pequenas poesias* (art. 9º) e por último eixo da *higiene*.

As alterações semânticas mapeiam-se também no ensino normal primário. *Secções* e *grupos* designam as formas de organização das matérias escolares, fazendo a sua entrada formal na gramática escolar. Em número de cinco (*literária, científica, pedagógica, artística e ciências aplicadas*) as *secções* constituíram o denominador comum à volta do qual se aglutinaram os *grupos*³⁷⁶ e as respectivas matérias escolares.

Na terceira secção - a secção artística, *velhos e novos* saberes distribuem-se por três grupos: 1º grupo - Música e canto coral; 2º grupo - Desenho e os trabalhos manuais. Para as alunas labores e corte”; 3º grupo - Fotografia, litografia, tipografia, etc.”³⁷⁷

A consolidação curricular dos saberes artísticos e o emparcelamento subjacente à sua organização, ditada em parte pela explosão do currículo tradicional nacional, extrapola em muito a realidade portuguesa. Sob influência do que Ivor Goodson descreveu como sendo um “aggrandising world rhetoric” (Meyer, 1992), estas alterações acompanharam em termos supra nacionais a difusão mundial do modelo escolar e a homogeneização dos *curricula* na escola de massas.

Os estudos de Meyer e da equipa de Stanford, pelo menos a partir de 1920, registaram a presença das matérias artísticas em 95% dos *curricula* dos setenta países estudados. Depois das *línguas nacionais*, da *matemática* das *ciências* e das *ciências sociais*, as *artes* ocuparam de forma sistemática uma posição confortável no ranking das matérias escolares. Igualmente notória é a tendência para o emparcelamento dos saberes, nomeadamente dos artísticos que assumem, no estudo, a designação comum de *Aesthetic Education* (Benavot, in Meyer et al, 1992). Uma nomenclatura simultaneamente nominativa e operativa, já que no acto de nomear se institui a possibilidade de criar novas formas de organização de saberes, tendo como critério, mais do que o lugar ou as tradições sociais de origem, a respectiva trajectória escolar.

³⁷⁶ Parte IV, capítulo I, artigo 115º do Decreto-Lei de 23 de Março de 1911 que estabelece a reforma do ensino primário. A regulamentação do funcionamento das escolas normais é promulgada pelo Decreto- Lei de 23 de Agosto de 1911 que não diverge do já expresso no referido diploma de Março de 1911.

³⁷⁷ Decreto-Lei de 23 de Agosto de 1911, art. 117º.

The Aesthetic Education tem na criação da *secção artística* a correlação portuguesa. Em ambos os casos, os efeitos de poder são similares. Por um lado, a criação de uma área curricular que legitima a tradição, por outro, a invisibilidade dos processos identitários individuais, que não travaria, porém, as tensões e os conflitos identitários das corporações aí representadas.

Enformando da mesma retórica, as fórmulas organizacionais apresentam limites distintos. No estudo de Benavot, a denominação *the Aesthetic Education* consagra somente a representação da *arte (artes plásticas)* e da *música*, embora Buisson (1882) registasse no seu *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* a presença dos trabalhos manuais na maioria dos programas europeus e em alguns supra europeus. Desde o início do século XX, a *secção artística* apresentou similar organização e representou, com excepção da tradição teatral, as mesmas disciplinas que configuram a Educação Artística no século XXI.

No conjunto das matérias escolares, a língua materna deteve, no ensino primário elementar, a primazia das actividades escolares. No seu círculo organizaram-se as demais actividades escolares e a partir dela “inventaram-se” necessidades pedagógicas e procuraram-se soluções para os problemas de aprendizagem que passaram por estratégias de “coliação” curricular (Goodson, 1991).

Estes processos de coliação são produtores de efeitos de poder-saber. Ao mesmo tempo que o espectro da influência disciplinar se alarga e se empossa pela invenção e produção de tecnologias pedagógicas para as quais suscitou a “ajuda” de outros saberes, abrem-se a estes novos caminhos que podem, por sua vez, em circunstâncias precisas, dar azo à invenção de novas tradições escolares, novos “tópicos”, novas “actividades” ou novas “disciplinas” (Goodson & Ball, 1984; Adelman, 1984) ou, simplesmente, a uma nova redistribuição na hierarquia curricular.

Na procura da resolução de problemas de aprendizagem, a língua materna aglutinou novos tópicos e chamou a si diferentes saberes auxiliares. Nesse processo de apoio à construção disciplinar da língua materna encontrou, no teatro, uma das portas de entrada no currículo do ensino primário do século XX.

A semântica difusa que acompanhou a reconfiguração do teatro no projecto republicano torna difícil a destriça dos rastros que foi deixando no ensino primário elementar e no normal primário. A correlação entre definições pedagógicas e organizacionais, entre níveis de ensino e graus maturacionais dos escolares, que se foi entretecendo ao longo das

sucessivas reformas, estendeu-se ao funcionamento e organização dos próprios saberes, obrigando o teatro a sucessivas traduções escolares. As tradicionais utensilagens teatrais em uso (os dramas escolares e a sua representação), abandonadas ou reservadas “a los internatos de rancia tradicion” (Diccionario Labor, 1936: 3006), dariam lugar no dealbar do século XX a novas formas educativas. Sujeito aos códigos dessa nova gramática escolar, o teatro colonizar-se-ia em crescendo sob o signo escolar.

O adentrar nesta semântica permite dizer que a ancoragem do teatro se sustentou em dois enunciados fundamentais que se entretecem entre si. No primeiro, a legitimação curricular assentou na defesa da língua materna, nos interesses pelos aspectos político-ideológicos que a língua representava em si mesma, como primeiro signo identitário de uma nação, pelo que nela se traduzia e se acrescentava de tradição e património na construção de subjectividades e da identidade nacional; o segundo, de não somenos importância, pelo que o teatro, como tecnologia escolar, oferecia na função normalizadora da população escolar.

A tradução deste enunciado operou-se por via curricular com a introdução dos “contos históricos e lendas tradicionais”³⁷⁸, pela intervenção do maravilhoso na literatura infantil, mas também pelos usos do teatro e da sua *arte de dizer* que seriam aqui pedagogicamente justificados, quer pelas necessidades e características etárias dos escolares, quer pela funcionalidade técnica que emprestava à metodologia da aprendizagem da leitura e, indirectamente, da conversação.

Os efeitos do que se lê, ou se diz (ou se conta) e os modos que os diferentes dizeres podem revestir, plasmaram-se na leitura que, em última instância constituiu um dos elos mais importantes da ligação do sujeito ao colectivo. Como defende Tournier, (1980: 44-45), “as lendas, dependem da cumplicidade do nosso coração. Assim que deixarmos de nelas ver reflectida a nossa própria história elas tornam-se madeira e palha seca”. E poucas tecnologias educativas, disponíveis à época, detiveram em grau similar, o “enorme poder de sugestão” do teatro (Ferrão, 1922: 2)³⁷⁹.

Nesta amálgama onde os aspectos técnicos da língua, os aspectos psico-pedagógicos e organizacionais se cruzam com valores morais e ideológicos, o teatro encontrou as condições ecológicas para servir à escola primária de outros modos e com outro estatuto que não somente o de auxiliar da língua materna.

³⁷⁸ Tópicos constituídos objecto do ensino primário elementar pelo Decreto-Lei de 29 de Março de 1911.

³⁷⁹ O cinema – o animatógrafo, como o teatro, foram considerados poderosos no campo da sugestabilidade infantil. A dimensão logística traduz-se, porém, no caso do teatro num elevado grau de economia e acessibilidade.

Os efeitos disciplinares da jovem ciência etnográfica, a que se juntaram os enunciados dos discursos psicológico, estético e literário, impuseram-se também por via legislativa, prescrevendo nas recomendações pedagógicas adstritas aos programas de português, a introdução de novos géneros literários, a expansão de formas literárias já contempladas, a utilização diversificada de modalidades de leitura, bem como a aproximação ao teatro, quer pela oferta das técnicas *do dizer* e das formas miméticas elementares de que este dispunha, quer pelos ganhos obtidos na aprendizagem de uma leitura *inteligente*³⁸⁰, mais conforme à maturidade dos alunos.

A leitura *colectiva* passa então a contracenar com a leitura *individual*, a *silenciosa* com a leitura *expressiva*, e, num crescendo, a poesia e as formas *do dizer*, como a “recitação” e a “dicção de pequenas poesias” ganham visibilidade pedagógica no mosaico curricular a partir da reforma de 1911³⁸¹. Nesse poder identitário, que a língua foi conquistando no currículo, o teatro saíu igualmente como instrumento-saber escolarizado.

A preocupação com a construção da língua e da cultura nacional assumiu formas variadas que extrapolaram em muito os limites do modelo escolar. A “criação de salões” literários e musicais, ao longo do século XIX, e a aposta no teatro e nos seus géneros literários (o drama e a comédia de costumes) “cujos temas se incorporam na contemporaneidade, constituíram através dos diálogos, um importante suporte de aprendizagem da conversação”, como sugere Thiesse (2000: 75-6).

No contexto escolar esta preocupação encontrou formas de expressão próprias. Na regulamentação oficial os cuidados postos na adequação dos conteúdos ao “pequeno âmbito mental das crianças”³⁸² e atenção a dispensar à correcção fónica, ocuparam lugar importante, conforme testemunham os programas de língua materna do ensino primário, nomeadamente o estabelecido em Novembro de 1919³⁸³:

“a leitura colectiva pode e deve fazer-se nas classes inferiores³⁸⁴, especialmente na primeira; esforçando-se todavia o mestre para que este edifício não redunde para alguns alunos numa pura ficção e evitando a cantilena ainda frequente nalgumas escolas. A cantilena dos exercícios colectivos, que, pelo instinto musical das crianças, se converte numa espécie de canto coral, deixa sempre vestígios na pronúncia individual, e mais tarde o aluno, lendo por si só, fá-lo em tom de quem recita salmos. Este defeito, uma vez contraído, requererá não pouco trabalho para se corrigir,

³⁸⁰ Capítulo I, Artigo 6º, ponto 1 do Decreto-Lei 5.787-A de 10 de Maio de 1919 que estabeleceu o regulamento do ensino primário

³⁸¹ No Decreto-Lei de 29 de Março de 1911, os referidos conteúdos obedecem a diferente hierarquia. A “recitação” anicha-se no primeiro item referente à língua materna, enquanto a “dicção de pequenas poesias” se situa no 3º item do Desenho e da modelação, fazendo par com o Canto Coral.

³⁸² Programa de Português estabelecido pelo Decreto-Lei nº 6.203 de 7 de Novembro de 1919.

³⁸³ Decreto-Lei citado na nota acima.

³⁸⁴ O diploma, acima referido, propõe a divisão dos alunos de uma classe “em grupos segundo o seu grau de capacidade de modo que se obtenha em cada grupo uma média de adiantamento que permita prosseguir proveitosamente no ensino”.

bastando apenas a evitá-lo que o mestre logo nos primeiros exercícios exija dos alunos o tom de falar e não o de cantar. Ele próprio dará o exemplo acentuando cada sílaba, forçando as articulações sem prolongar os sons, com voz natural, dando às sílabas o valor que tem no falar normal.

Vem a apelo o cuidado que ao professor deve merecer *a arte de dizer*³⁸⁵, corrigindo os defeitos de dicção dos seus alunos e procurando obter pacientemente deles a máxima correcção”.

Os fios que da língua e da história alimentaram a ideia de Pátria, enredaram-se também na semântica teatral. Da língua materna, o teatro alargar-se-ia progressivamente a novos tópicos. O que nele se põe a circular e o faz triangular entre o Português, a “Preparação da criança para a vida individual e colectiva” e a “Educação cívica” foi a construção de uma comunidade “imaginada” (Anderson, 1991) povoada pela ideia de “Homem Novo” (Araújo, 1994).

A preparação desse projecto firma-se com a remodelação do ensino em Novembro de 1919³⁸⁶ quando se introduz nos programas do ensino primário normal a *Preparação da criança para a vida individual e colectiva*.

Com enfoque na história do povo, a rubrica, “partindo da própria criança e dos seus conhecimentos alargando, rasgando, sucessivamente, novos horizontes concêntricos, aumentando a área dos conhecimentos sobre a humanidade, criando-lhe *uma consciência social no tempo* e evidenciando-lhe a lei da continuidade social”, tinha como finalidades preparar a criança para a vida individual e colectiva, baseada na tendência do ser humano para viver em sociedade.

Prescrevendo como metodologia a “lição das coisas históricas ou sociais” e fazendo uso do método regressivo, a nova matéria incluía, a partir da 3ª classe, a “narração episódica dos usos e costumes sociais” nas suas fases evolutivas. Na 4ª classe, “Os usos e costumes familiares” inscreviam entre o conhecimento das artes o do próprio *Teatro*.

No ensino normal primário esta preocupação permaneceu nos programas de 1919. Encontramo-la expressa nas referências ao teatro nos programas de várias disciplinas, nomeadamente no da *Língua e Literatura Portuguesas*, onde os aspectos históricos e as primeiras formas dramáticas (os autos e a poesia dramática) se propunham à 2ª classe enquanto conteúdos da *Literatura Portuguesa*. Na mesma classe, o estudo do *Teatro na escola* e sua *função educativa* tomaram parte na *Literatura infantil*.

³⁸⁵ Itálico nosso.

³⁸⁶ Alude-se ao já citado Decreto-Lei nº 6.203 de 7 de Novembro de 1919.

Sob registo histórico e metodológico o teatro foi convocado no programa de *História da Civilização Relacionada com a História Pátria*, dispondo-se entre os “Usos, costumes e instituições artísticas”, (matéria abordada na 2ª classe). Já na disciplina de *Pedagogia Geral e História da Educação*, o teatro integrou a educação estética.

Como “meio e fim da educação geral” a educação estética organizou-se à volta das questões da “educação sensorial”, da “classificação das artes”, das suas relações com as ciências e em particular com as dimensões psicológicas do escolar (temperamentos, sentimentos, paixões, tendências) problematizando os contributos de cada uma no campo educativo. No enfoque sobre o teatro, considerou as seguintes dimensões: a sua acção educativa enquanto ramo artístico, a sua relação com “o espírito imitativo e inventivo da criança”, o seu aproveitamento na relação com a linguagem e com a “cultura da arte de bem dizer” e na “arte de imitar os fenómenos naturais e sociais”. O “teatro na escola” e a disciplina mental derivada de tais práticas mereceu aí, atenção similar.

No decorrer da I República a permeabilidade do projecto político ao teatro é notória. Os sentidos que daí decorrem devem estender-se no cruzamento dos efeitos de poder do teatro enquanto instrumento de apoio às aprendizagens nucleares, considerado quer no estrito plano educativo, quer num plano mais alargado, enquanto instrumento de culturalização política do regime.

Num e noutra plano desenvolveram-se práticas discursivas que imputaram o teatro no papel de primeiro educador de *humanidade*, entendido numa perspectiva muito Pascaliana onde a ideia de humanidade se traduz num só homem que aprende continuamente.

CAPÍTULO 5:

Da cultura material da educação artística.

5.1. Introdução.

Debruçámo-nos, neste capítulo, sobre a cultura material das disciplinas.

Por esta entrada orientámo a pesquisa para o “funcionamento” e “função” das disciplinas escolares que, André Chervel (1991) apontou com dimensões importantes no estudo da história das disciplinas escolares.

Considerando que as disciplinas desempenharam as suas funções na contingência dos escalões etários a que se dirigiam, interessou-nos saber, que tecnologias educativas usaram para operar saberes, como a relação entre aprendizagem e contingência etária se configurou nos suportes didáticos produzidos e como esse conjunto de práticas acompanhou a mutação discursiva das disciplinas.

Do conjunto dos materiais em circulação no universo escolar, privilegiámos o impresso. Pela relação estreita que o acto da escrita mantêm com as técnicas de governação, e porque este se firmou, como tipologia material de referência do modelo escolar.

Distribuído de modo desigual pelas disciplinas, o impresso enformou textos, funções e formatos com características diferenciadas. No conjunto dos saberes artísticos desta área, em situação de aprendizagem, o impresso, foi central a algumas daquelas matérias e periférico para outras.

Se a entrada pelos manuais escolares, se revelou fundamental nas disciplinas de Desenho linear e Canto coral, o mesmo não aconteceu nos Trabalhos manuais e na Educação pelo Teatro. Só em circunstâncias muito especiais, a Educação pelo Teatro usou de textos para as suas actividades, tirados dos manuais de Canto coral, ou de Português³⁸⁷.

Esta heterogeneidade formal e funcional dos materiais de algumas disciplinas artísticas, legitimou no estudo, a utilização do conceito de “cultura material”. Ele permitiu reunir, sem iludir, o sentido normativo e prescritivo que perpassa em todos os textos (Steiner, 2007).

Organizado à volta deste conceito, as disciplinas dispõe, agora de espaço para analisar a especificidade das configurações discursivas, que assumiram.

³⁸⁷ A evidência empírica dessa ligação constatou-se nas temáticas que preencheram os programas de algumas récitas não refutam a ligação. Figuras e celebrações históricas e patrióticas aproximaram o Teatro à História e à Língua materna, se não pelos textos em si mesmo, pelo menos pelas sugestões temáticas. Além disso, a prescrição programática do *Canto coral e dicção de pequenas poesias*, introduzida pela reforma de 1911 no ensino primário, estabeleceu pela declamação e pela *Arte do dizer*, o elo de ligação entre as referidas disciplinas. O texto literário garimpado fora da disciplina foi circundado pelos normativos legais. Sobretudo a partir dos anos quarenta, amiúde encontramos na revista *Escola Portuguesa* apelos aos professores para procederem a adaptações “livres” de textos a fim de servirem às récitas e festas escolares.

5. 2. Da cultura material

Rogério Fernandes (2005), a propósito da preservação da memória da escolarização, refere que a cultura escolar se desdobra em duas áreas de referência fundamentais: a cultura material da escola, constituída pelo universo de objectos e instrumentos utilizados no exercício da actividade de ensino aprendizagem e a do “discurso dominante desse projecto, o qual, envolve no mesmo movimento - a relação de aprendizagem e relação interpessoal” (*Idem*:19).

Ao analisar os manuais como práticas discursivas, movemo-nos, no estudo dos manuais, no *core* do próprio processo de construção disciplinar, na sua “função” ou na dimensão que é afinal, a questão central da história do currículo. Aí se reúnem as respostas às questões do “para quê” e o “como” envolvidas no conhecimento escolar como tecnologias de modelação escolar.

A propósito da função das disciplinas, Lee Shulman, (*in* Nóvoa, 2003:13) refere que “o teste definitivo da disciplina para a *compreensão* de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino”. Nas disciplinas, os materiais didácticos desempenharam um papel importante na relação com o sujeito escolar.

O nome cultura material das disciplinas recorta-se da “cultura material escolar” conceito que, por sua vez, é devedor do de “cultura material” onde, como escreveu Bourdieu, (1994: 37), cabem “todas as coisas que, por se tornarem tão comuns, logo tão evidentes, ninguém lhes presta atenção”.

No sentido inaugural, o termo cultura material advém da antropologia e da arqueologia. Objecto de abordagens cautelosas por parte da história, na medida em que os historiadores rejeitaram o conceito de cultura material recortado do de cultura, por considerarem a separação artificial e arbitrária, a expressão cultura material, foi, pela sua utilização e progressiva centralidade na história cultural, configurando-se como objecto epistémico.

Devido ao interesse e naturalização dos seus usos, a expressão cultura material circulou sem uma definição científica muito precisa.

Pesez, na *Histoire de la Culture Materiel* (*in* Le Goff (dir.),1978), defendeu a necessidade de uma definição operatória mais adequada à sua significação e menos implicada numa “retórica da curiosidade”. Na opinião do historiador, tal acontecia porque os seus utilizadores, se haviam preocupado sobretudo “em circunscrever o campo de pesquisa e a precisar o projecto proposto ao estudo da vida material (*in* Cunha, 200: 76).

Marcado por várias imprecisões, enredado em questões metodológicas, o conceito circulou ligado a um estatuto científico pouco consensual, até que, no encontro da história com a etnologia e com a história da vida privada, se iluminaram novos aspectos da materialidade, obrigando a reconceptualizações que contaminaram elas próprias o conceito.

A arqueologia tradicional, como sustentou Le Goff (1994, *in* Ariés, Duby e Le Goff), transformou-se em história e arqueologia da cultura material; por sua vez, a história das mentalidades, que veio “equilibrar o interesse pela cultura material, fez subir ao trono, a psicologia colectiva inserindo na história do quotidiano os lugares-comuns” (*Idem*: 88). Apesar deste deslocamento, a história do quotidiano e das suas materialidades, permaneceu refém do olhar crítico dos homens dos *Annales*, para quem “a vida quotidiana em migalhas” (*Idem*: 93), não era ciência. Para a Escola dos *Annales*, a cultura material só tinha valor histórico e científico no seio de uma análise dos sistemas históricos, que contribuíssem para explicar o seu funcionamento.

Colmatadas estas reservas, ancorada na história-problema, a história do quotidiano viu a nova história reconhecer-lhe vantagens particulares. Le Goff, que lhe fora avesso, passou a vislumbrar, na materialidade do quotidiano, um lugar privilegiado para a análise das lutas sociais. Para além disso, como o próprio dizia, “no seio do quotidiano havia uma realidade que se manifestava de forma completamente diversa, do que acontecia noutras perspectivas históricas: a memória” (*Idem*).

A função de memória e o sentimento de duração, inscritos na cultura material, interessaram igualmente à história da educação. Por razões da aceleração dos processos de tradução e de linguagem e pelo incitamento à garimpagem e contrabando de conceitos entre campos de saber, a noção de cultura material disseminou-se em campo semânticos fronteiriços, como o da educação.

Na década de sessenta, a abordagem semiótica de Baudrillard, ao convocar os objectos na dimensão de instrumento e signo, e ao acentuar o primado do consumo sobre o da produção, veio deslocar as possibilidades de abordagem à cultura material, catapultando a questão dos objectos, para primeiro plano. Para Baudrillard, importava compreender

“como os objectos são vividos, que estruturas mentais se misturam às estruturas funcionais e as contradizem, sobre que sistemas cultural, infra ou transcultural, é fundada a sua quotidianidade vivida”

(Souza, *in* Bencosta, 2007: 168).

Os contributos semióticos obrigaram à deslocação do enfoque dos artefactos em si, para aquilo que eles diziam entre si, isto é, para o sistema de sinais e para a sintaxe que elaboravam. A cultura material, passou então, a perspectivar-se a partir de redes de significação dos referenciais em que os artefactos materiais se inseriam e dos sinais e sentidos que estabeleciam entre si.

Ângela Blanco (1993: 7), falando do campo da museologia, sustentou que o conceito de cultura material devia supor “uma apreciação determinada do objecto, donde deriva o comportamento para com ele”. Na opinião da autora, a abordagem ao artefacto material devia equacionar os aportes de informação de que ele próprio é detentor: a própria materialidade, em relação com as necessidades e condições que o determinaram, e em que, historicamente operou.

Como Blanco, Menezes (1997) considerou os atributos intrínsecos dos artefactos: as propriedades da sua natureza físico-química e as transformações a que foram permanentemente sujeitos, avançando com a ideia de que os objectos materiais têm “uma trajectória, uma biografia” (*Idem*: 5) e que esta não dispensa, na relação com os sistemas de inserção, a equação com o sujeito.

Em consequência disso, as dimensões relacionadas com os usos, a circulação, os processos e condições de recepção dos objectos, passaram a merecer atenção redobrada, deslocando-se esta, para as condutas implicadas no consumo e para os processos de apropriação e de recepção, nomeadamente, para as formas de subjectividade e para a produção de identidades.

No discurso das ciências sociais e humanas, onde o corpo funcionou para a investigação, como base fundamental da avaliação da cultura dos povos (Durkheim, Malinowski, Ruth Benedict, Margaret Mead), e particularmente na linha da tradição francófona, onde se manteve a possibilidade de sempre voltar ao corpo e às suas relações, [atente-se nas demarches antropológicas de Marcel Maus com “as técnicas do corpo”, em Georges Vigarello, com a história das modificações da relação entre o homem e o corpo, como n’*O Limpo e o Sujo* (1988), no próprio Le Goff quando escreveu a propósito do quotidiano que “os homens (...) não vivem apenas no meio dos objectos e dos pensamentos de todos os dias, vivem com o seu corpo, por meio do seu corpo” (*Idem*: 89). e, em certa medida, Foucault (2000a; 2000b) com a análise às instâncias sociais de sujeição”³⁸⁸, aos

³⁸⁸ A propósito da análise do poder, para a qual convoca o exemplo da soberania, o autor instiga o investigador a apreender o poder além das regras jurídicas, “cada vez mais nas suas extremidades, em seus últimos delineamentos onde ele se torna mais capilar” (2000b: 32). Em vez de interrogar a soberania, interrogar os súbditos, “procurar saber como se constituíram pouco a pouco, progressivamente, realmente materialmente os súbditos, a partir da multiplicidade dos corpos, das forças, das energias, das matérias, dos desejos etc” (*Idem*: 33)

processos históricos de regulação, vigilância e de transformação do comportamento humano que deram origens a um conjunto de corpos (dóceis, periféricos e múltiplos) ou ainda as demarches sociológicas de Bourdieu à volta da construção da “hexis corporal”], Jean Pierre Warnier conduziria o conceito cultura material, a uma outra centralidade, ao privilegiar uma abordagem centrada nas conexões corpo-artefacto como matriz da subjectivação:

“je propose une théorie de la culture matérielle que prenne en compte ce qu’elle a de spécifique para rapport à tous les systèmes de signes, c’est-à-dire la matérialité, qui en fait le protagoniste essentiel des conduites motrices comme matrice de subjectivation

(Warnier, *in* Sousa, 2007: 168).

Uma dimensão que se afigura importante para a apreensão dos sentidos envoltos na função das disciplinas, na medida em que a corporeidade, (seja considerada na esfera da educação sensorial e estética, seja na da construção atitudinal e moral do sujeito), se entrosou, simultaneamente na construção histórica dos sistemas perceptivos humanos e no das disciplinas, em particular nas ditas artísticas, onde a educação dos sentidos teve primazia.

Se considerarmos as disciplinas na óptica da sua função, ou seja, cumprindo funções disciplinares específicas, politicamente orientadas para produzirem efeitos de poder sobre o indivíduo, se considerarmos ainda, que uma das missões dos grupos disciplinares, é a de promover e negociar a estabilidade e consolidação curricular dos saberes de pertença, podemos então perceber, como a história das disciplinas escolares não pode deixar de interrogar a materialidade que lhe é identitária ou seja: os artefactos com que operaram, o modo como cada disciplina se forjou, forjando com eles, normas e estratégias de tradução e de incorporação de *cannon* escolar.

No caso da educação artística, interrogar a relação entre corporeidade, cultura material e construção do sujeito escolar é incontornável, na medida em que, nas suas disciplinas, a materialidade *texto* (impresso ou manuscrito) encontrou outras formas, coabitou com outras materialidades: a recitação e a representação, que sendo formas de transmissão vinculadas às práticas da oralidade estão também vinculadas à própria corporeidade (interpretativa).

Por influência das tendências mais estruturalistas, (pela nova crítica francesa ou pelo novo criticismo norte-americano) que têm maioritariamente colocado a ênfase no texto e no funcionamento da linguagem dentro da obra, (a chamada *close reading*), todas estas outras, materialidades, têm sido ostensivamente ignoradas. Estes novos criticismos ao perpassaram

nas práticas educacionais e ao situarem a verdade estruturada dentro do texto, quer este, revelasse ou não, as intenções do autor, conduziram ao ostensivo apagamento de todos estes elementos materiais corporais ou físicos, que pertencem igualmente, como escreveu (Chartier, 2001: 32), ao processo de produção de sentido, onde “não é menos importante o papel do leitor, neste acto de produção cultural”.

O texto implica entre a autoria e o respectivo leitor a promessa de um sentido. Nesta perspectiva, poucas fontes guardam tão bem quanto o material impresso, a luta pelo conhecimento escolar e pelo projecto do sujeito moderno que passou já o dissemos, pela corporeidade. No caso das disciplinas artísticas, onde a educação sensorial constituiu no ensino primário, finalidade e conteúdo das próprias disciplinas, a apropriação dos sentidos vertidos no(s) texto(s) mobilizou substratos neuroanatómicos específicos, nomeadamente os quinestésicos (Gardner, 1985). Como refere Steiner (2007: 13), “de todas as maneiras possíveis, mesmo que disfarçados sob a aparência de coisa ligeira, os actos que se reportam ao escrito, como que engastados nos livros, manifestam relações de poder”.

Se o corpo foi uma constante na história das ideias pedagógicas, com a difusão do modelo escolar e a intensificação da produção das tecnologias disciplinares que o acompanharam, o interesse renovou-se, estimulando novas abordagens. Directa ou indirectamente, a preocupação com o corpo, que, como vimos, se vinculou às categorias spencerianas do *conhecimento útil*), marcou o projecto educativo da modernidade. E se algo neste projecto foi mudando, foram as formas de disciplinamento a que as disciplinas submeteram o sujeito, transformando-o em objecto de um controlo, que se foi fazendo cada vez mais fino, mais subtil e mais igualmente distribuído.

Com o desenvolvimento técnico-científico, a própria mutação das técnicas escolares, ao se psicologizar, tomou formas de disciplinarização (do saber e do sujeito) mais fragmentadas, distribuídas e ordenadas na internalidade dos próprios saberes escolares, dissimuladas nas dobras das diferentes categorias (cognitivas, práxicas, emocionais que por sua vez se imbricaram e objectivaram na materialidade produzida.

Da modelação de uma *hexis corporal*, a muitos títulos, primária, grosseira e rudimentar, “primeira denuncia da inscrição corpórea da ordem social” como se lhe refere Brasão (1999), passou-se, a partir dos finais do século XIX, a uma outra, mais escolarizada, mais normalizada, sustentada por uma projética industrial que foi assimilando na sua própria identidade os discursos dos campos bio-médicos.

Para além do *ethos* escolar, que por via da incorporação daqueles discursos, se tornou gerador de formas procedimentais, de condutas de cariz coercitivo, de gestualidades e

adexamentos corporais subtis, a corporeidade esteve também sob mira de outras disciplinas, em usos muito específicos, em formas enunciativas e modos de utilização e manipulação dos materiais que fizeram do corpo simultaneamente suporte e superfície de inscrição de adexamentos sensoriais múltiplos.

Este processo de “censura tornada natureza” (Bourdieu, 1998), que passou na escolarização, pela domesticação do corpo, excluiu da esfera do sujeito, qualquer manifestação excessiva de apetites ou dos sentimentos” (...) submetendo o corpo a todo o tipo de disciplinas e de censuras visando desnaturizá-lo” (Bourdieu, 1998: 83) ou educá-lo.

A eficácia de toda essa tecnologia de signo escolar que assumiu em cada disciplina especificidades materiais próprias, objectivou-se, entre outras dimensões do sujeito escolar, na construção de uma corporeidade ordenada, para cuja regra convergiram sentidos e conotações morais e estéticas e em cujo cultivo se incorporaram códigos da chamada cultura cultivada. Pelo e no corpo, de forma mais ou menos difusa se embutiram os efeitos que as disciplinas entreteceram nos objectos que construíram e reuniram para, no conjunto das suas práticas, “conduzirem o sujeito pela experiência, ao sujeito projectado” (Larrosa, 2002: 24).

Se experiência é, como escreve Larrosa, “o que nos passa” (*Idem*) e o sujeito da experiência é “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível em que aquilo que acontece, afecta de algum modo, produz alguns afectos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (*Idem*), então a materialidade que opera nesse acontecer, dá conta e guarda memória do “como” dessa experiência.

Em última análise é o *como* do “que nos passa” (no plano do sujeito escolar) que indagamos, quando interrogamos a materialidade da educação artística. Não se trata de uma qualquer materialidade, mas uma materialidade pedagógica, intencional, enquadrada por teorias e práticas capaz de revelar como “a pessoa humana se fabrica no interior de determinados aparatos” (Larrosa, *in* Silva, 1999: 37).

Na segunda metade do século XX, a literatura educacional, nomeadamente os estudos em Didáctica, que ditaram, como refere Cunha, (*in* Bencostta, 2007: 170) uma nova ordem de saber “de natureza mais prescritiva e normativa”, restringiram o sentido do termo “materiais escolares”, passando este a designar “os objectos usados unicamente por professores e alunos em processo de ensino-aprendizagem” (*Idem*). A expressão cultura material escolar veio assimilar o lugar historicamente reservado a esses *materiais escolares*, e simultaneamente, ampliar-se e alargar as relações com o campo de pertença.

Lentamente, a expressão - cultura material emergia com sentido mais lato na investigação educacional, em trabalhos como os de Adelman, que Goodson e Ball deram a

conhecer no *Defining the Curriculum. Histories & Ethnographies* (1984) ou outros, produzidos no domínio da arquitectura e equipamentos escolares.

Para a reconfiguração conceptual que subjaz a esta dança de nomes, a noção de “campo” (Bourdieu, 1994) foi importante. Por duas razões, porque ela, “funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, a verificar que o objecto não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades” (*Idem*: 27) e porque, fundamentalmente, ela facultou pensar relacionalmente tanto as unidades de materialidades em questão, quanto as suas propriedades.

Dominique Júlia (1995), que em sentido diverso, abordou a cultura escolar de uma perspectiva histórica, definiu-a como um conjunto de regras de acção: de normas que definem saberes a ensinar, de condutas a inculcar, de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos e que são, por sua vez, dirigidas a finalidades que podem variar nas épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas que não podem por isso, ser analisadas sem levar em conta os níveis da dinâmica do campo: a dos seus actores, as práticas constitutivas da sociabilidade escolar, o modo escolar de transmissão cultural, os dispositivos que normalizam essas práticas escolares. Dessa análise não se ausentou a materialidade como tecnologia que performou a procura de uma universão e univisão das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a “museológica na conservação e comunicação da herança educativa” de Felgueiras (2005) e os de Mogarro (2005) sobre os “arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas” e, do outro lado do Atlântico, os de Dussel (2005) sobre os uniformes escolares, os de Cunha (2008) sobre a educação do olhar e as tecnologias do ensino intuitivo, (2008), ou os de Barra, (2001), sobre o itinerário da lousa na escola paulista, para dar alguns exemplos, indiciam que a investigação se expande muito além da tradição do impresso.

Mas é ainda a tradição de uma historiografia que tem privilegiado uma construção do *arquivo* escorada em fontes impressas, que destaca a investigação sobre a manualística escolar, recortando o livro escolar do fundo dessa grande configuração que é a cultura material escolar.

5.3. Categorias de impresso-os manuais escolares.

Pela inscrição na cultura escrita, o livro, fundamentalmente na tipologia de manual escolar, define-se como o principal “ordenador da cultura, da memória e da acção escolares” (Magalhães, 2006: 5). Uma valia documental particular, salientada por Alain Chopin (1980: 2) ao sustentar que:

“pela complexidade da sua própria natureza, pela riqueza e diversidade dos conteúdos, pela importância real ou potencial das suas funções, pela continuidade e abundância da sua produção, o livro escolar constitui tanto um objecto quanto um documento privilegiado da pesquisa histórica”.

Enquanto género literário, na especificidade escolar que os caracteriza, os manuais escolares apresentam-se como mecanismos fundamentais no plano do funcionamento e desenvolvimento das disciplinas escolares. Benito (2000/01) atribui-lhes um lugar privilegiado na investigação, enquanto “espaço de memória” do conhecimento escolar, na medida em que conservam e logo permitem desvelar o sentido do que muda e do que permanece, ou seja, a própria percepção da história das disciplinas.

Nos manuais, dispõe-se com os programas, na fisicalidade textual e visual, a cultura de uma dada época: a imagética, as tecnologias, os gostos, os discursos dominantes da sociedade que os produziu, e simultaneamente tornou num dos principais suportes curriculares. Nos manuais se configura e se veicula a “*vulgata escolar*” (Chervel, 1991), o conhecimento academizado, objecto de reduções que as instituições educativas transmitem.

Como Choppin escreveu, “no manual encontrava-se o que não era permitido ignorar” (1986: 281), na medida em que foram historicamente projectados para condensar e reter as noções essenciais. Nesse trabalho de didactização do conhecimento, os manuais facilitaram leituras e práticas, sendo-lhe por isso tão natural e identitário as operações de simplificação e expurgo de saberes, quanto a procura das formas propiciatórias de os dar a aprender.

As disciplinas, enquanto parte do mosaico curricular, partilham do currículo o facto de ser um “terreno extremamente contestado” (Goodson, 1997), as mutações que atravessaram historicamente os seus manuais, traduzem as mudanças discursivas que as fundearam e acompanharam nas trajectórias curriculares. Neste sentido, 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. Como refere Benito, o manual não é só um suporte de conteúdos, “uma ratio indicativa de procedimentos” e recursos mas sobretudo a expressão de um “ethos pedagógico social” (*idem*: 173).

O manual escolar, “saber à mão” como lhe chamou Litttré, quando definiu o conceito como “titre des certains livres ou abrégés qu'on doit avoir, pour ainsi dire, toujours a lá main et qui présentent l'essentiel des traités long et étendus, écrits sur une matière” (Brouard *in* Buisson, 1882: 1832), operou como espécie de *go between*³⁸⁹, entre diferentes plataformas de saber e decisão: das instâncias administrativas, à comunidade dos saberes de referência e desta, aos actores situados no plano do ensino-aprendizagem.

Os manuais são além disso, fabricações de autoria, não no sentido da figura de autor pertença de “um quadro genealógico das individualidades espirituais” como escreveu Foucault, (1992: 32), mas antes como referencial, como *nome(s)* conectados a sistemas de significação. Como o definia Foucault (1997a: 22):

“Um autor, entendido, não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco da sua coerência”.

É este sentido da transformação do singular em discurso que é a autoria, que permite explicar “as condições de funcionamento das práticas discursivas específicas” (*Idem*) que a análise dos manuais se impõe.

5. 4. Da cultura material do desenho linear

A cultura material do desenho recorta da memória da disciplina um conjunto de artefactos cuja existência e características testemunham, por si só, o papel histórico da escola na conformação do *ver* e do acto de *representar*.

Reunidos sob o desígnio da “modernidade do olhar” (Frade, 1992:7), tipologias de materiais tridimensionais (lousas, gessos e aparos, mapas e globos, compassos e transferidores, manuais) e bidimensionais, distribuídos pelas formas de impresso e de suporte gráfico (papel, estampas, papel stimográfico), reactualizam o facto da disciplina ser fruto de

³⁸⁹ Cunhado em Philippe Perrenoud.

uma série de acções, ser construída por efeito de instrumentos técnicos e institucionais e só adquirir verdadeiramente realidade pelos seus actores.

Essa parafernália de tecnologias do ver, projectada no mesmo processo de construção do *cannon* visual moderno, conservou embutida, na sua fisicalidade as funções e mecanismos pelos quais visão e mão foram conformadas a ver e a traçar segundo regras particulares.

Dos materiais da disciplina de Desenho retivemos o manual escolar, pelas razões já enunciadas e porque, directa e indirectamente, nas lógicas de acção que veiculou, deu sentido a boa parte daquela materialidade.

Dispositivo discursivo construído em grande parte na internalidade da disciplina, no sentido que as autorias retiraram daí efeitos de poder que se reflectiram na própria identidade e estabilidade curricular da disciplina, o manual de desenho não se lhe confinou completamente, moveria outros recursos e influências.

Para a primeira geração de manuais escolares convergiram contributos de um esforço editorial que vinha desde o século XVIII alimentando as demandas e necessidades formativas dos vários ramos profissionais do Desenho, tradição com que a manualística escolar se cruzaria.

Na fase de ancoragem curricular a disciplina apoiou-se metodologicamente na tradição Pestalozziana, porém, no que se refere a modelos e suportes materiais, escorou-se noutras referências. Recorreu com vimos, nomeadamente, à literatura pedagógica, ao empréstimo de manuais de outros ramos de ensino e, até, da “espionagem” industrial que as missões de estudo e as visitas aos grandes eventos e feiras internacionais, proporcionaram. Tão pouco ignorou o comércio e a circulação de estampas, que correram soltas, ou em conjuntos temáticos, pelos circuitos artísticos e técnico-profissionais europeus, distribuídas pelas oficinas da flamengas e francesas, que a breve prazo, se haveriam de tornar nas primeiras fornecedoras europeias e principais responsáveis pela popularização da imagem, (Gresse, *in* Buisson, 1882)³⁹⁰, nomeadamente da imagem didáctica.

A este período de dependência externa correspondeu uma posição pedagógica titubeante da disciplina, decorrente das múltiplas indefinições (dos ramos de ensino, das características e finalidades do anonimato das autores) dos recursos materiais a que a disciplina recorreu. Razões pelas quais as hesitações que ao longo do século XIX, os autores

³⁹⁰ A propósito das estampas e da sua circulação na Europa ver BUISSON, F. (1882). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie e ainda DESWARTE, S. (1983). *As Imagens das Idades do Mundo de Francisco da Holanda*. Lisboa: Imprensa Nacional.

enfrentaram no encontrar modelos adequados a cada nível de ensino, terão de ser equacionadas no interior dos próprios ajustamentos disciplinares.

5.4.1. Literatura pedagógica na configuração da disciplina de desenho

Entre os primeiros manuais que circularam no ensino primário, o *Manual Encyclopédico para uso das Escolas de Instrução Primária* de Aquiles Monteverde (1874) foi um dos que primeiro serviu ao ensino do desenho linear no ensino primário³⁹¹.

Traduzido do francês, editado pela primeira vez em 1838, foi objecto de numerosas edições³⁹². Nesse período embrionário da disciplina, o referido manual retratou bem a organização dos saberes do desenho que foram ali dispostos de acordo com os campos de saber de referência: a Geometria e as Belas Artes.

Com outras artes, como a pintura, o desenho inscreveu-se naquele manual, no item das “Belas Artes”, ocupando a sua matéria escassas páginas. Do desenho Monteverde deu a seguinte definição:

“arte d’imitar, por meio de traços e de claro escuro, a figura ou forma dos objectos que se oferecerem à nossa vista e daqueles que conservamos na lembrança, ou que a nossa imaginação se apraz de criar”

(Monteverde, 1874: 272).

Na concepção da época, o Desenho compreendeu basicamente três modalidades, o “Desenho de figura” e o “Desenho de paisagem” e modalidade a moderna, o *Desenho linear* definido pelo autor como:

“a arte de traçar desenhos regulares, aplicáveis, principalmente às necessidades das indústria e das artes, tais como desenhos de papel pintado, das chitas, dos ornatos das casas, dos labores das obras dos ourives, das máquinas de toda a espécie de que se faz uso nas fábricas, finalmente das obras de serralheiro, marceneiro, carpinteiro, canteiro, etc.”

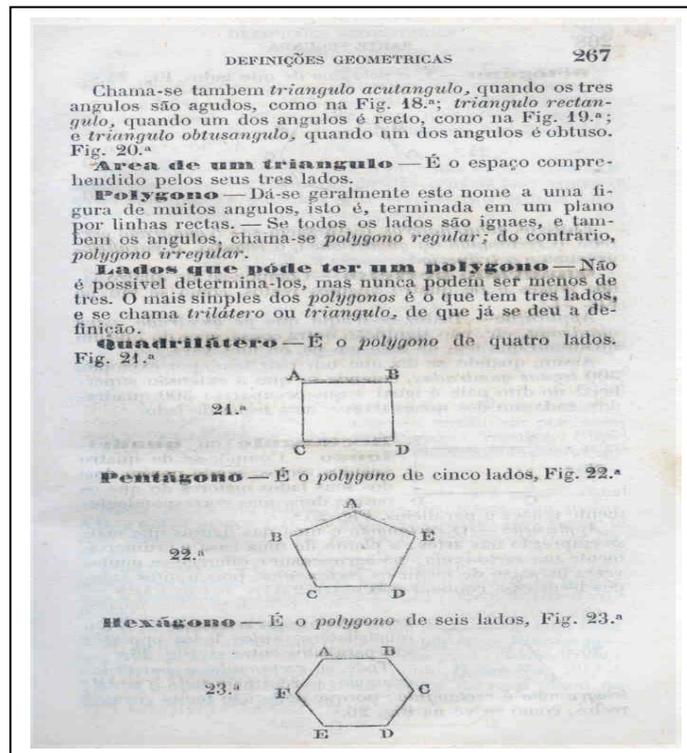
(*Idem*: 274).

³⁹¹ Retomamos com entrada na especificidade, uma matéria abordada na generalidade.

³⁹² A edição de 1874 (10ª) foi a utilizada na pesquisa.

Os conteúdos do “desenho linear” (parcela maior de informação) organizaram-se no manual no item *Definições Geométricas*. As *Definições Geométricas* compreendiam as noções geométricas fundamentais, (Geometria, axioma, theoremata, corolário, problema) e os conteúdos da Geometria elementar propriamente ditos, acompanhados, alguns de ilustrações rudimentares.

Figura nº 31: Definições geométricas.



Fontes: Monteverde, A. (1874). *Manual Encyclopédico para uso das Escolas de Instrução Primária*.

Além deste tópico, não existem no manual outras referências ao desenho, tão pouco a métodos de ensino. A reduzida informação esteve bem longe, de corresponder à generosidade do discurso industrial, que instalava na sociedade, a ideia da necessidade do ensino escolar do desenho.

A informação geométrica, seguindo a tradicional fórmula - matéria graduada do simples ao complexo ou da *linha* à *área*, seria posteriormente apresentada pelo professor, *ouvida* pelos alunos e hipoteticamente copiada do quadro parietal para a lousa. Uma operação apoiada ou não, pelos decuriões affectos ao método de *ensino mútuo*, adoptado pelo mesmo Regulamento (1835) que estabeleceu o desenho linear no ensino primário³⁹³.

³⁹³ O Regulamento do Ensino Primário de 1835 que estabeleceu que “o método adoptado para o ensino primário é o método do *ensino mútuo*”.

Ao contrário dos futuros manuais escolares de desenho, onde a imagem³⁹⁴ conquistou uma autonomia que quase obliterou o texto escrito, a distribuição a par, do texto escrito e do texto visual, parece ter tido no manual de Monteverde, valor e peso ainda similares. Não deixa porém de ser indiciador, que, num tipo de publicação como aquela, onde a economia de espaço e informação foram tónicas dominantes, a parte reservada ao Desenho contasse mais ilustrações que a obra no seu conjunto. Desse modo, também por via da literatura pedagógica generalista, a forma geométrica se foi tornando disponível e comum a um *ver* que se queria e fazia cada vez mais normalizado e conforme ao código geométrico.

Atribuir sentidos à generalização da geometrização do olhar, e aos suportes visuais que a serviram, é levar em linha de conta, as conexões entre imagens e outros mecanismos do ver e os seus efeitos de conhecimento. Em campos que moviam, e se moviam por imagens, era necessário “levar o invisível ao visível” (Sicard, 2006:15) na medida em que as imagens, sendo garantes e instrumentos de uma razão científica, podiam fundar disciplinas inteiras.

5.4.2. A primeira geração de manuais escolares de desenho

Como forma finalizada, o compêndio de Ghira e Motta traduzia o ultimar dos processos de “pedagogização” da geometria elementar e inaugurava uma matriz de manual que, *grosso modo*, serviu de referência aos sucessivos manuais do ensino primário, até à segunda década do século XX.

O ensino primário, enquanto destino de enunciação, ficou aliás bem explícito no manual, quer na identificação do público a quem se dirigia, quer na identificação profissional dos seus autores.

Na sua dupla autoria, o manual veiculava o reconhecimento das territorialidades dos saberes em presença: se Mariano Ghira deu o rosto pela instrução primária, o desenho encontrou em Theodoro da Motta, a sua voz de referência. Este reconhecimento mútuo projectou-se nos aspectos científicos, pedagógicos e formais do manual, como se, cada um dos autores, vertesse nele a especificidade e autoridade imputadas pelos respectivos domínios profissionais e científicos.

³⁹⁴ A investigação das imagens distribui-se por várias disciplinas constituindo-se num empreendimento interdisciplinar. Seja qual for o sentido atribuído, a interpretação ou definição de uso da imagem depende sempre do sujeito que a produz ou reconhece.

Mariano Ghira foi inspector da instrução primária³⁹⁵ e profundo conhecedor da realidade da instrução primária portuguesa e europeia, em virtude das numerosas visitas de missão que efectuara. Segundo Joaquim de Vasconcelos, deveu-se a ele o impulso para a edição do manual e a introdução do método *stimográfico*, como resolução para a progressão graduada das formas geométricas.

Theodoro da Motta foi professor de desenho, marcou o ensino e a produção manualística do século XIX, prolongando a sua influência até ao século XX. Chamou ao manual, o rigor, o conhecimento e a administração da ciência das formas geométricas.

No quadro político e social do século XIX, o *Compêndio de Desenho Linear Para Uso das Escolas de Instrução Primária* sinalizou a fusão destes dois regimes de verdade: o da geometria e o da pedagogia no seio dos quais se irão configurar as práticas do ensino do desenho na escola primária.

O *Compêndio* de Ghira e Motta projectou-se em quatro partes. A *Parte I*, que o apresentava, tinha a revestir a capa cartonada uma composição mista entre o geométrico e tipologias de escritas comerciais. Por si só, a capa informava já da utilidade e aplicação do desenho a campos tão distintos, que iam da simples escrita ao comércio, ao mesmo tempo que dava conta da identidade dos autores, da sua formação científica e respectivos graus académicos. Simultaneamente, na escolha dos conceitos operatórios (composição e caligrafia) e nos enunciados informativos (campo, autoria e estatuto profissional), o manual denunciava, nessa imagem que se fazia de marca, uma estratégia de afirmação social que, servindo ao compêndio e às autorias, empossava fundamentalmente o respectivo campo de saber.

³⁹⁵ Não sendo aqui o lugar de esboçar a biografia de Mariano Ghira é importante referir neste quadro o *Relatório da visita de inspecção extraordinária às escolas do districto de Lisboa* feita no ano de 1863-1864. Lisboa: Tipografia Portuguesa, datado de 1865.

Figura nº 32: Primeiro manual de *Desenho Linear*.



Fonte: GHIRA, M. & MOTTA, T (1869). *Compêndio de Desenho Linear*.

No uso ostensivo de identidades e *status*, veiculados tanto pelo carisma e excelência profissional das autorias, quanto pelo vínculo às comunidades de referência, moveram-se formas de legitimação de modo a reconhecer-se a proficiência do próprio desenho.

Esta estratégia, que acompanhou a primeira geração de manuais, esbateu-se à medida que a disciplina foi ganhando maturidade curricular e a criança, foi ela própria, com os seus desenhos, conquistando lugar de “autoria”.

A construção da “comunidade falante” do desenho e a sua continuada exposição funcionaram como meio de construção do processo identitário do desenho no ensino primário. A sua difusão, por via da imprensa manualística, foi uma das estratégias de afirmação encontrada.

Quadro nº 42: Comunidades profissionais e autorias dos manuais de *Desenho* do ensino primário

ENSINO PRIMÁRIO	
AUTORES	PROFISSÕES
O.D.G.	Formação Superior Militar - Professor de Desenho.
CASTRO, A. C	Formação Superior Militar - Professor de Desenho Colégio Militar.
PICARD, J. A	Formação Engenharia Civil - Professor de Desenho na Real Casa Pia de Lisboa.
MOTTA, Teodoro da	Professor de Desenho do Liceu Nacional de Lisboa e da Escola Normal Primária.
AZEVEDO, J. J.	Professor de Desenho no Liceu Nacional da Horta.
ABREU, José Miguel de	Professor Instituto Industrial e Comercial do Porto, Professor proprietário da antiga cadeira de desenho anexa à Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, Curso de Arquitectura civil pela Academia de Belas Artes de Lisboa, Curso de condutor de obras públicas pelo Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, Comendador da Ordem Militar.
LOPES, António Simões	Professor do Ensino Primário.
VIDAL, Ângelo, Magalhães	Professor de Desenho - Liceus C. do Porto, Rodrigues de Freitas, Asilo Escola D. Maria Amélia.
RIBEIRO, J. Camilo	Professor do Ensino Primário.
GOMES, Ernesto Madeira	Professor de Desenho da Escola Normal de Lisboa.
FREITAS, José Vicente de	Formação Militar - General de Infantaria.
d' AVELLAR, João Baptista	Professor do Ensino Primário.
AMOR, Manuel Antunes ³⁹⁶	Professor do Ensino Primário.
MAGNO, Albino Pereira	Professor do Ensino Primário.
PRUDENTE, A. A.	Professor do Ensino Primário-Índia Portuguesa.
NAIQUE, R. X.	Professor do Ensino Primário-Índia Portuguesa.
SILVA, José Pereira da	Professor do Ensino Primário.
SILVA, António Cândido da	Professor do Ensino Primário.

Também neste sentido, o Compêndio de Ghira e Motta se instituiu como objecto fundador de novas práticas, autorias que se reconfiguraram por referência a um contexto de enunciação diverso dos ramos profissionalizantes - o ensino primário.

Se ao longo do século XIX, os ramos profissionais do desenho conduziram a edição dos livros de desenho, veremos, ainda no final do século XIX, esse projecto começar a passar para a tutela dos professores primários.

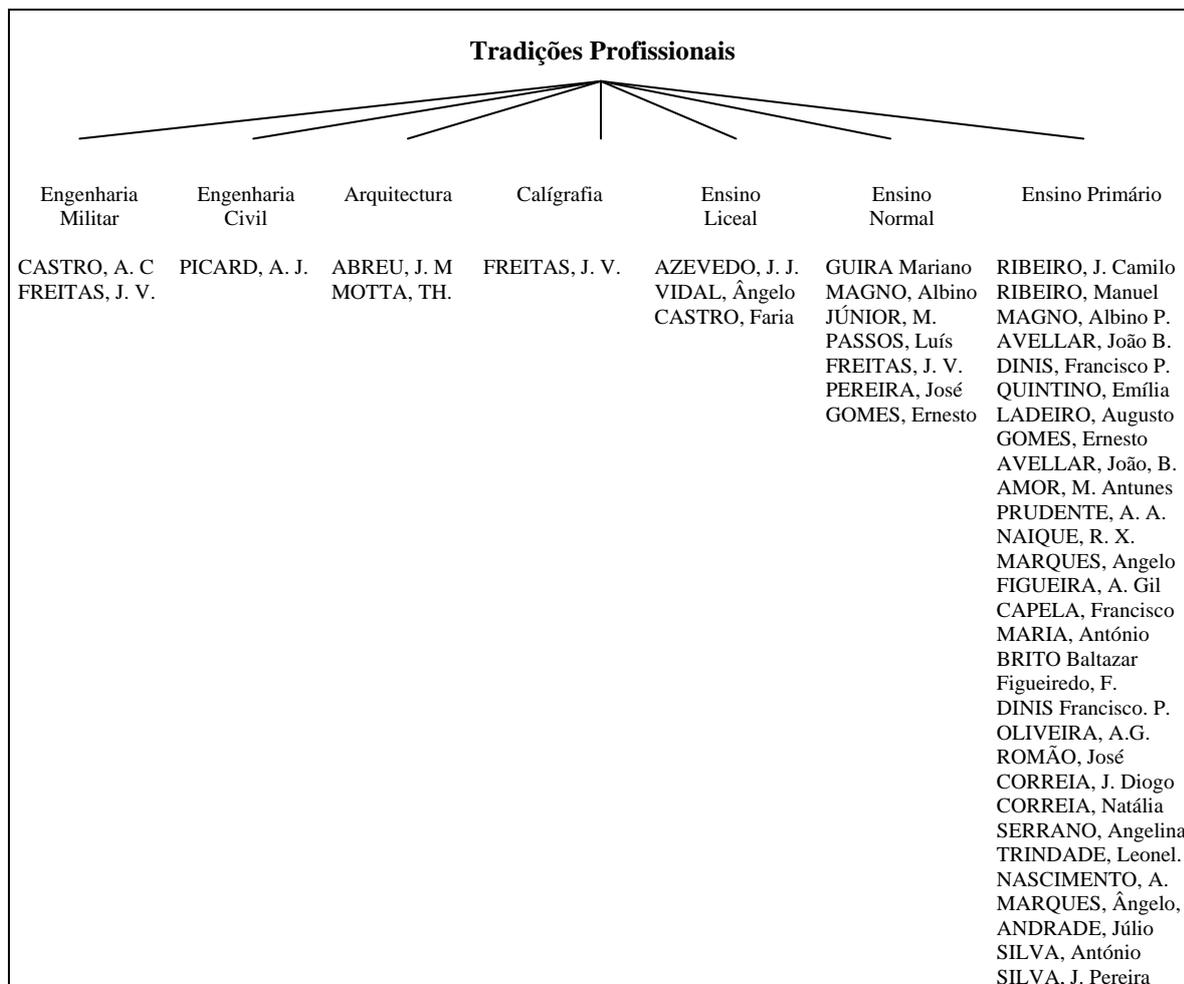
A autoridade do professor, sobre os saberes da instrução primária, iria reflectir-se, como escreveu Nóvoa (1987: 511), na consciência crescente da sua profissionalidade docente:

“Ils (os professores primários) ne se limitent pas, comme le soutiennent les adeptes des theories fonctionalistes de la sociologie des professions à repondre à un besoin social (le besoin d’instruction), mais ils vont construire et développer ce même besoin”.

³⁹⁶ O autor foi galardoado com a medalha de prata na Exposição Colonial e Internacional de Paris pelo seu *método mecânico moderno do ensino da leitura e da escrita*.

Um conjunto de medidas (a abertura do concursos dos manuais escolares ao professor primário e a institucionalização de provas pedagógicas, dirigidas aos professores de desenho, configurou uma espécie de comunidade de Desenho que se foi, também ela deslocando da tradição das engenharias e da arquitectura, para se criar na cultura escolar.

Quadro nº 43: Tradições profissionais no campo do *Desenho*.



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.

A afirmação social do desenho assumiu, no plano dos manuais, um duplo alcance:

- primeiro, criando condições de enunciação, justificando a necessidade social do desenho enquanto ferramenta apropriada à escolarização dos sujeitos e importante numa economia industrializada onde as categorias do *necessário*, *útil e belo*, ganhavam peso;

- segundo, fazendo dos próprios manuais escolares, mecanismos de consolidação escolar, de inscrição pedagógica, de socialização dos sujeitos escolares e de normalização do gosto (Freedman, 1987).

-

O Desenho, fortalecido agora pelo poder difusor e normalizador das práticas que a circulação dos manuais assegurou, não se confinaria a enunciados de utilidade social, entrosar-se-ia nas dobras do saber psicológico onde se definiam as ideias sobre aprendizagem e onde o conceito de criança deram lugar ao de “aprendiz” (Popkewitz, *in* Silva, 1999: 177).

Como já referimos, os princípios éticos e pedagógicos que presidiram à Junta Consultiva de Instrução Pública e às comissões técnicas de avaliação dos manuais escolares sustentaram-se em categorias psicopedagógicas (escalões etários, níveis de desenvolvimento, gradação da aprendizagem, motivação etc.). Tornadas regras, essas categorias, sustentaram a aprovação e a rejeição de obras e autorias que foram sendo, progressivamente afinadas por diapasão pedagógico ditando o “quê” e o “como” os manuais deviam ensinar ao aluno³⁹⁷.

Entre o rol de autores a quem o concurso de 1902 rejeitou as obras, figuravam Theodoro da Motta e José Miguel Abreu, nem o facto de serem as grandes referências do desenho do século XIX os puseram a salvo das novas regras pedagógicas.

Quadro nº44: Razões de rejeição apontadas comunmente aos manuais de *Desenho*.

Razões de Rejeição Apontadas mais Comunmente aos Manuais de Desenho
<p>“Por darem feição teórica a esta parte do programa”; “Excessiva abundância de figuras de difícilima execução”. “Texto destinado aos alunos da 1ª classe que não sabem ler”; “Imperfeição dos exemplares caligráficos e figuras dos desenhos”.</p> <p>Por não estar conforme com o disposto do artigo 350º do Decreto nº 1 de 19 de Setembro de 1901.</p>

Fonte cruzada: Legislação Portuguesa; Revista Educação Nacional (1903).

Ainda na primeira fase, os manuais iriam aproximar a relação entre utilidade social do desenho, a finalidade instrumental e a função educativa. Para Ghira e Motta (1869) o desenho era “essencial a todo o homem culto”. Pela sua aprendizagem acedia-se simultaneamente a uma linguagem nova e sincrética e ao domínio de um código de conduta:

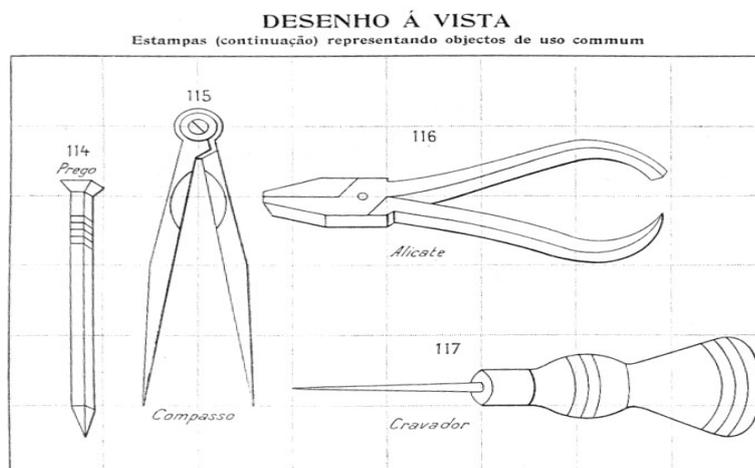
³⁹⁷A notícia é relativa ao concurso de 1902. “Livros do Ensino Primário”. Revista *Educação Nacional* (1903). nº 358:337.

“O desenho *obrigando* a estar atento o indivíduo, faz nascer a reflexão, exercer a perspicácia e desenvolve a imaginação, cria o gosto pelo belo e o amor da ordem e do asseio, (...) serve para que todos, nas diversas “profissões sociais”, possam, com o auxílio do traço fazer facilmente compreender muitas ideias e pensamentos que dificilmente se explicariam falando ou escrevendo”

(Ghira; Motta, 1869: introdução).

Aos conceitos de “indivíduo” e “profissão” associados à visão mais utilitária do desenho, juntaram-se, então, atributos de ordem psicológica e comportamental (atenção, reflexão, ordem, asseio, beleza). Nessa nova liga discursiva, a componente educativa prevaleceu sobre a funcional. Uma tendência que em autorias posteriores (José Miguel Abreu, António Simões Lopes, Ângelo Vidal, Manuel Oliveira Júnior), se consolidaria com o enfoque dado às dimensões educativas e estético-higienistas e, já nos finais do século XIX, aos estudos sobre criatividade. Permaneceria porém, por um tempo relativo, a semântica utilitária, fundamentalmente nas opções figurativas do texto visual como a que se apresenta na figura abaixo:

Figura nº 33: Estampa-modelo . Objectos de Uso Comum I.



Fonte: AMOR, J. (1906). *Compêndio de Desenho*. Para a 1ª, 2ª e 3ª Classe.

A longa permanência deste tipo de imagem produziu aliás, uma espécie de dissonância entre o texto linear tradicional e o texto visual.

Na maioria dos manuais, as *Instruções Pedagógicas*, foram o único texto escrito presente, desempenhando funções de organizador do manual e dos seus sentidos. A parte de leão coube porém ao texto visual, sustentado em *estampas* com imagens para cópia, sobre as quais os autores assentaram todo o programa de desenho linear.

Neste jogo de poder entre linguagens, o texto *Instruções Pedagógicas*, prescrevia o “como” fazer, deixando ao texto visual (*estampas*) simultaneamente a demonstração do fazer e o poder de evocação simbólica, convocado pela própria imagem, longe portanto da simples função de ilustração.

No plano pedagógico, ambos os textos (escrito e visual) parecem estar em sintonia quanto aos princípios e leis orientadoras do processo de elementarização geométrica; em ambos subjazem os mesmos conceitos de aprendiz e de aprendizagem (do simples para o complexo, do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido). Porém a estampa, não encerrava com isso, o seu poder de enunciar realidades.

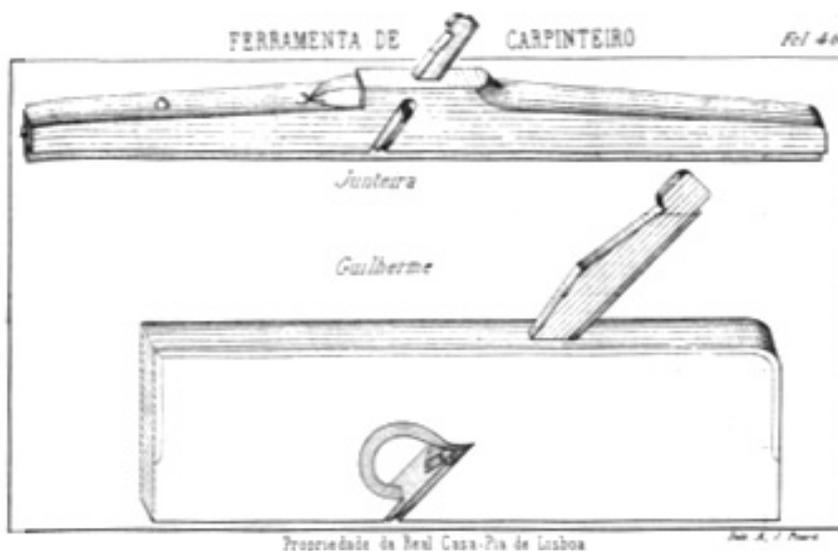
O texto visual, enquanto modalidade de um sistema semiótico tem uma estrutura, características e convenções que o aproximam dos sistemas linguísticos. Por outro lado o uso do código figurativo é resultado de escolhas feitas pelos autores e ideologicamente moldadas. As imagens, como escreveram Kress & Van Leuunen (2000: 200), “também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante ao texto linear”.

Quando no manual, os autores concluíram as figuras demonstrativas da fase da geometria linear elementar e entraram na fase de aplicação ao real, ou seja, na linguagem dos signos³⁹⁸, na figuração das coisas e dos objectos propriamente ditos, então aí, onde as escolhas se abriam a um universo de imagens, as autorias apontaram em unísono, a um conjunto particular de imagens, que em comum, tinham o facto de partilhar de um universo imagético do adulto, com referências expressas ao mundo do trabalho manual e oficinal. Submergia-se o aluno desde a escola primária, num universo icónico que o conectava de imediato com as utensilagens do devir laboral (pedreiro, carpinteiro, lavrador, etc).

Os distintos enunciados que as estampas assumiram ao longo do manual (índice, ordenação, modelo, avaliação, regulação e inculcação), bem como a forma como actualizaram os dispositivos disciplinadores, deixavam claro que elas se constituíram, como forma de agenciamento do e no manual. Por isso interrogamos as imagens pelo viés do discurso, na medida em que isso pressupõe, como sustentaram Cord e Ferreira, (2006), ouvir o que as imagens dizem, onde dizem, “como dizem” e o que permitem dizer”.

³⁹⁸ O signo = o que substitui = está no lugar = representa. Referente significando o objecto real, a coisa original, verdadeiro.

Figura nº 34: Estampa-Modelo. Objectos de uso comum” II.



Fonte: J. Picard (s/d). *Manual de Desenho da Real Casa Pia de Lisboa*.

A aparente dissonância, entre textos e planos de enunciação, presentes no manual escolar, revela que o texto visual cruzou e conectou, realidades de sentido diverso, e que as autorias usaram desse poder para servir simultaneamente, à pedagogia e por outro, à ideologia expressa nas finalidades deste nível de ensino. A pretensão de formar artistas, que esteve presente nas finalidades da instrução dos níveis superiores, esteve arredada deste nível de ensino, o “carácter de acentuada e definida generalidade da instrução primária” (Coelho, 1893: 153-54) desaconselhavam-na privilegiando o instrumental. No plano discursivo, da administração central à formação de professores, os usos do desenho no ensino primário, privilegiariam nesta fase a vertente prática de preparação para a vida, habilitando os alunos “para ocupações agrícola, industrial e comercial”³⁹⁹.

Afreixo e Freire (1879:73), pares de Ghira, entrosados, como este, nas questões do ensino normal, onde foram professores-metodólogos, expressavam opinião similar:

“A escola primária, que reparte entre os pequeninos o pão do espírito, não pode nem deve deixar de iniciar o filho do povo n’esta arte (desenho), que lhe pode ser mais tarde fonte de receita, ou um meio de maior produto do seu trabalho”.

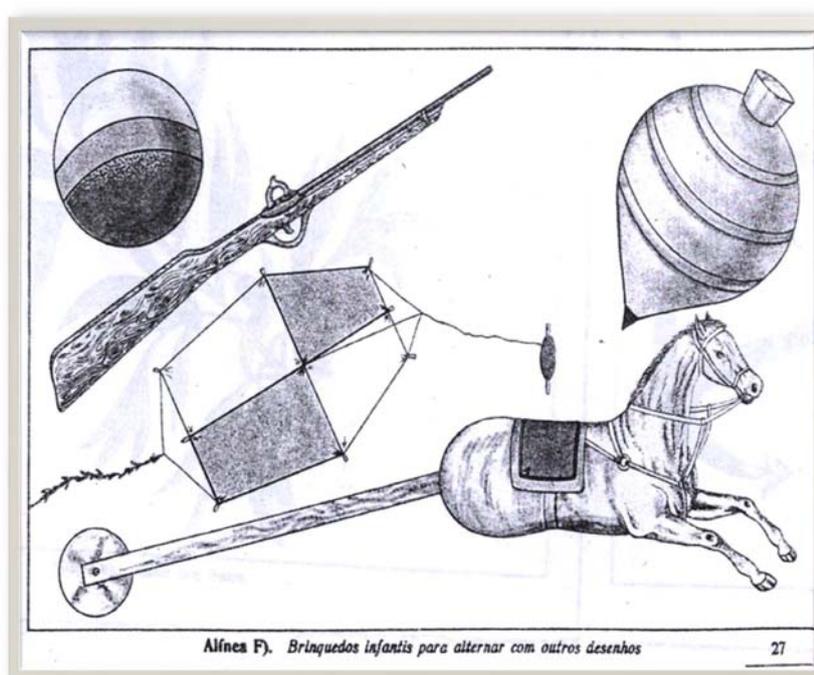
Da selecção das imagens, que serviram às estampas-modelo no ensino do desenho, esteve ausente durante todo o século XIX, a iconografia comumente relacionada

³⁹⁹ Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1870.

com a categoria sociológica *criança* -a chamada “imagerie scolaire” e infantil, a que aludiu Champfleury (*in* Buisson, 1882).

O objecto brinquedo, mesmo na categoria de brinquedo *didáctico*, foi uma realidade tardia no discurso escolar (Freitas, 1884, Adelman, 1984; Mason, 2002). A sua entrada plasmou-se na própria ascensão escolar do paradigma do lúdico e na entrada da sua imagem pela *decoreção escolar* (Ferreira, 1914; Lisboa, 1925), iniciada sob influência dos discursos do Movimento *Art à l'École* e da Educação Nova.

Figura nº35: Estampa modelo - brinquedos.



Fonte: MOURA, U. & GASPAR, J (s/d). *Desenho Auxiliar da Escrita e da Leitura*.

A escolha das imagens do universo lúdico atribuído à infância estreiam-se timidamente nos manuais de desenho de Manuel Antunes Amor (s/d, 1906)⁴⁰⁰, generalizando-se depois, nos manuais da segunda geração, nomeadamente nos editados ao longo do Estado Novo, quando a disciplina de Desenho passou ao estatuto de “auxiliar da escrita e da leitura”.

⁴⁰⁰ AMOR, José Antunes (s/d). *Álbum de Desenho e Pintura* - Escola Infantil e Lar materno (para crianças de 4 anos). Lisboa: Livraria J. Rodrigues.

⁴⁰⁰ AMOR, José Antunes (1906). *Compêndio de Desenho*. Para a 1ª, 2ª e 3ª Classe. Lisboa: AILLAUD & Cª. (aprovado por concurso).

Figura nº 36: Estampa - entre imagens e palavras.



Fonte: MOURA, U. GASPARG, J (s/d). *Desenho Auxiliar da Escrita e da Leitura*.

Percepcionado e transformado então em “instrumento de obriga” (Ghira e Motta, 1896) que mecanismos o Desenho desenvolveu para levar o aluno a se deixar obrigar? Que formas assumiu e como se traduziu esse poder no interior dos manuais? Que saberes de referência e aparatos visuo-técnicos foram seleccionados?

A atribuição do “poder disciplinador” (Popkewitz, 1999) ao desenho e a sua operacionalização pressupõem a análise das formas que aquele tomou, o que coloca os manuais na posição de *caixa negra* daquilo que o Desenho fez ao aprendiz e de *como* o fez.

Numa disciplina da natureza do desenho, esses mecanismos só podiam traduzir-se em saberes conectados com o *redigir* e o *desenhar*. Como o *cannon* oficial era o *geométrico*, foi entre o método geométrico, o jogo de articulação entre textos (o escrito e o visual) e entre as disposições e sentidos que aqueles assumiram, que esquadrinhámos os manuais.

À data da edição do compêndio de Ghira e Motta, embora Fröebel, Peter Smith (1809), Ramseur (1821) e outros pioneiros do ensino do desenho tivessem dado contributos para o ensino do desenho, a tradição metodológica dominante era a de Pestalozzi.

No pensamento de Pestalozzi fundia-se uma visão teológica e moralizante da arte, de inspiração Kantiana, com uma visão social, paradigmaticamente pela ciência. Esta visão influenciou naturalmente as suas teses sobre a educação moral, que devia basear-se não só num ideal de elevação ética, por respeito ao dever, mas também, na formação de hábitos virtuosos e numa certa imposição de normas.

Mais preocupado com princípios de ensino, do que com teorias universais de educação, Pestalozzi advogou uma reforma educacional pragmática, capaz de influenciar as capacidades morais, físicas e mentais das pessoas, de modo a que, independentemente do nível em que se encontrassem, pudessem viver a vida o melhor possível.

Nessa procura Pestalozzi aproximou a estética da educação, fazendo assentar todo o seu sistema pedagógico sobre os seguintes princípios:

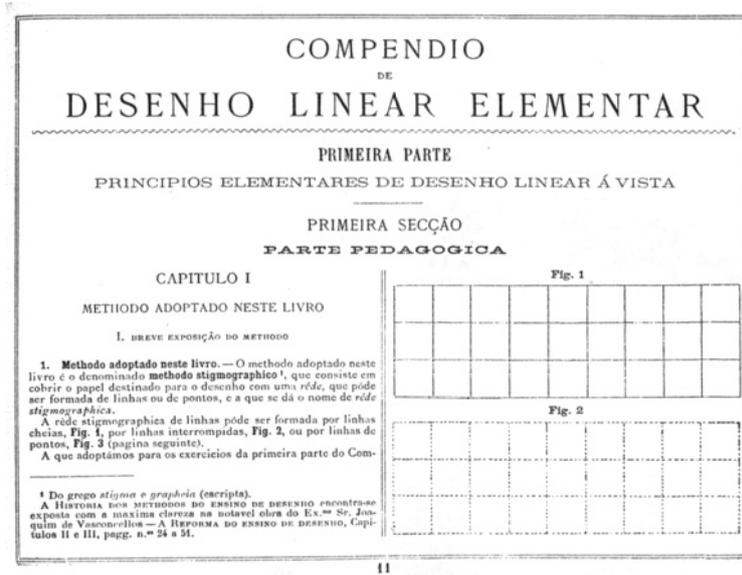
- O bom gosto e os sentimentos nobres guardam um estreito parentesco e reforçam-se mutuamente;
- É conveniente que o estudo e o conhecimento das artes liberais se estendam a todos e de um modo muito especial também às classes mais populares;
- Em questões estéticas os indivíduos de classe humilde podem chegar a muito mais, se os esperar uma diligência constante.

Sobre estes princípios Pestalozzi arquitetou um modelo de educação onde as artes, particularmente a música, na modalidade de canto, se incluíram. Porém e embora no *Canto do Cisne* (1825), o pedagogo reiterasse o direito à liberdade de expressão da criança, como forma de desenvolver a capacidade criadora, paradoxalmente, rodeou o ensino do desenho de um extremo formalismo e de um método analítico⁴⁰¹ de cariz racionalista e base geométrica, cuja influência só estancou no início do século XX.

Ghira e Motta convocaram na concepção do manual, os modelos disponíveis e as experiências em curso, inspirando-se para isso, em trabalhos internacionais adaptados às escolas infantis (Bélgica) e primárias (Bélgica e Inglaterra), que Ghira visitara. Sobretudo, usaram da “observação e experiência” desenvolvidas por ambos com os “últimos anos da escola primária, anexa à normal do sexo feminino do Calvário” (1869: introdução), mas foi ainda sobre a tradição *stimográfica*, que montaram o manual. Retiraram deste método a concretização geométrica a partir da apresentação de sólidos geométricos e a *rede stimográfica*, uma invenção que se reduzia a uma folha de papel lisa em que linhas contínuas ou pontilhadas impressas quadriculavam toda a superfície da folha.

⁴⁰¹ Pestalozzi aplicou ao ensino do desenho o modelo *stimográfico*, adoptado do modelo da quadrícula de Fröebel a que Hillardt (1832) acrescentou a ideia de *stigmas*.

Figura nº 37: Exemplo de redes stimográficas: Contínua e pontilhada.



Fonte: Abreu, J. (1877). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*.

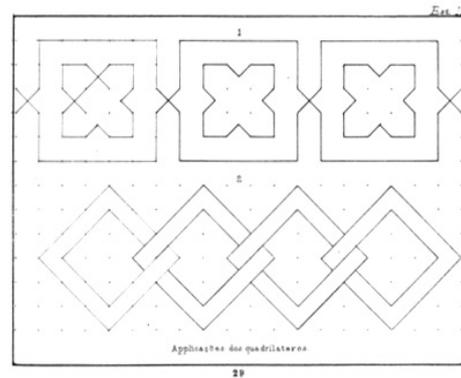
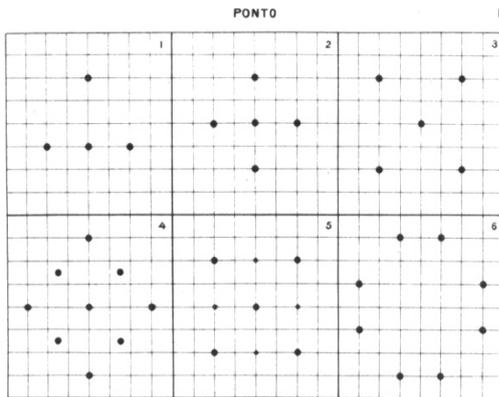
A folha, similar a um vulgar papel quadriculado, tinha a particularidade de se poder dividir em quadrículas cada vez mais pequenas ou maiores, até à ausência total de quadrícula, conforme as intenções didácticas do professor e a destreza dos alunos.

A disposição de um número variável de *stigmas* impressos, induzia pela própria disposição quadriculada, ao traçado geométrico de linhas ou figuras geométricas.

A disposição relativa das quadrículas na folha e o número de *stigmas* indiciavam o grau de perícia do aluno e a gradação da complexidade na tarefa proposta pelo professor.

A existência deste mapa espacial prévio, a “matéria prima já preparada” como José Augusto Coelho (1893: 425), chamou à rede, criava um quadro da contingência viuso-espacial que *obrigava* o aluno a, antes de ordenar o gesto de traçar, ser contido no programar do próprio traço, materializado na distância contida entre pontos. Deste modo a representação mental da figura pontuada na rede, antecedia a materialização gráfica da própria figura. Visão e pensamento antecediavam a acção da mão no acto de traçar.

Figura nº 38: Tipos de quadrícula na rede stimográfica.



Fontes: Ghira; Motta (1869)

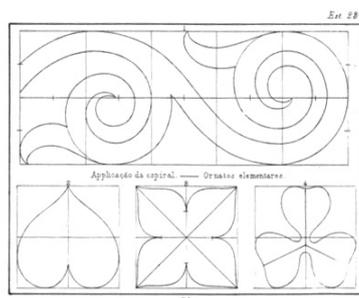
Fontes: Abreu, J. (1877).

A rede *stimográfica* configurou um tipo de mecanismo particular que funcionou como uma espécie de andaime do olhar ajudando o aluno a alicerçar a visão no traçado geométrico e simultaneamente a dominar o seu pensamento perante o risco do desvio balizado entre pontos, onde a mão se lançaria no traçado.

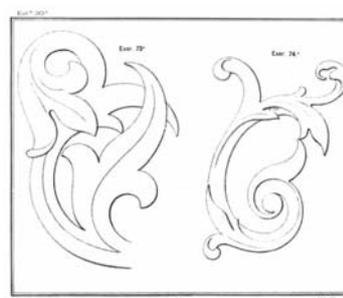
No seio dos seus aparatos, a disciplina montava a passagem do Desenho do campo do fazer, para o campo dos instrumentos de pensamento. A relação com o “aprender a pensar”, que nesta fase perpassou o discurso da disciplina, sustentou em posteriores manuais, a prevalência educativa do desenho na educação intelectual.

No discurso da educação geral, mais do que traçar, o desenho era importante porque *obrigava* a pensar e a ver.

Figura nº 39: Variações de quadrícula na rede stimográfica.



Fontes: Ghira; Motta (1869)



Fontes: Picard (s/d).

Na sala de aula, a rede desmultiplicou-se em suportes diversos, do papel à ardósia, do quadro parietal do professor, à pequena lousa do aluno. Segundo Joaquim de Vasconcelos (1877:45), esta inovação acrescentou aos métodos dos pioneiros do ensino do desenho, a

possibilidade de “uma transição natural, quase insensível, entre o desenho auxiliado e o desenho a olho, sem recorrer a régua e ao compasso”, permitindo a concretização de um ideal de graduação rigorosa.

Ao contrário de outros autores que propuseram aos alunos traçar sem régua, entre pontos cada vez mais distantes, ou mais próximos, como foi o caso de António Simões Lopes⁴⁰², ou ainda ambos, jogando assim com a plasticidade da rede, Ghira e Motta optaram por manter o tamanho médio, ao longo dos quatro anos de escolaridade. Não justificaram a opção, mas pareciam aproximar-se da ideia de Aguilar (*in* Magno, s/d: introdução)⁴⁰³, ao se referir à rede *stimográfica* como “uma espécie de papel monitor do traço, a modos da designação encontrada para o papel da escrita”. Uma monitorização que, as autorias em análise desejavam se tornasse tão estável e constante no desenho, como o era o *habitus da escrita*.

O progressivo controlo motor e a regulação perceptivo-visual a que a rede podia obrigar, são reveladores dos diferentes mecanismos e graus periciais que o aluno experimentou ao longo do seu treinamento. Ao professor, informado das características do aluno, caberia: a decisão do tamanho do risco e do aluno riscar com rede ou sem ela, com muitos ou poucos *stigmas*. A precisão do traço e o rigor do desenho demonstrado pelo aluno informavam sobre essa lenta inscrição corporal, que se traduziu nas sincinésias do corpo e nas contenções do pensamento e da alma.

Como linguagem dominada, o desenho associou dois domínios do sujeito: uma técnica corporal e uma de linguagem. Através das micro-tecnologias anichadas no fazer geométrico, a linguagem sincrética tornava-se domesticada e natural no aluno.

No jogo de equilíbrios entre liberdade e contenção embutido nos próprios aparatos disciplinares, outros jogos se jogaram. Esperava-se que, quando da rede a mão e o olhar se libertassem, o traço estivesse dominado e o aluno, senhor “natural” do desenho. Dominado e domínio seriam então um só.

Pela rede *stimográfica* passou a aprendizagem do desenho deste longo período. No seu ensino, a rede assumiu um papel de regulação por excelência, construindo, e simultaneamente, vigiando o *cannon estético* e o grau de liberdade muscular e tonal que o aluno tinha de imprimir à acção quando, pelo traço ligasse os *stigmas* definidores da imagem.

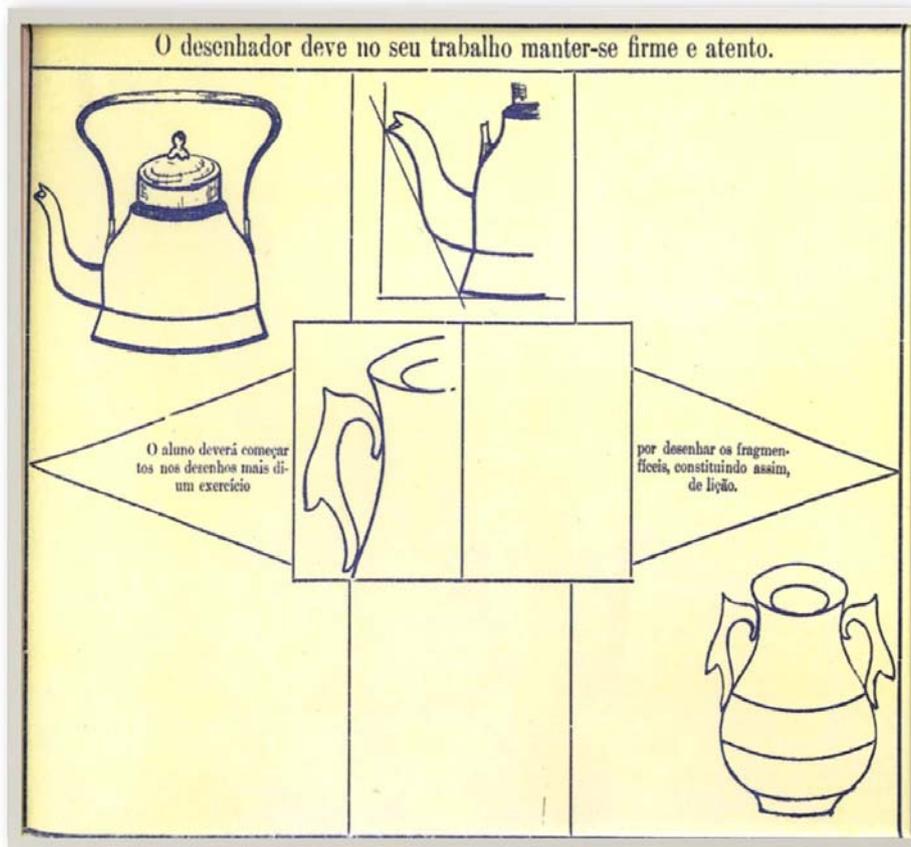
Nesse treinamento interceptavam-se planos discursivos capazes de emparceirar categorias tão distintas como, técnica com carácter, atenção com firmeza, ordem com estética

⁴⁰² LOPES, António Simões (1886). *Compêndio de Desenho Linear Para Uso Dos Que Tenham de Fazer Exame - Ensino Primário Elementar, Admissão Liceus, Admissão às Escolas Normais*. Porto: Livraria Portuense Editora.

⁴⁰³ MAGNO, Albino Pereira. (s/d) *Exercícios Graduados de Desenho*. para a 1ª, 2ª, 3ª classe. Lisboa: Casa Portuguesa.

ou disciplina, dando origem a uma estranha liga discursiva onde, pelo acto de desenhar, o sujeito escolar se urdia e perfilava num modelo de cidadão imaginado e oficialmente prescrito nos interstícios do currículo escolar.

Figura nº 40: Desenho e conduta.



Fonte: A. Marques (s/d). *Caderno Compêndio para a Aprendizagem do Desenho nas Escolas.*

Jogaram-se no plano da neuro-fisiologia, relações de maturação muscular, graus de tonicidade e de controlo tónico, ajustamentos posturais e qualidade respiratória que os fisiologistas iriam mais tarde mobilizar e injectar no discurso científico e pedagógico do desenho e da educação sob a designação de *higiene escolar*.

Por todas estas razões, a rede *stimográfica* constituiu o mecanismo disciplinar fundamental do ensino do desenho, atravessando todas as suas modalidades, (do *geométrico* ao *de memória* e deste ao de *ornato*) e todos os graus de ensino, até ao momento em que, sob a influência de novas correntes pedagógicas, com o raiar do modernismo, abandonou a centralidade da cena escolar para dar lugar ao *desenho livre* ou à “irreverência do borrão”, como lhe chamou Penim (2003).

Com diferente expressão no conjunto dos manuais, a rede *stimográfica* foi a coluna dorsal dos manuais que pesquisámos, constituindo a principal linha de força metodológica do ensino do desenho, desde o antigo regime, até à chegada dos manuais da segunda geração, já numa fase tardia da primeira República.

Quadro nº 45: Manuais de *Desenho* do ensino primário I.

1ª GERAÇÃO	ENSINO PRIMÁRIO MANUAIS ESCOLARES DE DESENHO
1853	O.D.G. <i>Elementos de Desenho Linear.</i>
1858	CASTRO, A. C. <i>Noções de Desenho Linear. Elementos de Geometria.</i>
(s/d)	PICARD, J. A. <i>Manual de Desenho da Real Casa Pia de Lisboa.</i>
1869	GHIRA, Manuel.; MOTTA, Theodoro; <i>Compêndio de Desenho Linear. Para Uso das Escolas de Instrução Primária.</i>
1871	AZEVEDO, J. J. <i>Noções Elementares de Desenho Linear.</i>
1871	ABREU, J. Miguel. <i>Compêndio de Desenho Línea. Para uso dos alunos da Instrução Primária</i>
1876	ALVES, A. <i>Elementos de Desenho Linear Geométrico- Para uso das escolas de instrução primária.</i>
1877	ABREU, José Miguel de. <i>Compêndio de Desenho Linear Elementar.</i>
1879	ABREU, J. Miguel. <i>Compêndio de Desenho Linear (2ª ed).</i>
1880	ABREU, J. Miguel. <i>Compêndio de Desenho Linear (2ª tiragem da 2ª edição).</i>
1882	ABREU, J. Miguel. <i>Compêndio de Desenho Linear.</i>
1883	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar. II Parte. Suplemento.</i>
1883	ABREU, J. Miguel. <i>Cadernos Stigmográficos para o ensino do Desenho. nº 1, nº 2, nº 3.</i>
1884	ABREU, J. Miguel. <i>Nova Colecção de Cadernos Stigmográficos para o ensino do Desenho.</i>
1884	ABREU, J. Miguel. <i>Compêndio de Desenho Linear. Elementar.</i>
1886	ABREU, J. Miguel. <i>Desenho Linear e de Ornato.</i>
1886	LOPES, António Simões. <i>Compêndio de Desenho Linear.</i>
1888	ABREU, J. Miguel. <i>Compêndio de Desenho Linear. Elementar. (7ª ed.)</i>
1886	VIDAL, Ângelo, C. Magalhães; JÚNIOR, Manuel J. D' Oliveira. <i>O Desenho das Escolas Primárias. 1º e 2º Grau.</i>
1890	MOTTA, Teodoro da. <i>Compêndio de Desenho.</i>
1899	VIDAL, Angelo C. <i>Fascículo de Desenho, 3ª classe.</i>
1899	VIDAL, Angelo C. <i>Fascículo de Desenho, 4ª classe.</i>
1902	ABREU José M.; MACHADO, António L, <i>Compêndio de Desenho.</i>
1903	ABREU, J. Miguel, <i>Exercícios de Desenho, 1ºGrau. Parte I.</i>
1903	ABREU, J. Miguel. <i>Exercícios de Desenho, 1ºGrau. Parte II.</i>
1903	RIBEIRO, J. Camilo Ribeiro, <i>Desenho Elementar.</i>
1903	GOMES, Ernesto Madeira, <i>Novo Compêndio de Desenho Linear Geométrico e à Vista.</i>
1903	ABREU, J. Miguel, <i>Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno A</i>
1903	ABREU, J. Miguel, <i>Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno B</i>
1903	ABREU, J. Miguel, <i>Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno C</i>
1903	ABREU, J. Miguel, <i>Cadernos de Desenho, 3ª classe. Caderno D</i>
1903	FREITAS, José Vicente de. <i>Compêndio de Desenho, Instrução Primária, 1ª e 2ª classe.</i>
1903	FREITAS, José Vicente de, <i>Compêndio de Desenho, Instrução Primária, 3ª e 4ª classe.</i>
1903	D' AVELLAR, J. A. Baptista, <i>Elementos de Desenho, 1ª, 2ª classe.</i>
1903	GOMES, Ernesto Madeira. <i>Novo Compêndio de Desenho Linear Geométrico e à Vista.</i>
1903	RIBEIRO, J. Camilo. <i>Desenho Elementar.</i>
1903	DINIS, Francisco Paula Dinis; SILVA Marinho da. <i>Desenho</i>
1903	QUINTINO, Emília. <i>Desenho 1ª, 2ª, 3ª classe.</i>
1903	MAGNO, Albino Pereira. <i>Desenho 1ª, 2ª, 3ª classe.</i>
1903	SILVA Marinho da. <i>Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe.</i>
1903	LADEIRO Augusto. <i>Desenho.</i>
1906	D' AVELLAR, J. A. Baptista. <i>Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.</i>
1906	FREITAS, José Vicente de. <i>Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.</i>
1906	FREITAS, José Vicente de. <i>Desenho, 4ª classe.</i>
1906	(s/autor). <i>Exercícios Graduados de Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.</i>
1906	ABREU, J. Miguel, <i>Exercícios de Desenho, 2ºgrau, 4ª classe.</i>
1906	ABREU, J. Miguel. <i>Exercícios de Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.</i>
1906	AMOR, Manuel A. <i>Compêndio de Desenho, 1ª, 2ª e 3ª classe.</i>
1906	MAGNO, Albino Pereira, <i>Elementos de Desenho Linear, 4ª classe.</i>
1906	VIDAL, Angelo Coelho Magalhães. <i>Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe.</i>
1906	VIDAL, Angelo Coelho Magalhães. <i>Desenho das escolas primária, 4ª classe.</i>
1906	SILVA, A. Marinho da; DINIS, F. Miranda. <i>Compêndio de Desenho, 1ª, 2ª 3ª classe.</i>
1912	VIDAL, Angelo Coelho Magalhães. <i>Manuscrito das Escolas Primárias, (3ªed.).</i>
1918	<i>Do Ensino da Geometria na Escola Primária e na Escola Normal.</i>
1920	FREITAS, José Vicente de. <i>Manual de Desenho, 1ª, 2ª, 3ª classe (4ª ed.).</i>

5. 4. 3. A segunda geração de manuais escolares de desenho.

O traço de separação, entre a primeira e a segunda geração de manuais, coincidiu no plano político, com a instauração da República e, no artístico- cultural, com a emergência do modernismo no ensino da arte .

Apesar da pujança do novo discurso psico-pedagógico e das circunstâncias políticas e culturais que facilitaram a sua difusão, nem os enunciados geométricos nem os métodos da cópia se erradicaram de imediato da disciplina.

O *desenho geométrico* e o *desenho livre* (ícone da nova produção discursiva), coabitaram na disciplina com materiais, técnicas e autorias, ainda por um tempo significativo. Este último constituiria porém a marca identitária de referência dos manuais de desenho editados na segunda década do século XX.

Quadro nº 46: Manuais de Desenho do ensino primário II.

2ª GERAÇÃO	ENSINO PRIMÁRIO MANUAIS ESCOLARES DE DESENHO
1920	FREITAS, José Vicente de. <i>Manual de Modelação, Desenho e Caligrafia</i> . Parte I, 1ª, 2ª classe.
1922	FREITAS, José Vicente de. <i>Manual de Modelação Desenho e Caligrafia</i> Parte II, 3ª, 4ª, 5ª classe.
1922	PRUDENTE, A. A.; NAIQUE, R. X. <i>Compêndio de Desenho - Ensino Primário Oficial</i> , 3ª, 4ª classe.
1922	FREITAS, José V. de. <i>Caderno de Caligrafia Letra Direita</i> nº 1.
(s/d)	Silva, António Cândido da Silva. <i>O Desenho na Escola Primária</i> .
1928	SILVA, José Pereira da. <i>O Desenho Primário</i> .
1928	SILVA, José Pereira da. <i>O Desenho na Escola Primária</i> , 1ª e 2ª classe.
(s/d)	SILVA, José Pereira da. <i>O Desenho na Escola Primária</i> , 3ª e 4ª classe.
1929	FREITAS, José Vicente de. <i>Manual de Desenho e Caligrafia</i> .
1930	FIGUEIRA, A.A. Gil. <i>Álbum Desenho dos Alunos das Escolas Primárias</i> .
1930	FREITAS, José Vicente de. <i>O Desenho do Natural</i> . Regras práticas.
1930	FIGUEIRA, A.A. Gil. <i>Álbum Desenho dos Alunos das Escolas Primárias</i> . 1ª, 2ª classe.
1930	FIGUEIRA, A.A. Gil. <i>Álbum Desenho dos Alunos das Escolas Primárias</i> . 3ª, 4ª classe.
1932	NASCIMENTO, Augusto do. <i>Desenho</i> . (3 vols.)
1934	MARQUES, Ângelo Meneses. <i>Caderno de Desenho</i> . 3ª, 4ª classe.
(s/d)	MARQUES, Ângelo Meneses. <i>Caderno Compêndio Para a Aprendizagem do Desenho nas Escolas</i> .
1936	OLIVEIRA, Augusto Gomes. <i>Guia Para desenho Do Natural na Escola Primária</i> .
1936	ROMÃO, José; CORREIA, J. Diogo. <i>Caderno de Desenho</i> . 1ª, 2ª classe.
1939	ROMÃO, José; CORREIA, J. Diogo. <i>Caderno de Desenho</i> . 2ª classe.
1939	ROMÃO, José; CORREIA, J. Diogo. <i>Caderno de Desenho</i> . 3ª classe.
1942	CASTRO, A. Faria. <i>Noções de Desenho à Vista</i>
(s/d)	MACEDO, A. Sílvio. <i>Caderno de Desenho</i> . 1ª e 2ª classe.
1942	CARVALHO, M. Santos. <i>Álbum de Desenho</i> , 1ª, 2ª, 3ª classe.
1942	CARVALHO, M. Santos. <i>Álbum de Desenho</i> , 4ª classe e Admissão aos liceus.
(s/d)	SILVA, António Cândido da. <i>O Desenho na Escola Primária</i> , 3ª, 4ª classe.
(s/d)	CARVALHO, M. Santos. <i>Álbum de Desenho</i>
(s/d)	CARDOSO, Almeida; SILVA. <i>Álbum de Desenho à Vista</i> .
1943	CAPELA, Francisco Rodrigues. <i>Compêndio de Desenho</i> .
1943	MARIA, António; BRITO, Baltazar; BRITO, F. Sanches; FIGUEIREDO, J. V. <i>Exercícios de Desenho</i>
(s/d)	ROMÃO, José; CORREIA J. Diogo. <i>Caderno de Desenho</i> , 2ª classe.
(s/d)	ROMÃO, José; CORREIA J. Diogo. <i>Caderno de Desenho</i> , 3ª classe.
1944	MOURA, Urbano; GASPAR, José M. <i>Desenho e Auxiliar de Escrita e Leitura Para a 1ª classe</i> .
(s/d)	CORREIA J. Diogo CORREIA Natália; SERRANO, A. M. <i>Caderno de Desenho</i> , 1ª classe.
(s/d)	MAGALHÃES José Bernardo Martins. <i>Desenho de Imitação à Mão Livre</i> .
1944	CORREIA J. Diogo CORREIA Natália; SERRANO, A. M. <i>Caderno de Desenho</i> , 1ª classe.
1946	CORREIA J. Diogo; CORREIA Natália; SERRANO, A. M. <i>Caderno de Desenho</i> , 3ª classe.

Sustentámos a análise da mudança discursiva a partir da edição dos manuais de desenho de José Vicente de Freitas: o *Manual de Modelação, Desenho e Caligrafia* dirigido à 1ª, 2ª classe, de 1920, e o *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia* endossado à 3ª, 4ª, 5ª classe, de 1922. No conjunto dos manuais deste período, ambos marcaram e traduziram as mudanças de configuração definidoras das novas identidades do desenho.

O seu autor, militar de carreira, reconhecido calígrafo, professor de desenho no Colégio Militar e em outras várias instituições de ensino, editou em 1903⁴⁰⁴, o seu primeiro compêndio dirigido ao ensino primário - *Compêndio de Desenho* (Volume I e II). Desta actividade, desenvolvida entre 1903 e 1930 resultou um número significativo de manuais de desenho endossados ao ensino primário e liceal.

Ainda antes da homologação da reforma republicana, porque esteve em causa a mudança do regime e respectivas políticas educativas, entre 1906 e 1920 aboliu-se por determinação superior o concurso para os manuais.

As disposições da reforma de ensino de 1911, impregnadas de uma inequívoca orientação para o ensino intuitivo, procuraram barrar a contaminação memorística tradicional, com base na cópia do modelo e estabelecer bases que facilitassem uma pedagogia científica de cariz experimental, que devia assentar: “num ensino graduado, concêntrico, metódico mantendo numa harmonia constante o desenvolvimento orgânico, físico, e o desenvolvimento intelectual e moral⁴⁰⁵” que só o “laboratório” da escola, desde as primeiras idades, poderia gerar. As mudanças do discurso pedagógico, a questão dos manuais e seus concursos ditaram a intervenção reguladora do Estado. Em 1913 o governo da República nomeou uma Comissão⁴⁰⁶ para o exame dos livros a adoptar no ensino primário e primário normal. O Relatório, publicado em *Diário do Governo*⁴⁰⁷ relatava a situação nos seguintes termos:

“É doloroso confessar que dos compêndios que aprovámos, nem todos servirão bem o ensino da República. Limitada a acção do nosso julgamento pelos velhos programas ainda em vigor, só pudemos, de entre os maus, eliminar os piores”(1913)⁴⁰⁸.

Em 1913, a referida Comissão, sem Regulamento nem programas aprovados, decidiu não abrir concurso e deitar mão dos manuais existentes, recomendando que os

⁴⁰⁴ Decreto-Lei de 19 de Setembro de 1901.

⁴⁰⁵ Decreto com força de Lei de 19 de Março de 1911 que estabeleceu a Reforma da Instrução Primária.

⁴⁰⁶ Portaria de 31 de Junho de 1913.

⁴⁰⁷ *Idem.*

⁴⁰⁸ *Idem.*

escolhidos fossem sujeitos “a uma muito cuidadosa revisão e actualizados segundo as novas instituições republicanas do Estado”⁴⁰⁹.

Por Circular de 21 de Novembro de 1913 divulgou-se a lista dos “velhos” compêndios que vigorariam no ensino primário e primário normal, até à publicação dos novos programas (1919) e abertura de concurso. Nessa lista, figuravam os de Vicente de Freitas, que a República veio encontrar como professor de desenho da Escola Normal Masculina de Lisboa.

Até 1919, a compilação das disposições em vigor⁴¹⁰ sobre o ensino primário (1917) deu azo a que, num momento em que as resoluções dos congressos internacionais de desenho e o movimento modernista se instalava na ordem do discurso, o funcionamento da disciplina dependesse de manuais aprovados nos concursos de 1906. Nesse vazio de regulamentação, a disciplina viveu das tradicionais práticas geometrizarantes e do método da *lição das coisas*

As primeiras medidas republicanas com repercussão na concepção das práticas escolares assentaram no compromisso entre: os princípios activos da pedagogia proposta, a necessidade da contenção do uso dos manuais que o ensino intuitivo defendia e o empenho dos professores na aplicação do conhecimento sob formas que privilegiassem a observação, a prática e a experiência, em detrimento do conhecimento abstracto e memorístico. A reforma de 1911 já havia insistido no sentido de “se dispensar o mais possível o livro como texto de lições, especialmente para o estudo da aritmética, sistema métrico, geometria, *desenho*, ciências naturais, agricultura e moral”.

À pedagogia da cópia, do decalque e do “de cor”, a República opunha como propedêutica, uma pedagogia da autonomia e o ensino do concreto, assente no “simplex exame dos factos, independentemente da tirania das palavras” (*Ibidem*). Uma medida aplicável através do método das *lições das coisas*, que as disposições legais de 1917⁴¹¹, tornaram obrigatório “como meio de educação física, intelectual, moral e estética”.

As *lições das coisas*, “forma de realização do método activo”, como as definiu Adolfo Lima (1932: 100), remontam a Rabelais que as utilizou na educação de Gargântua. O método, reconhecido por outros pedagogos (Comenius, Basedow, Pestalozzi, Rousseau) e movimentos, (Escola Nova), divulgou-se a partir da segunda metade do século XIX, pela

⁴⁰⁹ Decreto-Lei de 1 de Agosto de 1913.

⁴¹⁰ Decreto-Lei nº 2.887 de 5 de Dezembro de 1916 publicado em 3 de Janeiro de 1917.

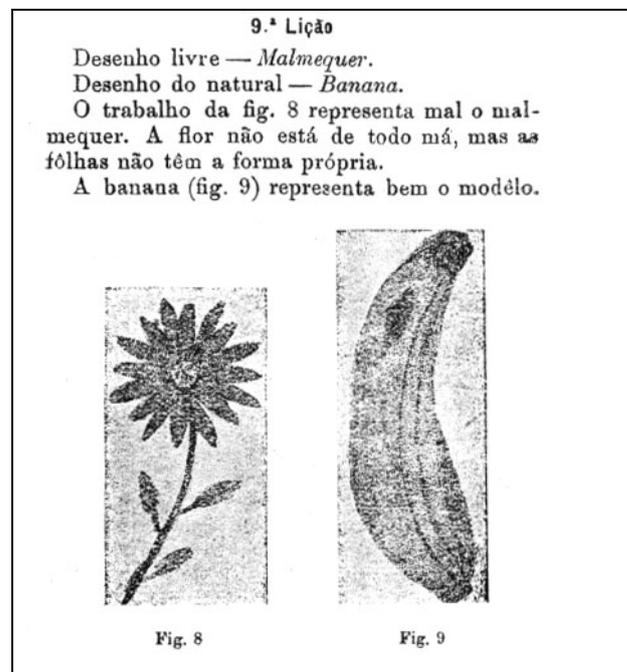
⁴¹¹ Decreto-Lei nº 2887 de 5 de Dezembro de 1916.

acção de Alexandre Bain que o creditou como base de ensino de todos os conhecimentos gerais e ponto de partida da educação intelectual.

Dos sistemas de ideias, dos tempos e experiências que atravessou, o método acolheu influências que marcaram a pedagogia e os sistemas de ensino. Da relação com Herbart, as “lições das coisas” acolheram simultaneamente influências da psicologia e da ética-estética (análise do dever e do belo), bases das concepções pedagógicas herbartianas (Rocha, 1988).

Como método, as *lições das coisas* respondia a dois objectivos: fazer a história de uma coisa para melhor a conhecer e assim, criar e desenvolver na criança, a técnica da *observação*.

Figura nº 40: Desenho livre e Desenho do natural.



Fontes: Freitas (1922). *Manual de Modelação, Desenho e Caligrafia*.

No processo intuitivo, a criança não só experimentava sensações, como aprendia a distinguir, medir, comparar, analisar, dirigir, em suma, a percorrer um processo, que fazia com que ela “pensasse *a seu modo*, fazendo-a caminhar por si própria e não pela mão de outros” (Lima, 1927: 451).

Considerados os sentidos humanos como fonte e origem das ideias e as “lições” como instrumento de garantia de bons resultados, cabia aos professores traduzi-los em práticas, transformá-los em actividades, aplicar-lhes um conteúdo, avaliar-lhes a eficácia (Valdemarin, 2001).

Pouchet (*in* Lima, 1932: 102) via a questão da relação do professor com o conhecimento e com o aluno do seguinte modo:

“o fim que o mestre deve visar (...) é menos instruir a criança e aumentar os seus conhecimentos, do que ensinar-lhe a servir-se dos seus sentidos, da sua inteligência, do seu raciocínio, para pô-la em estado de aumentar *por si própria* o seu saber (...). A “lição das coisas” deve servir sempre para formar o entendimento da criança, para ensiná-la a viver, para recordar, para descrever, para acostumá-la a observar o que a rodeia e a dar conta exacta de si e do meio em que vive. Não é o mestre *que faz a lição; é o aluno*⁴¹². O professor é apenas o guia e quem corrige os erros ou lacunas do educando”.

No processo das *lições das coisas* ou *lições pelo aspecto* implicaram-se outras dimensões com efeitos directos na trajectória da disciplina de desenho. Para o filósofo Jean Guyau, *o fazer ver*, (apanágio do desenho), central na aprendizagem das *lições das coisas*, não bastava, era preciso chegar a fazer compreender, a fazer raciocinar e actuar:

“os *olhos* não devem ser um meio cómodo de substituir a inteligência, mas um *recurso* para desenvolvê-la. Há todavia, um método melhor do que o ensino pelo aspecto: é o ensino pela *acção* - fazer com que as próprias crianças *fabriquem* as coisas que hoje nos contentamos em lhes mostrar. Este método parece preferível: a *acção* é uma maneira de raciocinar concreta que *grava* ao mesmo tempo as ideias no *cérebro* e nos *dedos*”⁴¹³ (Guyau *in* Lima, 1932: 98).

De certo modo, este método tornava menos urgente e relativa a necessidade de manuais. Por outro lado, os manuais escolares tinham contra eles os homens da Escola Nova, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e António Sérgio que, em nome dos “interesses espontâneos da criança”⁴¹⁴, pugnavam pela pedagogia da *acção* e dos princípios activos, destronando os livros em favor da *acção* do professor.

Em 1916, Adolfo Lima, escrevendo sobre a orientação geral a dar à educação, sustentava que o que devia interessar ao ensino, era aquilo que interessava à criança e o que interessava à criança deviam sabê-lo os professores por meio de uma formação que potencializasse o experimental e a observação *quasi* clínica. O que pode interessar à criança, escreveu o pedagogo, “são os factos que ela vê, observa, manipula, transforma e torna seus

⁴¹² Itálicos nossos.

⁴¹³ Itálicos nossos.

⁴¹⁴ SÉRGIO, António (s/d). *Sobre Educação Primária e Infantil*. Lisboa. Editorial Inquérito, (2ª ed)

pela experiências das coisas e do mundo, pelas “experiências concretas e demonstrações aplicáveis à vida⁴¹⁵”. Sustentado em factos experimentais, Lima defendia que o que se *ouve* ou *vê* se retém menos do que o que se *ouve*, se *vê* e se *faz* em simultâneo” (Lima, 1927: 14).

Para este novo aluno, cuja inteligência e expressão o discurso pretendia alcançar sem usar do treino automático e rotineiro da cópia e da memória, que horizontes visuais e que tecnologias teria a disciplina de desenho que desenvolver? Como se traria a criança da “prisão estável” (Foucault, 1989:14) da rede stimográfica para a liberdade de observação e representação da vida e das suas coisas?

A entrada do método das *lições das coisas* nos programas fez-se pelo ensino das matérias ligadas às ciências, do procedimento experimental e observação empírica. Suportadas por mecanismos ideológicos e normativos que incitavam a escola a ir para além dos muros em direcção à fábrica, às oficinas, à praia, aos museus e ao mundo do trabalho as *lições das coisas* fizeram confluír tecnologicamente em si, efeitos que conjugaram pressupostos de subjectivação e onde parâmetros psico-fisológicos se casaram habilmente com valores morais, sociais e estéticos. A construção de um “homem novo”, auto-governado e expert nas bielas e manivelas de uma sociedade de aspiração igualitária estava em construção, “em toda a parte onde a criança pudesse fazer a sua provisão de observações”⁴¹⁶

O apelo à educação dos sentidos, ao ver e às formas de registo gráfico posicionaria o desenho na primeira linha instrumental e de finalização das *lições das coisas*.

Nesta interpretação o desenho perfilava-se ao lado de outros instrumentos como uma outra forma de ler, interpretar e codificar a realidade das coisas e do mundo, como *recurso* para desenvolver a inteligência, como pudemos verificar no texto de Jean Guyau.

Difundidas fundamentalmente no ensino primário, “as lições” foram objecto privilegiado da Escola Nova, como ilustra a utilização que António Lima⁴¹⁷ fez delas a Escola Oficina nº 1, a propósito do tópico “o que nos rodeia” do programa “Noções de Ciências” da 3ª classe:

“...Como esta é a primeira lição dada por nós, os alunos mostram-se tímidos, reservados e sempre, na sua maioria, muito *atentos* - pelo que nos esforçamos por a tornar *agradável*, apresentar um material variável, o *mais artístico possível*⁴¹⁸ e principalmente pô-los à vontade”.

⁴¹⁵ LIMA, A. (1916). Orientação geral da educação. Educação geral e especial: educação técnica. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.

⁴¹⁶ Decreto-Lei de 19 de Março de 1911 que estabeleceu a Reforma de 1911.

⁴¹⁷ Ver entrada nº 456, FIGUEIRA, M. (2003) in NÓVOA (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*.

⁴¹⁸ Itálico nosso.

A uma primeira palestra que inaugurava o t3pico, seguia-se depois quatro aulas sobre o mesmo tema, tr3s das quais ocupadas pelos alunos a fazer *desenhos*:

“ Os alunos desenhavam numa meia folha um representante 3 sua escolha de cada um dos grupos naturais. Pelo curso adiante usamos muito como se ver3 este processo que achamos de um grande alcance pedag3gico e a que teremos oportunidade de nos referir por v3rias vezes.

S3o precisos em m3dia tr3s dias para a confec33o do desenho: o terceiro 3 mais para a cr3tica, rectificac3o, ordenac3o das ideias, etc.

(...) N3o sendo a nossa disciplina uma aula de Desenho, os trabalhos apresentados s3o 3nica e exclusivamente dos alunos, sofrendo somente a cr3tica e n3o a emenda.

Na confec33o dos desenhos temos seguido dois sistemas: 1º os alunos s3o isolados uns dos outros, apresentando cada aluno aquilo que sabe. N3o h3 c3pia, h3 mais iniciativa. 2º Os alunos desenhavam todos em comum; h3 tend3ncia para fazer tudo igual, para copiar, mas estabelece-se geralmente discuss3o quer entre o professor e os alunos, quer entre os alunos.

- Ent3o uma couve 3 um animal? Meu palon3o!

- Olha! Olha! N3o ouviu o que o Sr. F. explicou

- N3o estejas a copiar por mim, eu 3 que tive a ideia!

Ouvem-se estas e outras frases semelhantes, acabando na maior parte das vezes por se fixarem e precisarem as no33es adquiridas.”

(Lima *in* Candeias, 1992: 491).

O material para as *li33es*, “o mais art3stico poss3vel”, era convocado para responder aos requisitos da moderna pedagogia - tornar a aula “agrad3vel” e “atraente”, mas sobretudo, suscitar todas as impress3es que a observa3o de um tema ou objecto podia provocar. A “coisa art3stica” servia de diversos modos 3 aprendizagem: primeiro como isco para “atrair” e “suscitar curiosidade” (Lima, 1927), para dizer de outros modos e depois, 3 sistematiza3o e 3 representa3o figurada e gr3fica *das coisas*. Nesta perspectiva o desenho propunha-se 3 crian3a para dar conta do visto, do observado e sobretudo, confirmar o quanto aprendera. Deste modo como acreditava Lima, (1927: 454), “o ensino concretiza-se e actua mais fortemente na crian3a”.

Num escalonamento graduado, as dimens3es sensoriais, intelectuais e est3ticas acoplavam-se no processo de aprendizagem. Assim, o processo intuitivo, como era convocado por Ant3nio por Lima, (1927: 455),

“alarga-se e aplica-se à educação estética, intelectual e social, fazendo de cada indivíduo não só um experimentado mas também um *criador de verdades - sínteses sistematizadas*⁴¹⁹, que são por sua vez os elementos materiais indispensáveis para construir as deduções científicas (...) Nestes termos o processo intuitivo é um processo não só do ensino, mas também da educação”.

Na intenção de trazer a criança da posição de “copista passivo”, que só conduziria à simples reprodução e “imitação servil” (Lima, 1927:464-5), para o processo de “transformação”, “adaptação”, “análise”, “síntese”, de “explicação e justificação raciocinada”, confinava-se a própria criança a um outro tipo de disciplina, não mais a de esquadria geométrica, mas à da finalização do processo de aprendizagem das matérias escolares. O desenho, “livre” agora no nome e na mecânica neuro-motora da representação gráfica, continuava preso à visão instrumental em que as *lições das coisas* o encerraram.

Se o fim da cópia deu ao aluno a possibilidade de se livrar da “real libertação de escravo do adulto”, como escreveu Afonso Duarte, (1932:148)⁴²⁰, o *desenho livre* não trouxe consigo, a liberdade de expressão do aluno. O exagero posto na finalização do conhecimento, a excessiva materialização do “espírito” da criança, a habituação precoce dos alunos a crer só no que viam e tocavam, foram apontadas como inconvenientes do processo e acusados de tornar a criança céptica e exageradamente crítica.

O peso da psicologia e a influência da Escola Nova, no desenvolvimento do modernismo no ensino da arte, foram razões de peso na entrada do *desenho livre* na disciplina.

A questão da Arte e o seu papel na educação constituíram questões centrais no pensamento de John Dewey. Em 1931, a convite da Universidade de Harvard, o pedagogo deu uma série de conferências sobre Filosofia da Arte. Saiu daí o livro *Art as Experience*, onde o autor desenvolveu a ideia de arte como “experiência consumatoria”. Para John Dewey (1933: 326) a arte era uma

“quality that permeates a experience; it is not, save a figure of speech, the experience itself. Esthetic experience is always more than esthetic. It is a body of matters and meanings, not in themselves esthetic, *become* esthetic as they enter into a ordered rhythmic movemnet toward consumation” e não apenas o seu estágio final.

Por uma série de equívocos e más interpretações como assinalou Barbosa (2007), o conceito foi traduzido e apropriado num sentido finalizador e instrumental da arte. A ideia,

⁴¹⁹ Itálico nosso.

⁴²⁰ Ver entrada n° 305, PAULO, J. (2003) in NÓVOA (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*.

disseminada por via da Escola Nova e do discurso normativo onde foi influente, entreteceu-se na legislação. As alterações de 1917 estabeleceram as lições das coisas e em 1919, as *lições das coisas* faziam girar à sua volta, no ensino primário e primário normal a disciplina de *Modelação Desenho e Trabalhos* manuais e a breve prazo difundir-se-ia pelos manuais.

Com a publicação dos programas (1919)⁴²¹, retomou-se em 1921⁴²² o concurso dos livros escolares. O desafio que se colocava às autorias não era já conceber um novo compêndio de desenho, mas ajudar à reconstrução de uma *área* de conhecimento em processo de reformulação identitária. Convergiram para esse processo os contributos da investigação psicológica, da arte e nomeadamente da educação envolta em profundas mudanças pedagógicas e organizacionais com impacto no funcionamento da disciplina. De facto a par da introdução de novas disciplinas e conteúdos, a administração mobilizou a figura de *grupo* e *secção*, como estratégia curricular aglutinadora de saberes.

Em 1911, no ensino primário, o *Desenho, Modelação*⁴²³, *Canto coral e a dicção de pequenas poesias*” formaram o *grupo* dito artístico. No primário normal, os *grupos* formados (3) aglutinaram-se sob a designação de *secção artística*, matriz curricular embrionária onde hoje reconhecemos a educação artística.

A República, ainda que tolhida pelas circunstâncias, traduziu os seus princípios no plano da disciplina de desenho, com a passagem do código do *desenho geométrico* ao código do *desenho livre*, incorporando nela, as recomendações do movimento do ensino do Desenho, que circularam em relatórios oficiais, e, próximos dos professores, em prefácios a obras como *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária* de José Pereira, prefaciado por António Arroyo⁴²⁴, inspector do ensino elementar, comercial e industrial.

De facto, desde a formação do movimento estético *Arts and Crafts*, liderado por William Morris, John Ruskin e Mackintosh, que os métodos de ensino do desenho vinham sendo contestados. O 1º Congresso do Ensino do Desenho, realizado em Paris em 1900, foi somente o culminar desse processo. Focalizado na formação especializada de professores e na discussão dos métodos de ensino, o evento impôs a abolição da perspectiva pestalozziana, adstrita à cópia das estampas e dos modelos de sólidos com motivos geometrizados,

⁴²¹ Decreto-Lei nº 6.203 de 7 de Novembro de 1919.

⁴²² Decreto-Lei nº 7 311 de 15 de Fevereiro de 1921.

⁴²³ Nesta reorganização a Modelação moveu-se entre os Trabalhos manuais e o Desenho. As questões pedagógicas que justificaram tal dança encontram-se explicitadas no capítulo dos Trabalhos manuais.

⁴²⁴ Ver entrada nº 67, PORTUGAL, I. (2003) in NÓVOA. *Dicionário de Educadores Portugueses*.

substituindo-a, ainda dentro da mesma “corrente racionalista” (Almeida, 1967)⁴²⁵ pelo método de Guillaume⁴²⁶.

O III Congresso Internacional de Londres pôs fim à imitação da estampa e à hegemonia do geométrico, aproximando o ensino do desenho de uma concepção moderna como se escreveu nas conclusões do Congresso: “o antigo ensino pedia a imitação, o trabalho em nossos dias requer esforço criador” (*in* Salas, 2000: 29).

As teorias da percepção visual, da criatividade e da psicologia da criança, já presentes na agenda do Congresso de Berna, sustentaram no III Congresso Internacional de Desenho de Londres o fim do uso da imitação da estampa e a introdução da composição decorativa, já sistematizada por Owen Jones. Paralelamente, vários círculos científicos privilegiaram a abordagem psicológica no estudo da produção gráfica da infância. Para Chartier, para quem “le dessin est bien plus près de la pensée que ne peut être le langage (*in* Quenieux, 1914:3), o conhecimento do desenho infantil era de importância vital para a psicologia.

Uma importância a que se chegava pelo conhecimento dos factores psicológicos e pelo estudo das atitudes para com o desenho. Importava para isso, conhece-las, determiná-las, comparar desenhos, nomeadamente de alienados e de crianças anormais, convocar métodos, questionar os factores psico-fisiológicos presentes no acto de desenhar a fim de fornecer ao professor ensinamentos que lhe permitissem instituir o ensino sobre dados positivos e, simultaneamente, tirar partido do desenho, para avaliar a inteligência, o tipo mental do aluno, o seu espírito de observação ou faculdade mnésica.

Posicionado no *core* do discurso psicológico, chamado ao conjunto dos instrumentos de medida *psi*, o desenho colaboraria com estes, na definição dos padrões de normalidade e na difusão das características anatómicas da própria *norma* que se instituíam, como instrumento de governo do sujeito e da população.

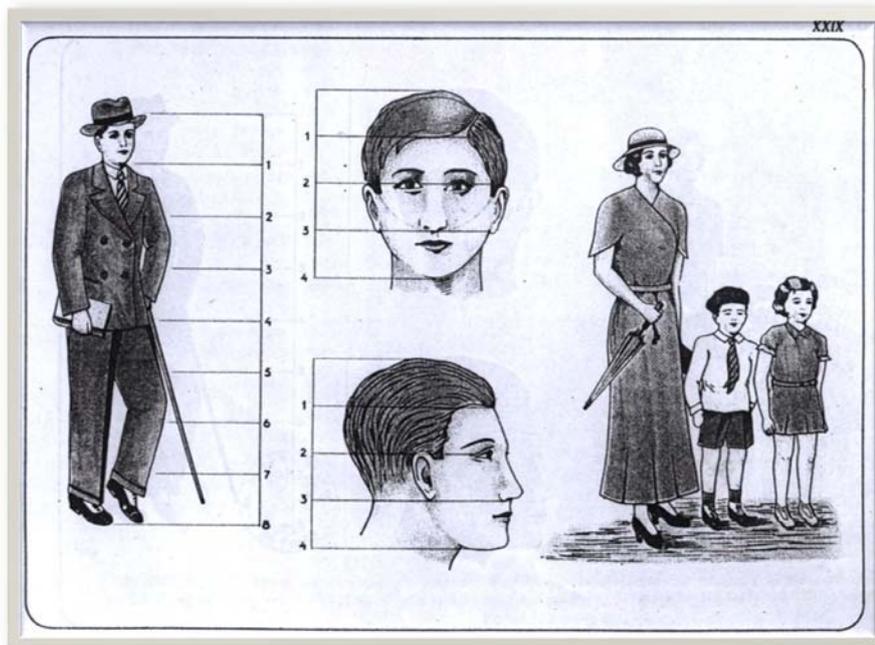
Neste processo, o desenho teve uma dupla participação: primeiro como instrumento métrico, engrossando as baterias psico-métricas com que a psicologia esquadrinhou o sujeito; depois porque trouxe para a disciplina os conteúdos que melhor serviam ao propósito métrico, nomeadamente, o estudo da cabeça e da figura humana.

⁴²⁵ Ver entrada nº 26 do Ó, Jorge (2003) *in* A. Nóvoa. *Dicionário de Educadores Portugueses*.

⁴²⁶ O método compreendia quatro partes: a primeira ou do estudo da figura de duas dimensões e traçados geométricos; a segunda do estudo das figuras tridimensionais projecções e representações em perspectiva; a terceira, a forma elementar da decoração em arquitectura, a cabeça humana e os animais e a quarta, o estudo da figura humana e o desenvolvimento das lições precedentes. A sua influência permaneceu durante quase toda a primeira década do século vinte.

O retorno, em força, do *retrato* à disciplina de desenho e o uso intensivo que a fotografia fez dele, compreendem-se melhor, se inseridos na relação das tecnologias do ver, com os mecanismos de medição e regulação da população.

Quadro nº 41 :Estudo do Desenho da cabeça e figura humana.



Fontes: Prudente, A. & Naique, R. (s/d). *Compêndio de Desenho*.

Em diferentes planos, a disciplina serviu à difusão do desvio ao padrão anatomo-fisiológico que, ao configurar a *norma*, simultaneamente instituiu com ela, a própria “diferença” (Stoer & Magalhães, 2005).

A aceleração da disciplinarização e o entrosamento da psicologia com as ciências sociais e humanas abriu a porta aos estudos sobre a representação gráfica da infância e naturalmente, à problemática do ensino do desenho. Os estudos de Ricci (1887) *L'arte dei bambini*; de Barnes, (1896-1902) *Studies in Education*; de Sully, 1898, *Etudes sur l'enfance*; de Boubier, 1901, *Les jeux de l'enfant pendant la classe* e de Lewinstein e Kerschensteiner, (cujas obras vieram a lume em 1905); Luquet (1913) *Les Dessins d'une Enfant*; (1927) *Le Dessin enfantine* (1927) conduziram a psicologia a uma posição determinante, na redefinição científica do desenho, e no seu funcionamento, como disciplina escolar.

Nos finais da primeira década do século XX os estudos intensificaram-se no domínio, entre nós, António Aurélio da Costa Ferreira⁴²⁷, Fernando Palyart Ferreira numa segunda fase, Afonso Duarte⁴²⁸ e Carrington da Costa⁴²⁹ deram rosto à investigação.

António Aurélio da Costa Ferreira pesquisou as relações entre aprendizagem, agudeza visual e auditiva e entre atenção e fadiga escolar. Neste último estudo, de carácter experimental⁴³⁰, Costa Ferreira interrogou as relações de causa e efeito entre atenção, fadiga escolar e a existência ou não dos Trabalhos manuais no currículo do ensino primário. Os resultados apontaram para uma manifesta superioridade no grau de desenvolvimento mental da classe casapiana e do desenho da curva de fadiga que se manteve na horizontal. Ambos se atribuíram à influência das condições de vida da classe e à existência dos Trabalhos manuais no currículo escolar da instituição.

Já Palyart, sustentado em teorias psicológicas (Souriau, Claparède, Queyrat, Rouma, Luquet), auscultou “o olhar das crianças sobre a realidade”, a partir do desenho e da modelação, a fim de compreender o “modelo interno” do Mosteiro dos Jerónimos nas crianças mais jovens da Casa Pia⁴³¹.

Na década de trinta, Afonso Duarte, professor da Escola Normal de Coimbra usou do modelo clínico para estudar o pensamento gráfico da criança, através de um diálogo suportado numa produção gráfica de 38 desenhos livres. Movendo-se entre os conceitos de “egocentrismo”, “sincretismo” “animismo” e “artificialismo”, convocados dos estudos de Piaget; Luquet; Decroly e Stern, o autor defendeu a importância de um ensino sustentado na investigação sobre o desenho infantil e o *desenho livre* como a “gramática” natural da infância:

“O desenho, na sua expressão espontânea, é a linguagem que verdadeiramente pode dizer-se, e em toda a sua extensão, tão infantil como a criança. (...) Livre de condicionalismos da linguagem verbal, ali, onde a palavra tantas vezes esconde a representação que do mundo faz a criança, é de uma nudez virginal a linguagem gráfica (...) E dir-se-ia mesmo que a verdadeira gramática das crianças, a lógica do seu pensamento, se acha mais explícita nos seus desenhos espontâneos do que no seu falar”

(Duarte, 1933: 5-6).

⁴²⁷ Ver entrada nº 324, FERREIRA, A. (2003) in NÓVOA, A. (org.). *Dicionário de Educadores Portugueses*.

⁴²⁸ Ver entrada nº 305, PAULO, J. (2003) in NÓVOA, A. (org.). *Dicionário de Educadores Portugueses*.

⁴²⁹ Ver entrada nº 262, MAGALHÃES, J. (2003) in NÓVOA, A. (org.). *Dicionário de Educadores Portugueses*

⁴³⁰ FERREIRA, António (1914). “A Influência dos Trabalhos Manuais no Desenvolvimento do Espírito”. *Medicina Contemporânea*. Ano XXXII. nº 17.

⁴³¹ FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1915). “A Alma Infantil e o Desenho - como os mais pequeninos vêem o desenho”.

Do conjunto de estudos que vieram a lume na primeira década do século XX, o de Edouard Ivanoff, *Recherches Experimentales Sur le Dessain des Écoliers de la Suisse* (1908) teve repercussões significativas no ensino do desenho. Conduzido a partir do Laboratório de Psicologia de Genève, sob a direcção de Claparède, o estudo de Ivanoff investigou a existência de relações entre a atitude para o desenho e a inteligência e, a existirem estas, a causa e fundamento psicológicos para essa relação.

Os resultados confirmaram diferenças nas atitudes para com o desenho, entre sexos, correlações entre as atitudes para com o desenho e a inteligência, entre desenho e outras matérias escolares, entre atitude-desenho e atitude-trabalho e entre características psicológicas e morais, pondo em evidência relações entre as atitudes para com o desenho e o asseio, a apatia, a disciplina e atenção. Fundamental à pedagogia do desenho, o estudo serviu de base de legitimação, para introduzir as mudanças que a prática empírica há muito sustentava. A este propósito escreveu Ivanoff, (1908: 55).

“Conhecer é poder (...), quando uma reforma se propõe apoiada em conhecimentos científicos tem-se hipóteses de se caminhar por um caminho mais certo. Conhece-se portanto a causa das diferenças observadas entre um sistema e outro”.

O desenvolvimento destes estudos, permitiu estabelecer, ainda nas primeiras décadas do século XX, um conjunto de princípios sobre o desenho infantil, com profundas repercussões no funcionamento da disciplina de desenho, a saber:

- na criança, o desenho não é mais do que uma linguagem, é um meio de exprimir o pensamento;
- a criança desenha mais o que sabe, do que aquilo que vê;
- a evolução do desenho na criança obedece às leis filogenéticas e por isso comete erros análogos (perspectiva, proporção, etc.) aos que se observam nos desenhos dos selvagens e dos primitivos;
- a criança começa por desenhar a figura humana e só depois, os animais, etc;
- a mão da criança obedece mal à sua vontade.
- A transposição dos resultados do estudo de Ivanof para o campo do ensino do desenho foi mais contida, apontou porém, direcções muito precisas, chamando a atenção para:

- a impossibilidade do uso de uma fórmula única no ensino do desenho. Dada a diversidade da correlação desenho-inteligência verificada entre alunos e sexos, cada caso devia ser considerado por si;
- a necessidade de entender o desenho na criança como uma das manifestações possíveis da sua inteligência e aplicação ao trabalho;
- a possibilidade de crianças consideradas como não inteligentes ou não aplicadas, poderem revelar-se bons desenhadores;
- a necessidade da escola preservar o talento e o gosto natural pelo desenho, evitando destruí-lo ou esgotá-lo com exercícios intempestivos;
- a falta de interesse das lições de desenho, que podia, por si, só sufocar tendências e matar precocemente as capacidades naturais dos alunos, mesmo dos bem dotados, provocando o desencorajamento, fazendo-os perder a confiança em si e no julgamento do professor.
- o facto de alguns professores confundirem a tendência natural para desenhar, presente em alunos considerados fracos, com a falta de atenção. Uma atitude provocada pela ignorância da natureza da inteligência, do funcionamento das faculdades mentais e pelo desconhecimento de que um indivíduo podia ser inteligente num domínio e não o ser noutra. A aptidão para o desenho era certamente uma delas, devia por isso reabilitar junto do professor, aquele que a manifestava. O mestre, na posse deste saber, devia procurar o tipo de desenho no qual o aluno mais se distinguiu, sabendo que a *cópia exacta* do modelo revelava uma faculdade de análise e de atenção sensorial; o *desenho de memória*, a memória de tal ou tal categoria de objectos; o *desenho de ilustração*, a imaginação, a concepção e a compreensão; o *desenho livre*, a imaginação criadora e os interesses dominantes.

Do estudo de Ivanoff, a ideia de “inteligências parciais” emergiu como conceito embrionário da teoria das “inteligência múltiplas” de Howard Gardner⁴³², responsável pela mudança no modo de perspectivar a inteligência e as linguagens humanas, nomeadamente as artísticas.

Paralelamente, na sequência dos Congressos de Desenho (Paris, 1900; Berna, 1904; Paris, 1907; Londres, 1908), nasceu em Paris a *Sociedade de Estudos e de Propaganda*

⁴³² As *Estruturas da Mente* remontam a 1983, Gardner questionou aí o conceito de inteligência confinado às categorias verbais e lógico/matemática. Desenvolveu nele as sete dimensões da inteligência (inteligência visual/espacial, inteligência musical, inteligência verbal, inteligência lógica/matemática, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência corporal/cinestética).

para o Desenvolvimento da Cultura Artística e do Ensino do Desenho. Na sua direcção, dando voz à pedagogia do desenho no ensino primário, esteve Gaston Quenioux, professor na Escola Nacional de Artes Decorativas de Paris e autor entre outras obras, do *Manuel de Dessin a l'Usage de L' Enseignement Primaire*. O autor, sustentado na investigação e nas recomendações dos congressos, que deram como assente o facto do método geométrico não só cansar e aborrecer a criança, mas sobretudo, matar nela a curiosidade e a tendência natural para desenhar, estabeleceu novas bases para o ensino do desenho:

“pour l'enfant le dessin n'est ni un art, ni une science, mais seulement un moyen intuitif et pour ainsi dire naturel d'exprimer ce qu'il imagine ou de représenter se qu'il voit, la méthode profite de ces dispositions naturelles et établit comme base de l'enseignement l'étude de la nature. A l'école comme partout, ailleurs le dessin ne doit pas être seulement un exercice de l'oeil et de la main, mais surtout un travail de l'intelligence”.

(Quenioux, 1905:8)

Recuperaria, para isso, o pensamento de Rousseau e dos que, comungando das suas ideias (Viollet-Le-Duc, 1879)⁴³³, se haviam manifestado contra a tendência de fazer da criança um artista prisioneiro de métodos. Interessou-lhe, sobretudo, o legado de Rousseau sobre o desenho, a criança e a geometria:

“Je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autre modèle que les objects, je veux qu'il ait sous les yeux l'original même et non pas le papier qui le représente, qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, afin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences et non pas à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour des véritables imitations”.

Fundamental pelo seu papel na educação dos sentidos, o desenho foi instituído como base de todo o ensino, tornando-se o centro de interesse dos programas das classes mais jovens, satisfazendo a necessidade de actividade, o espírito de observação da criança e o despertar da imaginação.

⁴³³ Nos escritos do arquitecto Viollet-Le-Duc, nomeadamente na *Histoire d'un Dessinateur* (1879), reconhecem-se as ideias de Rousseau quando define o desenho como “un moyen de consigner les observations à l'aide d'un langage qui les grave dans l'esprit et permet de les utiliser, quelle que soit la carrière que l'on embrasse” (Duc, 1879: 61).

O método de Guillaume dava assim lugar ao método *intuitivo e directo* (Quenioux, 1914) e aos princípios que presidiriam o ensino do desenho na instrução primária, a saber⁴³⁴:

-“Contribuer à la culture générale de l’esprit et en particulier au developpement du gout;

-Faire acquérir des connaissances pratiques telles que les élèves possédant ces connaissances

puissent ultérieurement en tirer parti dans toutes les circonstances où le dessin est utile”

(Quenioux, 1914: 2).

Nesta descolagem, o desenho abandonou as tradicionais tecnologias mecânico-copistas para se assumir como instrumento da linguagem universal da infância, uma linguagem com características tão únicas, como únicas eram as suas manifestações gráficas e estéticas.

A fórmula *desenho livre* traduziu o empossamento que o desenho retirou do cruzamento da pedagogia com a psicologia do desenvolvimento. Ambas conduziram a disciplina a um registo educativo-psicológico “da criação” que se disseminou nos programas e na própria disciplina, em trânsito entre o “velho” *Desenho linear* e a futura disciplina de *Educação visual*.

Este modo de perspectivar o desenho, reposicionou a disciplina no quadro da educação geral e fez inscrever os novos princípios, no prefácio da maioria dos manuais de desenho da segunda geração. *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária* de José Pereira, traduziu bem aqueles princípios.

Posto isto, importava perceber como a segunda geração de manuais convocou das tecnologias disponíveis, as que melhor serviam a um discurso que colocava agora à cabeça da disciplina, a expressão livre da criança.

Catalizar e operar na reconfiguração discursiva da disciplina foram aliás as primeiras funções pedidas aos manuais deste período. A sua oficialização e a designação adoptada [*Manual de Modelação Desenho e Caligrafia*⁴³⁵ Parte I (1920) e Parte II⁴³⁶ (1922)],

⁴³⁴ O método compreendia quatro partes: a primeira ou do estudo da figura de duas dimensões e traçados geométricos; a segunda do estudo das figuras tridimensionais projecções e representações em perspectiva; a terceira, a forma elementar da decoração em arquitectura, a cabeça humana e os animais e a quarta, o estudo da figura humana e o desenvolvimento das lições precedentes. A sua influência permaneceu durante quase toda a primeira década do século vinte.

⁴³⁵ FREITAS, José Vicente de (1920). *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia*. Parte I. 1ª e 2ª classe. Lisboa: Cooperativa do Colégio Militar. (ed. Autor).

decalcada dos programas de 1919, sinalizavam a consonância entre as práticas discursiva e o discurso, propriamente dito.

Deixando para trás a palavra de ordem dos seus antecessores - *copiar muito para desenhar bem*, Freitas configurou um novo modelo de acção - *o de observar melhor, para expressar melhor*. Estes princípios, traduzidos no traço da infância e na sua espontaneidade gráfica, entrosaram-se na concepção dos manuais.

No plano metodológico, os manuais convocaram novas modalidades de desenho e transformaram o método das *lições das coisas* no traço organizador e de continuidade entre os manuais (Parte I, Parte II), respondendo assim e simultaneamente à demanda republicana, apostada numa educação activa e integral e à necessidade de fundear na cultura escolar o *desenho livre*. Uma medida recente no discurso normativo, assinada em 1918, por Fernando Palyart Pinto Ferreira⁴³⁷, enquanto Director da Repartição da Instrução Primária e Normal.

O sentido de continuidade dado pela nomeação dos manuais impregnou também a concepção global dos manuais. Ambos os volumes apresentavam um texto introdutório (*Instruções Pedagógicas*), um corpo de conhecimentos organizado em grande parte, à volta das “*lições das coisas*”, distribuído por níveis de complexidade crescente, da 1ª à 5ª classe; um texto visual, e, em anexo, um número reduzido de exemplares de caligrafia.

O texto introdutório, mecanismo organizador dos manuais, instruía sobre as opções metodológicas, a orientação a dar ao manual nas práticas de ensino. Nas formas plurais do seu endossamento, dirigia-se primeiro aos alunos, estabelecendo os procedimentos a observar: “não é permitido copiar do livro ou estampa, objecto algum”; “porque nem todos os desenhos são correctos” e “porque a sua cópia servil vos induziria em erro” e (...) o programa vos proíbe”.⁴³⁸

A obediência à “representação correcta” e aos programas deu o mote ao processo de aprendizagem, tendo em mira tornar o aluno parte interessada na conduta e desempenho escolar exemplares. Fazê-lo tomar posição, obrigá-lo a escolher, a co-responsabilizar-se pelos seus “instrumentos de olhar”, torná-lo capaz de emitir um juízo de valor face a um desenho, de “confrontar e concluir qual o desenho que tinha menos incorrecções e deduzir desse confronto, *a regra* para executar outros semelhantes” (*Idem*) e para discernir entre todos”, tornou-se o principal devir dos manuais.

⁴³⁶ FREITAS, José Vicente de (1922). *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia*. Parte II. 3ª, 4ª e 5ª classe. Lisboa: Cooperativa do Colégio Militar. (ed. Autor).

⁴³⁷ Ver entrada n.º 329, FROIS, J. (2003) in A. NÓVOA (dir.) *Dicionário de Educadores Portugueses*.

⁴³⁸ FREITAS, José Vicente de (1920). op. cit. Prólogo. (Itálico nosso).

No endossamento aos professores, o mesmo texto (*Instruções Pedagógicas*) estabelecia as margens de liberdade e de acção, a propor aos alunos. Uma liberdade que se queria administrada e conduzida sem desvios, desde a escola infantil à primária como se lia:

“Na 1ª classe preceitua o programa a recapitulação dos trabalhos de desenho e modelação executados na escola infantil e por isso julgamos oportuno (...) incluir no presente opúsculo indicações que são comuns aos dois cursos (...). Na classe infantil é permitida às crianças a maior liberdade deixando-as cobrir os seus cadernos e ardósias com os desenhos que lhes sugira a sua fantasia e colori-los a seu gosto”.

Os temas mais propícios ao desenho, deviam buscar-se na literatura (“pequenas histórias, anedotas, fábulas, das “lições das coisas” (*Idem*:19), ou em outras formas (narrativas de viagem), capazes de estimular a imaginação e suscitar “descrições gráficas”.

Figura nº 42: Desenho de memória.



Fontes: Freitas, (1922). *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia*.

Com eles os manuais propunham-se organizar o gosto, canalizar de forma eficaz a fantasia e ajudar a edificar para cada aluno, um “kit de memórias” (Thiesse, 2000) e feitos da nação.

Da memória, disse Ângela de Castro Gomes (1986) ser “um trabalho”. O *desenho “livre”* orientado para a interpretação de temas cívicos e patrióticos e o *desenho de memória*, na relação com as “lições das coisas” serviram ambos, a esse trabalho de “invenção” da memória.

Porém, o texto introdutório não se esgotou na monitorização dos mecanismos de mediação entre o conhecimento, o professor e o aluno. Como Ghira e Motta, Freitas serviu-o

dele, para legitimar as alterações, explicando aí, como foram “modeladas, pelas publicadas em França em 1907 e seguidas pela Academia de Besançon”⁴³⁹. Ao mesmo tempo, inscrevia os manuais na relação entre ensino e investigação experimental:

“Limitamo-nos, pois, a dar as regras fundamentais do ensino intuitivo e directo de desenho, ilustrando o livro com os trabalhos executados por discípulos nossos que *há três meses seguem este método*, que não é outro senão o seguido na escola primária francesa e cuja coordenação é devida a Gaston Quénioux e J. Vital Lacaze”

(*Idem*).

Se a relação visão-mão e atenção-imitação marcou o discurso oitocentista do desenho, a relação entre “o pensar o ver” e “o ver, fazer e pensar”, definiu o sentido norteador dos novos manuais.

A introdução de novas modalidades de desenho, o enfoque sobre a observação do natural (*objecto* ou *coisa*) e a inscrição do desenho na lógica da finalização do processo de aprendizagem, reconfiguraram formalmente os manuais.

A relação entre textos, e entre a escrita e a imagem, alterou-se significativamente. A hegemonia visual que caracterizou os manuais da primeira geração, cedia agora, espaço um amplo espaço à escrita.

Para as imagens (amostra de desenhos seleccionada de um universo experimental maior), foram criados novos enquadramentos, estabelecidas novas relações entre palavra e imagem, onde, novos poderes se instalaram. A substituir o figurado geométrico oitocentista emergia agora, uma outra composição, sustentada em registos gráficos de inusitado acabamento icónico, postados nos manuais para intencionalmente “obrigar” o aluno a ver, a pensar e a apreciar, que é o mesmo que avaliar.

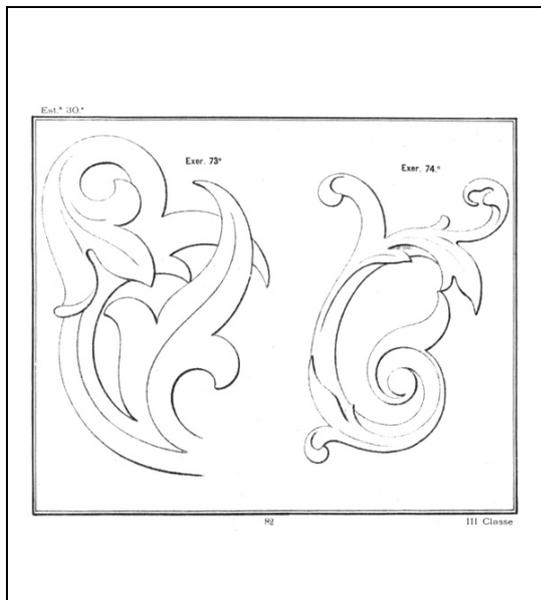
Desenhos infantis, testemunhavam agora, na sua singeleza, na tensão do traço dos contornos, o esforço da marca “livre” da infância. Na hesitação que o seu traço revelava, na insegurança inscrita na direcção, o aluno deixou impresso a procura do ajustamento psico-fisiológico de um sistema de representação inicialmente inseguro, porém, liberto dos andaimes do olhar do método stimográfico.

Onde, nos velhos manuais, imperou o rigor do geométrico, perfilava-se agora, nos novos manuais: o *Croquis*, o *Desenho livre*, o *Desenho do natural* e o *Desenho de memória*

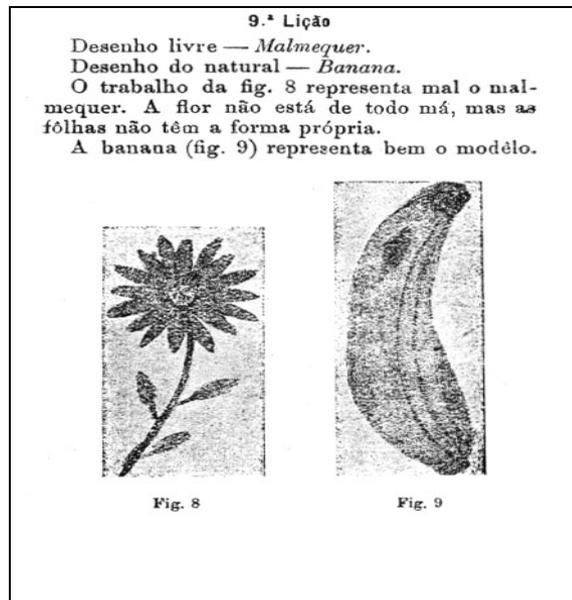
⁴³⁹ *Ibidem*: Parte II: 5.

que o discurso industrial deixou de fora do programa da disciplina, quando legitimou o Desenho Geométrico.

Figura nº 43: Autorias



Fontes: Ghira e Motta, (1896). *Ensino Elementar de Desenho*.



Fontes: Freitas, (1922). *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia*.

O *croquis*, não sendo um modelo no sentido clássico, encarnava a própria negação da cópia, permitindo abordagens e atitudes diversas, na aprendizagem.

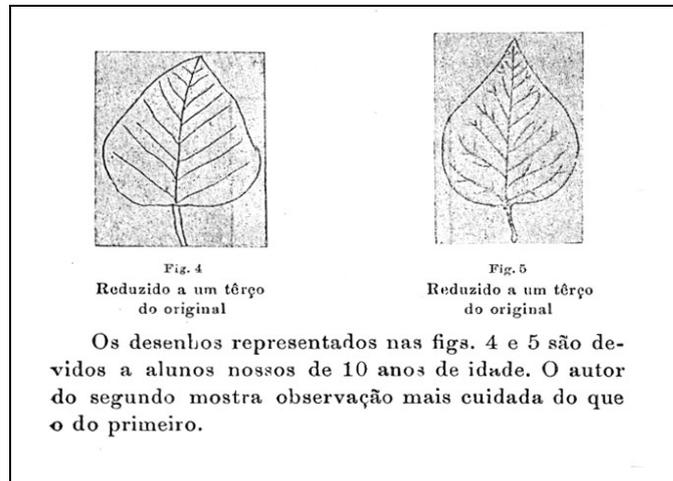
Sobretudo, abria caminho ao “learning by doing” de Dewey, desacreditando as teorias do “dom” (Hernandez, 1998), a favor de uma aprendizagem mediada pelo concreto e imediato.

Técnica de registo fugaz, avessa ao detalhe, o *croquis*, impelia o aluno a experimentar por conta e risco, uma representação e interpretação pessoais da realidade. De certo modo, o seu uso obrigava o aluno a não se instalare na conduta passiva, para se situar na selecção e registo rápido dos pontos estruturais da realidade. Este modo *instantâneo* despenalizava o aluno do medo da imperfeição, soltando-o da rigidez do traço. Serviu como poucas outras modalidades à “pedagogia do erro”.

Um enunciado caro aos movimentos progressistas da educação, para quem, errar era uma passagem inevitável de quem aprende a aprender, uma condição de quem aprende fazendo pela descoberta. Incorreção e o erro, mediados por uma observação orientada e análise crítica, colocariam o aluno mais cedo próximo do conhecimento da expressão da perfeição, mais perto de perceber: o que ainda falta..., o que está a mais... e portanto, mais empossado do poder de emitir juízos sobre as formas do seu próprio reportório gráfico e os dos companheiros, mais autodisciplinado.

No seu conjunto, os mecanismos convocados pelos manuais pretendiam preparar, pela exposição e experiências do ver, o caminho da construção do gosto e da educação estética.

Figura nº 44: Observação



Fontes: Freitas, (1922) *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia*

O convite à formulação do juízo e confronto estéticos deslocaram consigo o aluno do lugar de copista para o de criador, fruidor e avaliador de si mesmo. As experiências implícitas nas novas modalidades do desenho instigavam a um outro tipo de controlo dialogado entre o indivíduo e o colectivo, centrado na “apreciação estética” do desenhado.

Nessa mudança, o próprio conceito de aprender se transmutou, as práticas discursivas convidavam a esse alargamento. Complexa e ávida de informação, a tarefa da educação artística não cabia na sala de aula. O reconhecimento da importância da qualidade da informação visual para a educação estética, traduziu-se em propostas instigadoras da exploração da escola e do meio enquanto contextos de apropriação e reprodução de juízos estéticos:

“Como o meio tem grande influência no gosto, devem os professores procurar fazer uma decoração nas salas de aula sóbria e muito circunspecta, evitando expor gravuras mal feitas ou banais. Convém que em quadros móveis sejam expostas gravuras ou reproduções de obras de grandes mestres e temporariamente, os trabalhos dos alunos que se distingam entre os seus discípulos. (...) As circunstâncias da produção local concorrem também poderosamente para a decoração das salas das aulas, com as suas flores da estação, os seus frutos, os anúncios ilustrados, etc. e o professor hábil aproveita essas circunstâncias para obter dos discípulos desenhos variados e úteis”

(Freitas, 1922: 7).

Interrompe-se aqui esta fase da trajetória escolar da disciplina de *Desenho*. As formas de poder inscritas nas práticas discursivas produzidas, nomeadamente nos manuais, irão permanecer e prolongar-se, sem alterações de monta, até meados do século XX.

Uma visão temporal que se formalizou na substituição do velho *código geométrico*, pelo novo *código Expressivo*. Um código que, como vimos, coabitou com o primeiro no campo educacional, em campos diferentes da visão disciplinar do que fosse a função do Desenho.

A *Expressão*, foi a chave identitária que entreteceu e enlaçou semanticamente, o conjunto das tecnologias expressivas produzidas no interior da disciplina de Desenho, que fez, no entanto, incursões produtivas aos efeitos de poder dos discursos vanguardistas das artes e da psicologia, nomeadamente, à psicologia da forma.

Ressalta no processo alquímico o antagonismo entre a disciplina férrea do geométrico e a soltura da *Expressão* vertida em fórmulas pedagógicas do tipo *Desenho livre*, *Desenho do natural* e o *Croquis*.

As formas inscrevem rupturas mas, nas camadas abaixo, a continuidade do sentido disciplinário permanece na disciplina.

FECHO

FECHO

The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both.
And be one traveler, long I stood.
And looked down one as far as I could,
To where it bent in the undergrowth;
Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there,
Had worn them really about the same,
And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I marked the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.
I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I-
I took the one less traveled by,
And that has made all difference.

Robert Frost, (1874 - 1963)

O Caminho Que Não Tomei

Dois caminhos, um para cada lado:
Ah!, ir por ambos na mesma viagem!
Olhei para o primeiro, ali parado,
Nesse bosque de tom amarelado,
Até perder-se longe entre a folhagem.
Mas o outro também me atraía,
Por uma razão diferente, afinal:
Devastar erva que densa crescia.
Quem por eles passara, todavia,
Os fora desgastando por igual.
Cada um nessa manhã jazia
Com a mesma cor, a mesma frescura.
Reservei o primeiro para outro dia!
Como um caminho a outro levaria,
Duvidei lá voltar noutra altura.
Daqui a mil anos, o que aconteceu,
Suspirando, estarei contando a ti:
Dois caminhos bifurcavam, e eu
O menos pisado tomei como meu,
E a diferença está toda aí.

(Tradução, António Simões 1996)

O encerramento da escrita, pelo que comporta de balanço do trabalho realizado, constitui um momento particular para o investigador. Nesse balanço, retornam, reavivadas, as surpresas e descobertas que o pontilharam, os tempos de partilha, os encontros solitários e solidários que o atravessaram, as sombras que iludiram caminhos.

Ainda que à investigação possa volver, o fecho, sempre colocará o investigador, longe e perto das razões que a determinaram, porquanto, nesse acto de finalização, se reactualizam as motivações e objectivos iniciais, se ajuízam as questões da investigação, se avaliam os efeitos dos desvios a que se auto-sujeitou ou foi sujeitado, se colocam as questões do presente, ganhando o futurar⁴⁴⁰ outros sentidos.

Conscientes dos des-sentidos que se urdiram na pesquisa, uns decorrentes da complexidade e enormidade do objecto de estudo e da escassez da investigação que sobre ele tem pairado; outros resultantes das dificuldades de quem, não sendo investigador historiador, se lançou nos meandros da escrita histórica e da “nova história”, ela própria, em profunda transformação paradigmática; outros ainda, embaraçados em questões de ordem da representação institucional. Cientes de tudo isso, dizíamos, voltámos ao início, para apresentar os sentidos encontrados ao longo do trabalho.

⁴⁴⁰ Termo cunhado em Adolfo Lima.

Na perspectiva crítica que adoptámos, a função da história não se traduz numa derivação lógica das elações e lições do passado, com vista ao futuro. Não enjeita porém, o acto de recapitular; sobretudo implica a necessidade de trazer ao presente a significação do tipo de olhar que lançámos ao passado. Um olhar, metodologicamente despojado de definições apriorísticas, como sugeriu Chervel (1991), para depois, ir ao longo da pesquisa, procurando reconstituir os códigos disciplinares dos saberes artísticos.

No acto de re-significar, voltámos às linhas de força que enlaçaram a arquitectura do projecto. Sobre elas traçámos o *script* das narrativas, com elas desenhámos o plano da escrita da tese, por elas nos norteámos agora, para sumariar os sentidos que a pesquisa nos devolveu.

A primeira dessas linhas, relativa ao modo como as *artes*⁴⁴¹ se tornaram devir do modelo da escola de massas, acolhe da pesquisa, as evidências relativas aos processos implicados na passagem das artes das tradições de origem para a tradição escolar, isto é: a longa sedimentação dos usos dos saberes artísticos, as condições da sua emergência escolar, a consolidação curricular das disciplinas, as formas de funcionamento e desenvolvimento que assumiram e o modo como, gerindo poderes e saberes, as artes se traduziram em coisa escolar, aglutinadas num *corpus* de saberes que reconhecemos hoje, no *Currículo Nacional de Ensino Básico*⁴⁴², sob a designação de *Educação Artística*.

Indissociável desta, uma segunda linha, interessada nas relações entre saberes e actores sociais. Convergem para ela, as questões relativas à relação entre as funções e o papel produtivo que o conhecimento tem na construção do sujeito escolar. Um sentido que encontrámos na pesquisa, no cruzamento dos discursos legitimadores dos saberes escolares e das práticas discursivas, através da análise da cultura material das disciplinas escolares.

Foram todos estes processos que, ao constiur-se na *longa duração*, trouxeram até nós a natureza seleccionada, multiforme, fragmentada e de temporalidades múltiplas que iriam definir o desenho da Educação Artística no currículo escolar do ensino primário.

Do trajecto realizado, emerge agora um conjunto de constatações que consideramos significativas para a renovação da discussão da Educação Artística, seja ela tomada do ponto de vista teórico ou da perspectiva das práticas escolares; seja ela considerada na globalidade ou na especificidade dos diferentes saberes que a configuram (*Educação e Expressão Visual, Educação e Expressão Musical e Educação e Expressão Dramática*).

⁴⁴¹ Desse conjunto de tradições ocidentais conectado na origem com actividades e manifestações de ordem instrumental e estética, posteriormente cunhado pelo romantismo como faculdade especial da mente humana, que designamos por *artes*, só o *desenho*, a *música*, as *manualidades* e o *teatro* foram seleccionadas e traduzidas no universo escolar.

⁴⁴² Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional de Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa.

Como nos disse Debray na *Morte das Imagens* (1994: 19), “a origem não é o princípio, é o devir, mas toda a coisa escura se aclara nos seus arcaísmos”. A constatação do sentido produtivo do passado, no entendimento do que seja o presente, foi tomado de outro modo, por André Chervel (1991), ao sustentar, que a *gênese* de uma disciplina escolar, é a primeira e a etapa incontornável para quem dela quer fazer a história.

No vaivém errático entre diferentes entendimentos de *passados* e de *gêneses*, que saltaram da revisão de literatura, ancorámos num sentido que fizemos organizador - o de que, no estudo, a *gênese* encerra cronologias da *forma disciplinar* das diferentes matérias artísticas e que elas são de sinais complementares e distintos: uma de natureza *sedimentar*, relativa aos *usos* sociais dos saberes e a outra, de natureza pedagógica, no registo do devir, usando a ideia de Debray e relativa às *funções* do saber.

Decorre daqui, uma a segunda constatação de cunho metodológico: o de que a adopção de uma periodização longa, em fenómenos de progressão lenta, como a evolução dos sistemas educativos ou, como a produção do conhecimento escolar, onde se inscreve o estudo da educação artística, permite detectar as continuidades que se foram evidenciando e de igual modo, as rupturas que se desenharam. A duração longa permite, ainda, revelar que o efeito continuado dos fenómenos analisados se pode ocultar nas formas como se foram distribuindo na longa duração, criando até a ilusão de se estar perante uma ruptura. Essa ilusão é, por sua vez, resultante de fenómenos que constatámos largamente distribuídos no interior da construção das disciplinas em estudo - os chamados processos de *tradução*. Processos que funcionando no modo duplo de *dar sentidos* e *mover sentidos*, podem eles mesmos, sem perdas do sentido original, continuar a operar e deslocar esse efeito do fenómeno de um, para outro lugar.

O fenómeno de disciplinarização continuamente amalgamada ao fenómeno educativo é o que a duração longa permitiu à pesquisa encontrar.

Articulados entre si, ambos os tempos (*sedimentar* e *disciplinar*) e ambos os fenómenos (*educativo* e *disciplinarização*) se encontram e conjugam no processo de *alquimia curricular* que explica o facto de uma tradição, neste caso a artística, alimentar e ser alimentada por representações sociais distintas: a social de origem e a social escolar. Estas tradições com ligações históricas abertas e continuadas entre si, ganham porém, identidades, em função da inscrição e da modelação impressa pelas racionalidades dominantes que impregnam e regulam cada um dos diferentes *locus de inscrição*: o artístico e o educativo.

É nossa interpretação, que a proximidade semântica, continuada e aglutinadora dos códigos lexicais, que por herança são comuns às tradições em análise (artística e

educativa), naturaliza e logo ignora o processo histórico que fez delas identidades diferenciadas.

Assim se percebe, quanto a nós, a regularidade com que estes fenómenos ocorrem nas duas comunidades discursivas de referência. De tão comum, parece natural a “faladores” situados na tradição escolar, usarem códigos lexicais, ou princípios de acção identitários da tradição social de origem (as artes) sendo que, nesta, tal procedimento é menos comum. Parece, por razões sociais, ligadas nomeadamente, à construção social da genialidade e à sedução da arte, ser mais fácil a actores situados na tradição escolar se trocarem, quando trocam os códigos da sua identidade profissional.

Nada seria grave, se o *facto-fala*, não fizesse e criasse sentidos e se, a ordem como é distribuído nos discursos, não fosse e não configurasse, uma relação de produção.

É nossa crença que este efeito produtor e produtivo do discurso, ampliado nas diversas instâncias da realidade escolar, concorre também, para colocar a tradição da Educação Artística em Portugal, num suposto estado de *anomia*. Dizemos suposto, porque o Relatório Final da Educação Artística (2007)⁴⁴³, grandemente contestado pelas *corporações* nele representadas, não *fala* dela desse modo.

Defendemos que o referido efeito discursivo é uma das razões que fazem mover as *de(nomina)ções* no *currículo* escolar já que, o poder de nomear, configura realidades. Discutir os nomes e as suas razões, ao nos obrigar a adentrar e reconstituir as suas trajectórias, nos permitiu-nos aceder aos *usos* que os diferentes *regimes de verdade* lhe atribuíram. Tornou-se assim evidente que neles se urdiram fios plurais, que foram entrando, saindo e se transformando no interior de um fio condutor urdido pelas racionalidades que com ele se foram cruzando no tempo histórico lento, característico dos contextos e processos educativos.

A pesquisa levou-nos enfim a concluir da existência de um lento e longo tempo de *sedimentação* dos usos dos saberes artísticos que precedeu, em muito, a ancoragem das artes no currículo da escola de massas.

Ao longo desse percurso de sedimentação, fixaram-se as primeiras formas da utilização dos saberes artísticos, bem como, as camadas mais profundas do *modus* pedagógico do ensino religioso. Um depósito alimentado pelas práticas pedagógicas e organizacionais daquele ensino. Aí nasceram as primeiras formas de ensino regado e dirigido ao aluno, a noção de conduta e disciplina, as primeiras formas didácticas do artístico, desenvolvido pela via do ensino da Música e do Desenho, (nas modalidades do natural, da ilustração, da

⁴⁴³ Ministério da Educação FERNANDES, D (Coord); d'Ó, (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final*.

imaginação e o croquis), matéria, esta última, a que a ordem de La Salle deu particular importância.

Destacado desse compósito sedimentar comum, a pesquisa devolveu-nos também o legado jesuítico, pródigo na produção de dispositivos organizacionais (*Ratio Studiorum*), na fabricação de regras e técnicas de conduta, de tecnologias do *falar bem*, onde se ensaiaram formas arquetipais do Teatro e da Educação pelo Teatro modernos.

Um depósito constituído por um cúmulo de engenharias de cena, uma dramaturgia de tradição hagiográfica e cunho celebrativo. Da herança do *Teatro Pedagógico*, ficou um inventário de férreos dispositivos disciplinares, da ordem da conduta e educação moral, da educação da memória, das *artes do dizer* e, numa outra direcção, o emergir de um certo “desejo do teatro” (Costa, 2003), presente, em forma embrionária no gosto de “entrar no teatro”, um acto de premiar os alunos com melhores resultados e conduta.

Nos primeiros compêndios e hinários, nas peças de Teatro e noutras tipologias indiciadoras da acção “didáctica”, produzidas ao longo desse período, mergulham as raízes profundas das disciplinas artísticas.

Desse registo, fortemente impregnado pela visão religiosa, iriam nascer os arquétipos dos celebrativos escolares, das linhagens literárias e dos “textos visíveis” (Fernández, 1997) que, a partir do século XVIII, serviram as práticas que antecederam a ancoragem dos saberes artísticos no sistema de ensino do estado liberal.

Ao epilogar este tempo de sedimentação, retemos a influência da *razão religiosa* na formação de uma tradição teatral com extensões à dramaturgia e pedagogia e onde, o teatro, trazido da obra à cena e desta à rua, serviu como exercício, no acto duplo de ensinar academicamente e endoutrinar religiosamente. Um sistema de valores de sinal religioso que estamos em crer foi trazido ao presente e distribuído grandemente no interior do currículo escolar com generosa representação nas disciplinas artísticas.

Tanto mais que nelas, como em poucas outras áreas do saber curricular, as coisas *do corpo* (precisão, agudeza, resistência, rendimento, eficácia, geométrico) se plasmaram nas coisas da alma pelos fios condutores da emoção e da imaginação, ligados àquele (corpo) pelos fios invisíveis do temperamento. Estes viriam à luz, mais tarde no tempo, quando as *artes* foram trazidas das instâncias do *poder do rei*, às instâncias do *poder do estado*, para este, (*poder saber*) tirar partido do privilégio de que foi investido de *governar*, ou seja, dirigir a peculiaridade de formas de *governamentalidade* que vieram à superfície no esforço hercúleo, que foi o de tirar as ciências do domínio do religioso para o domínio das racionalidades. E depois, fazer dessa *operação*, à escala do *sujeito* e da *população*, um devir da *educação*.

Na *passagem do rei ao estado, as artes*, que deixaram os seus *dons*, passaram a traduzir-se num campo disciplinar mais vasto - o currículo - que foi por sua vez produtor e organizador de constelações de tecnologias que operaram os modos de pensar e as formas de subjectividade que nos transformam no *tipo* de pessoa que nos tornamos.

A contribuição que a educação artística tem para esse projecto, encerra-se na história de cada uma das disciplinas artísticas que este trabalho tentou reconstituir.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

- ABREU, A. R. (1960). *Em Defesa do Desenho Expressivo da Criança*. Porto: Divulgação (edição do autor).
- ABREU, José Maria (comp.). (1851). *Legislação Académica desde os Estatutos de 1772 até ao fim do ano de 1850*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1877). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*-Para uso dos alunos da Instrução Primária e em Geral dos Principiantes do Desenho. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1879). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*- Para uso dos alunos da Instrução Primária e em Geral dos Principiantes do Desenho (2ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1880). *Compêndio de Desenho Linear Elementar* -Para uso dos alunos da Instrução Primária e em Geral dos Principiantes do Desenho (2ª tiragem da 2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1882). *Desenho Linear*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- ABREU, José Miguel (1883). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*. Parte II- Desenho Linear à Vista (1º ano dos Liceus e também instrução primária complementar e 1º ano das Escolas Normais. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1884). *Nova Colecção de Cadernos Stimográficos para o ensino do desenho*. Coimbra: ed. autor.
- ABREU, José Miguel de (1884). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1886). *Desenho Linear e de Ornato* - Para o Ensino desta espécie de desenho nos Liceus Nacionais, e nas Escolas Normais, Industriais e Superiores. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1888). *Compêndio de Desenho Linear Elementar* (7ª edição revista e muito melhorada). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1889). *Desenho Linear Elementar*. II Parte. (7ª ed. ligeiramente modificada). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1890). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*- Para uso dos alunos D' Instrução Primária Elementar e Complementar, dos que frequentam o 1º ano do Curso dos Liceus, das Escolas Normais e das Escolas de Desenho Industrial. (8ª ed. aumentada). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1891). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*. II Parte- Desenho Linear à Vista. (8ª d) Coimbra: Imprensa Universidade.
- ABREU, José Miguel (1892). “Apontamentos `acerca do ensino do desenho industrial”. (Comunicação Apresentada no Congresso Pedagógico Hispano- Português Americano- Secção Portuguesa). Lisboa: Imprensa Nacional.
- ABREU, José Miguel (1894). *Cadernos Stigmográficos Para o Ensino do Desenho*, dispostos pelo Professor - Caderno nº 1, nº 2, nº 3. Coimbra: Casa Minerva.
- ABREU, José Miguel (1894). *Nova Colecção de Cadernos Stimográficos para o ensino do desenho*. Coimbra: Imprensa Universidade.
- ABREU, José Miguel (1895). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*. Parte I (12ª edição). Coimbra: Imprensa Universidade.
- ABREU, José Miguel (1896). *Compêndio de Desenho Linear Elementar*. Parte II. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ABREU, José Miguel (1903). *Exercícios de Desenho*- 1ª, 2ª, 3ª classes. Porto: Livraria Portuense.
- ABREU, José Miguel (1903). *Exercícios de Desenho*- 1º grau. Parte I. Porto: Livraria Portuense.
- ABREU, José Miguel (1903). *Cadernos de Desenho*- 3ª classe. Cadernos A, B, C, D. Porto: Livraria Portuense.
- ABREU, José Miguel (1906). *Exercícios de Desenho*- 2º grau- 4ª Classe. Porto: Livraria Portuense.
- ABREU, José Miguel (1906). *Desenho Linear e de Ornato*. Para o ensino nas escolas normais e nas de habilitação para o magistério primário. Porto: Livraria Portuense.
- ABREU, Maria Lurdes & OLIVEIRA, João (1941). *Diário Escolar*. Normas Didácticas. Para a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª Classes. Porto: Livraria Escolar Progridor.
- ACABADO, Janeiro (1941). “A iniciação à leitura- O livro da primeira classe- Modelação e Desenho”. *Escola Portuguesa*. nº 369. p.117.
- ACTAS da Comissão Executiva da Câmara Municipal de Torres Novas (29 VI de 1922 a 28 XI 1928). Sessão 14 de Fevereiro 1924. (folha 68). Torres Novas.
- AFFREIXO, José Maria da Graça (1883). *Apontamentos Para a História da Pedagogia*. Lisboa: Livraria Ferreira.
- AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Augusto Henrique (1875). *Elementos de Pedagogia- Para Servirem de Guia Aos Candidatos Ao Magistério Primário*. (4ª ed.). Lisboa: Livraria Ferreira.
- AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Augusto Henrique (1886). *Elementos de Pedagogia- Para*

- Servirem de Guia Aos Candidatos Ao Magistério Primário*. (4ª ed.). Lisboa: Livraria Ferreira.
- AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Augusto Henrique (1890). *Elementos de Pedagogia*. Para *Uso do Magistério Primário Português*. (8ª ed.). Lisboa: Livraria Ferreira.
- A.G. (1957). “Exposição de arte infantil em Viana do Castelo”. *Escolas Técnicas*. n.º 22. pp. 250-252.
- AGUAYO, A. (1932). *Didáctica da Escola Nova*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- AGUDO, José Dias (1945). *A Criança e a Educação*. Lisboa: Editorial Gleba Lda.
- AGUDO, Francisco Dias (1955). *Introdução à Vida Docente*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- AILLAUD & Cª (19 -). *Método prático de escrita usual*. Lisboa: AILLAUD & Cª.
- ALÃO, Beatriz (1936). “Economia doméstica e labores femininos na escola primária”. *Escola Portuguesa* n.º 11. p. 76.
- ALBERTY, Ricardo Rosa (1912). “Breve Memória sobre Trabalhos Manuais”. in *3º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução*. Lisboa: Liga Nacional de Instrução. pp. 251-264.
- ALBERTY, Ricardo (s/d). in A. VIANA (org.) (19-). *10 Peças de Teatro Infantil*. Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa.
- “O Feiticeiro que Tinha Flores no Nariz e os Dois Meninos Traquinas”.
- “O Rei Tem Orelhas de Burro”.
- “A Camisa do Menino Jesus”.
- “Presépio Sem Pastor”.
- “Os Ovos de Páscoa”.
- “Dança Marian”.
- “O Diabo em Casa”.
- “A Pastorinha e o Comboio”.
- “O Chinês Salamaleque e a sua Filha Chun Chin-Chó”.
- “O Dinheiro de Polichinel”.
- “Desapareceu a Camisa à Ti Carochinha”.
- “Vamos ao Mar”.
- (s/d). “O Menino e o Papagaio de Papel”. in *Repertório de Peças de Teatro*. Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.
- (1956). “O Rei Tem Orelhas de Burro”. in *Graal*. n.º 3 e 4.)
- (1958). “A Camisa do Menino Jesus” *Camarada*. 1º ano. 2ª série.
- ALBERTY, Ricardo & SANTOS, João Andrade (mús.). (s/d). “O Segredo da Abelha”. *Boletim Cultural*. Fundação Calouste Gulbenkian. (1992). Série VII. n.º 6. pp. 95-98
- ALBERTY, Ricardo & RIOS Eduardo (1958) “Dança Mariana”. *Camarada*. 15. 1º ano. 2ª série.
- 1959 “A Pastorinha e o Comboio”. *Camarada*. 11. 2º ano. 2ª série.
- 1959 “Os Ovos de Páscoa”. *Camarada*. 15. 2º ano. 2ª série.
- 1959 “O Diabo em Casa”. *Camarada*. 16/17. 2º ano. 2ª série.
- 1960 “Vamos ao Mar”. *Camarada*. 10. 3º ano. 2ª série.
- ALBUQUERQUE, Alfredo (18-) *Falta o Bigode*. Lisboa: Silva e Carneiro
- ALCOBAÇA, Bernardo d’ (1902) *Tribunal em Miniatura*. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo.
- ALMADA, Mário. (1947). “Arte e Pedagogia”. *Mundo Literário*. n.º 45. p. 8
- ALMEIDA, Alfredo Betâmio (1957). “Notas acerca de Theodoro da Motta e do seu compêndio de desenho”. *Labor*. n.º 165. Ano XXI. pp. 453-461.
- ALMEIDA, António Betâmio (1964). “Alguns Aspectos Formais do Desenho Livre no Exame de Admissão aos Liceus no Ano de 1964”. *Palestra*. (Separata). n.º 23. pp. 95-27.
- ALMEIDA, António Betâmio (1959). “Elementos para o estudo dos desenhos das crianças de 10-12 anos de idade”. *Palestra*. n.º 4. pp. 65-78.
- ALMEIDA, António José de (1907). “Discurso”. *Educação Nacional*. n.º 552. Abril 1907.
- ALMEIDA, Belmira (1958). “A Exposição dos Desenho Infantis - Lisboa vista pelas crianças”. *Escola Portuguesa*. n.º 1195. pp. 515-516.
- ALMEIDA, João (1933). *Didáctica Geral*. Braga: Livraria Cruz.
- ALMEIDA, João, Barata (1948). “Importância da Música na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. n.º 713. pp. 487-488.
- ALMEIDA, J. Soares (1935). *Manual Prático de Caligrafia*. (3ª ed.). Lisboa: Depósito Papelaria da Moda.
- ALMEIDA, J. Barata (1948). “Importância da Música na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. n.º 713. pp. 487-488.
- ALMEIDA, J. Soares (1935). *Manual Prático de Caligrafia*. (2ª ed.) Lisboa: Depósito Papelaria da Moda.
- ALVARENGA, Elisa de (1945). “A Tamanquinha Vazia”. *Educador*. n.º 661.
- ALVES, A. (1876). *Elementos de Desenho Linear Geométrico*- Para uso das escolas de instrução primária. Coimbra: Imprensa Literária.
- ALVES, Alfredo (1913). *Música nas escolas maternas e primárias*. (Diário das Sessões) Sessão de 17

- de Janeiro de 1913 Sér. II. nº 1. pp. 56-60.
- ALVES, Guilherme Augusto de Macedo (1889). *Legislação da Instrução Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- AMADO, Fernando (1953). *O Livro*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos. Coleção Educativa.
- AMARAL, Áurea Judite (1935). “1º de Dezembro festa das escolas”. (Palestra realizada ao microfone da Emissora Nacional). *Escola Portuguesa*. nº 60. pp. 70-71.
- AMARAL, Áurea Judite (relatora) (1934). “Como os trabalhos manuais são instrumento para a formação dos alunos das escolas primárias no espírito colonial”. (relatora no I Congresso do Ensino Colonial na Metrópole). *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Primária*. Ano V. Fasc. II. pp. 304-306.
- AMARAL, Áurea Judite (1938). “A dívida da mulher portuguesa a Salazar”. *Escola Portuguesa*. nº 183. pp. 382-383.
- AMARAL, Áurea Judite (1933). *Relatório de Bolseira- Organização do Ensino Primário no Cantão de Genève*. Lisboa: Seara Nova/ Junta de Educação Nacional.
- AMARO, Carlos (1927). *São João Subiu ao Trono*: grande auto ou mistério em seis quadros. Il Sarah Affonso. Lisboa: Tipografiada Empresa do Anuário Comercial.
- (1992). “S. João Subiu ao Trono”. *Boletim Cultural*. Fundação Calouste Gulbenkian. 1992.
- AMARO, José (1947). “A Arte ao Serviço da Juventude: Estética” (I). *Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal*. 4. (7). pp. 170-175.
- AMARO, José (1948). “A Arte ao Serviço da Juventude: Do equilíbrio e da harmonia” (II) *Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal*. 1. pp. 11-17.
- AMARO, José (1948, a). “A Arte ao Serviço da Juventude: Do equilíbrio e da harmonia” (III). *Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal*. 1.
- AMARO, José (1948, b). “A Arte ao Serviço da Juventude: Observação e Crítica” (IV). *Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal*. 2. pp. 57-63.
- AMARO, José (1950). “A Arte ao Serviço da Juventude: Da capacidade de falar de arte”. (V). *Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal*. 2. pp. 27-30.
- AMOR, Manuel Antunes (1906). *Compêndio de Desenho- 1ª, 2ª, 3ª classe*. (aprovado por concurso). Lisboa: Aillaud & Cª.
- AMOR, Manuel Antunes (19 -). *Álbum de Desenho e Pintura-Escola Infantil e Lar materno* (para crianças de 4 anos). Lisboa: Livraria J. Rodrigues.
- ANDRADE, A. Freire de (1916). “Educação”. *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*. nº 1. pp. 10-11.
- ANDRADE, Arsénio Sampaio (1959). *Dicionário Histórico e Biográfico de Artistas e Técnicos Portugueses* (Séc. XIV-XX). Lisboa: Edição do Autor.
- ANDRADE, Balbina Tavares (1935). *A Quinta da Camélia*. Teatro da Mocidade Católica. Porto: Tipografia Fonseca.
- (1935) *Quatro Libras Por um Quarto*. Teatro da Mocidade Católica. Porto: Tipografia Fonseca.
- ANJOS, Maria Simões (1948). “Um Herói”. *O Educador*. 775.
- ANÓNIMO. (assinado O.D.G.) (1853). *Elementos de Desenho Linear*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ANTHOINE, L. (1882). “Fabules” in F. BUISSON (dir) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Vol. I). Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 979-981.
- ANTÓNIO, Manuel José (1907). “Os Trabalhos Manuais I - Sua necessidade na escola primária”. *Educação Nacional*. nº 574. p. 469.
- “Os Trabalhos Manuais II - Bosquejo histórico”. *Educação Nacional*. nº 576. pp. 486-487.
- “Os Trabalhos Manuais III - Duas tendências e dois métodos”. *Educação Nacional*. nº 576. pp. 4-5 .
- “Os Trabalhos Manuais IV - Do Sistema Económico”. *Educação Nacional*. nº 578. pp. 16-17.
- “Os Trabalhos Manuais V - Do trabalho manual em Gutemburgo”. *Educação Nacional*. nº 579. pp. 21-22.
- “Os Trabalhos Manuais VI - Do trabalho manual em Nääs”. *Educação Nacional*. nº 579. pp. 21-22.
- “Os Trabalhos Manuais VII - A escola normal de “Slojd” em Nääs”. *Educação Nacional*. nº 581. pp. 38-39.
- “Os Trabalhos Manuais VIII - A escola normal de “Slojd” em Nääs”. *Educação Nacional*. nº 582. pp. 49-50.
- “Os Trabalhos Manuais IX - Os trabalhos manuais na Suíça”. *Educação Nacional*. nº 583. pp. 58-59.
- “Os Trabalhos Manuais X - Os trabalhos manuais em Genebra”. *Educação Nacional*. nº 584. p.71
- “Os Trabalhos Manuais XI - Os trabalhos manuais Froebelianos”. *Educação Nacional*. nº 585. p. 71
- “Os Trabalhos Manuais XI - Os trabalhos manuais Froebelianos”. *Educação Nacional*. nº 585. pp. 78-79.
- “Os Trabalhos Manuais XII - O trabalho manual na Itália”. *Educação Nacional*. nº 586. pp. 91-92.
- “Os Trabalhos Manuais XIII - A escola normal de Ripatransone”. *Educação Nacional*. nº 587. pp. 99-

- ANTÓNIO, Manuel José (1908). “Os Trabalhos Manuais XV - Trabalhos manuais agrícolas”. *Educação Nacional*. nº 590. pp. 123-124.
- “Os Trabalhos Manuais XVI - Os trabalhos manuais na Bélgica”. *Educação Nacional*. nº 591. pp. 133-134.
- “Os Trabalhos Manuais XVII - Os trabalhos manuais nas Escolas do sexo feminino”. *Educação Nacional*. nº 592. pp. 142-143.
- “Os Trabalhos Manuais XVIII - Desenvolvimento e carácter do trabalho manual na Filândia”. *Educação Nacional*. nº 594. pp. 163-164.
- “Os Trabalhos Manuais XIX - Desenvolvimento e carácter do trabalho manual na Suécia, Noruega e Dinamarca”. *Educação Nacional*. nº 601. pp. 239-240.
- “Os Trabalhos Manuais XX - Desenvolvimento e carácter do trabalho manual na Inglaterra, Holanda, Alemanha, Austria e Hungria”. *Educação Nacional*. nº 605. pp. 283.
- “Os Trabalhos Manuais XXI - Desenvolvimento e carácter do trabalho manual na Rússia, România, Itália, Suíça, Bélgica e França”. *Educação Nacional*. nº 613. pp. 355-356; (Cont.) nº 615 pp. 379-380.
- “Os Trabalhos Manuais XXII - Desenvolvimento do trabalho manual em Portugal e Espanha. *Educação Nacional* nº 616. pp. 395-396.
- “Os Trabalhos Manuais XXIII - Desenvolvimento e carácter do trabalho manual em alguns países não europeus”. *Educação Nacional*. nº 626. p. 474.
- “Os Trabalhos Manuais XXIV - Desenvolvimento em Espanha-Desenvolvimento que tem tido em nossos dias. *Educação Nacional* nº 628. pp. 492-493.
- “Os Trabalhos Manuais XXV - Excerto de uma conferência feito no curso de trabalho manual educativo de Madrid. *Educação Nacional* nº 629. pp. 3-4.
- “Os Trabalhos Manuais XXV - Crítica dos trabalhos manuais froebelianos e herbartianos. *Educação Nacional* nº 631. pp. 3-4.
- “Os Trabalhos Manuais XXVI. *Educação Nacional* nº 632. pp. 30-31.
- ANUÁRIO DA CASA PIA (1917). “Arte na Escola”. Ano Económico de 1916- 917. p. 494.
- ARAÚJO, Luís de (1901). *Quando Eu Namorar*. Lisboa: Arnaldo Bordalo.
- (1909). *Coisas Que me Sucedem*. Lisboa: Arnaldo Bordalo.
- (1948). “Coisas Que me Sucedem”. *Revista Educador* nº 767.
- ARISTÓTELES, (trad., pref., introd., coment, e apêndices, Eudoro de Sousa) (1992). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- ARMANDO, A. (1900). *A Lembrança do Papá*. Porto: Livraria Arnaldo Bordalo. Colecção Teatro Infantil. *Monólogos e Cançonetas*. Porto: Livraria Arnaldo Bordalo.
- ARMANDO, A. COUTINHO, Penha; BAPTISTA, João. (1904). *O Rinháunháu*. Porto: Livraria Arnaldo Bordalo.
- ARMANDO, A. & ALVARENGA, A. (mús.). (1912). *Tal Qual!* (2ªed.). Porto: Livraria Arnaldo Bordalo.
- ARMANDO, A. A. Dourado (mús.). (1912). *Os Rapazes*. (2ªed.). Porto: LIVRARIA Arnaldo Bordalo.
- ARMANDO, A; PINTO, Francisco FEIO, Décio (Mús.).(1912). *Uma Lição de Francês*. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo.
- ARMANDO, A. COUTINHO, Penha; BAPTISTA, João. (1915). *O Rinháunháu. O Cigarrinho. O Bigode. Que Bebê*. Porto: Livraria Arnaldo Bordalo.
- ARRIAGA, Noél. (1957) “O Sapatinho de Cristal”. *Boletim Cultural*. Fundação Calouste Gulbenkian. (1992). Série VII. nº 6. pp. 73-78.
- (1960) “O Gigante Adamastor”. *Boletim Cultural*. Fundação Calouste Gulbenkian. (1992). Série VII. nº 6. p. 104.
- ARRIAGA, Manuel Lopes (1976). *Mocidade Portuguesa. Breve História de Uma Organização Salazarista*. Lisboa: Terra Livre.
- ARROYO, António (1909). *O Canto Coral e a sua Função Social*. Coimbra: França Amado.
- ARROYO, António (1910). “O Hino e a Bandeira”. *Arte Musical*. nº 284. pp. 202-204.
- ARROYO, António (1911). *Relatório sobre o Ensino Elementar Industrial e Comercial*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- ARROYO, António (1924). “Sobre o Canto Coral na Escola Primária”. *Educação Social*. nº 5, 6. pp. 80-83.
- ARROYO, António (1935). “Duas Palavras preliminares” in J. PEREIRA. *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional. .pp. VII-XVI.
- ATLÂNTIDA (1916). “Arte na Escola”. Maio. nº 7.
- ÁVILLA, Humberto d’ (1950). “Papel da Juventude Musical Portuguesa”. *Juventude Musical Portuguesa* nº 2. p. 1.
- AVELLAR, João António Baptista d’ (1903). *Elementos de Desenho-Ensino Primário 1ª e 2ª classe*. Lisboa: Livraria Ferreira.

- AZEVEDO, J. J. (1871). *Noções Elementares de Desenho Linear*. Horta: [s. n.].
- AZEVEDO, Maria Paula de (1923). *Teatro para Crianças*. (“A Menina do Capuchinho Vermelho”; “A Gata Borralheira”; “A Bela e a Fera”; “A Princesa Adormecida”). Lisboa: Imprensa Libânio da Silva.
- (1937). *Autozinho do Natal*. Lisboa: Imprensa Lucas.
- (1940). “Brianda”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 14.
- (1940). “Feliz Natal”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 20.
- (1941). “As Meninas”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 24.
- (1941). “Maria da graça no Campo”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 27.
- (1942). “Deus Não Dorme”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 35.
- (1942). “Nossa Senhora é Só Uma”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 37.
- (1942). “A Avó e a Neta”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 41.
- (1942). “O Segredo de Clarinha”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 42.
- BACELAR, Luciano (1950). *Planos de lições e conselhos aos novos professores e regentes dos postos escolares*. Coimbra: Tip. Atlântida.
- BAGANHA, D. N. Annes de (1878). *Noções Elementares de Pedagogia. Para Servirem de Guia Seguro aos Candidatos do Magistério Primário*. Porto: Casa de A. R. da Cruz Coutinho.
- BANDEIRA, Pedro (1916) *Monólogos*. Lisboa: Arnaldo Bordalo. (publicada também em Porto: Livraria Progredior.
- BAPTISTA, Clímaco (tradução de GALLAND, (s/d). *O Último Cigarro*. Porto: Editora A. Figueirinhas. (publicado também por: Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.^a, Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (13º fascículo).
- BAPTISTA Maria Lúcia. (1960). *O Sonho do Infante*. Barcelos: Companhia Editora do Minho. (1960). *Herói e Santo*. Barcelos: Papelaria Liz.
- BARBOSA, J. Martins (1922). “As Escolas Ao Ar Livre”. *Revista de Educação Portuguesa*. nº 1. p. 3.
- BARNÉS, D & QUICK, H. (s/d). *LOCKE. Pensamentos Acerca de La Educación*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- BARRETO, Manuel (1941). “O Desenho do Natural”. *Escola Portuguesa*. nº 331 pp. 381-382.
- BARROS, João de (1908). *A Escola e o Futuro*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C^a Sucessor.
- BARROS, João de (1911). *A Nacionalização do Ensino*. Lisboa: Ferreira Ld^a Editores.
- BARROS, João de (s/d). *A República e a Escola*. Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- BARROS, João de (1914). *A Educação Moral na Escola Primária*. Lisboa: Lisboa: Aillaud & Bertrand.
- BARROS, João (1916). *A Educação Republicana*. Lisboa: Aillaud & Bertrand.
- BARROS, Teresa Leitão de (1924) “O Gigante Azul”. *ABC- zinho*. 11 de Fevereiro.
- BASTOS, João. (1908). *Desenho de figuras geométricas planas*. Lisboa: Tip. Paulo Guedes Saraiva.
- BEATO, António G.(1957). “O Desenho e a Criança”. *Escola Portuguesa*. nº 1150. pp. 551-552.
- BEATO, António G. (1957). “O Desenho e a Criança”. *Escola Portuguesa*. nº 1153. pp. 592-552-593.
- BEÇA, Humberto (1912). “Educação Cívica na Escola Primária”. in *3º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução*. Lisboa: Liga Nacional de Instrução.
- BENEVIDES, Francisco da Fonseca (1888). “Relatório sobre as escolas industriais e de desenho industrial da circunscrição sul (1884-1885 a 1886-1887)”. Lisboa: Imprensa Nacional.
- BENOIT, Augusto. (1915) *Uma Recepção Elegante*. (manuscrito, depósito da Biblioteca Nacional).
- BENSAÚDE, Ricardo (1934). “O Ensino do Desenho”. *Escola Portuguesa*. nº 5. pp. 62-64.
- BENSAÚDE, Ricardo (1935). “O regionalismo na escola”. *Escola Portuguesa*. nº 37. pp. 676-677.
- BENSAÚDE, Ricardo (1935). “A nossa exposição de desenhos escolares”. (palestra-Sociedade Nacional de Bellas Artes). *Escola Portuguesa*. nº 60. p. 73.
- BENSAÚDE, Ricardo (1935). *Prelecções Inaugurais*. (Prelecção realizada aos professores do Distrito Escolar de Viseu em 25 de Janeiro de 1934, e repetida aos de Setúbal, em 1 de Fevereiro). Lisboa: Imprensa Nacional.
- BENSAÚDE, Ricardo (1936). “O Valor da Educação Estética”. *Escola Portuguesa*. nº 109. pp. 56-58.
- BENSAÚDE, Ricardo (1936). “O Valor da Educação Estética”. *Escola Portuguesa*. nº 112. pp. 72-73.
- BENSAÚDE, Ricardo (1936). “Identidade do Problema do Ensino da Língua e do Desenho”. *Escola Portuguesa*. nº 11. pp. 67-68.
- BESSA, Alberto (1903). “As Crianças e a Música”. *Arte Musical*. nº 107. pp. 122-124.
- BETHENCOURT, Francisco (1949). “Inquisição e Controle Social”. *História e Crítica*. (Separata). pp. 5-18.
- BOLETIM GERAL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA (1905). “Concurso de Livros de Ensino Primário e Normal”. Fasc. I-III. pp. 180-185.
- BOLETIM GERAL DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA (1861). “Do Theatro Da sua origem e da sua importância e influência considerado moralmente”. *Boletim Geral de Instrução Pública*. nº 6. pp. 93- 96.
- BONITO, Rebelo (1952). *Canto Coral e Vida Orfeónica: Subsídios para a História do Canto Coral*

- Popular e Artístico*. Porto: (s. n.)
- BORBA, Tomás (1909). "Relatório da secção musical" in *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular*. pp.157-159.
- BORBA, Tomás (1912). "O Canto Coral Nas Escolas". *Revista de Educação*. Série I. nº 3. pp. 232-241.
- BORBA, Tomás (1913). "A Música na Educação". *O Ensino*. nº 17. pp. 203-204.
- BORBA Tomás (s/d). *Escola Musical: Ensino primário geral I, II, III Classes*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- BORBA Tomás (s/d). *Exercícios Graduados de Solfejo: para uso do Conservatório, Liceus, Escolas Normais, etc.* Lisboa: Valentim de Carvalho.
- BORBA, Tomás (1913). *O Canto Coral nas Escolas. Canções a uma voz* (2 vols). Lisboa: G. de Lacerda.
- BORBA Tomás (1915). *Exercícios Graduados de Solfejo: para uso das escolas primárias, colégios, Liceus, etc.* Lisboa: Valentim de Carvalho.
- BORBA, Tomás (música); SANTOS, Vergílio (letra) (1915). "O Pintassilgo" (1ª classe). *Boletim Pedagógico* nº 3.
- BORBA, Tomás (1916). *Arte na Escola- O Canto Coral nas Escolas*. (2ª ed.) Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- BORBA, Tomás (1916). *O Canto Coral nas Escolas- III. Canções a 3 Vozes*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- BORBA, Tomás (1917). *Exercícios graduados de solfejo. Parte III. (Para uso dos Conservatórios, Liceus, Escolas Normais, etc.)* Lisboa: Valentim de Carvalho.
- BORBA Tomás (19 -). *Exercícios Graduados de Solfejo*. (3ª ed). (Para uso dos Conservatórios, Liceus Escolas Normais, etc). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- BORBA, Tomás (música); PORTELA, Adolfo (versos); GAMEIRO, Raquel R. (1933). *Toadas Da Nossa Terra. Trovas Portuguesas Ao Gosto Popular*. (2ª ed.) (1ª ed.1908). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- BORBA, Tomás (1934). *Solfejos, Canções e Cânones*. (Vol.1). Lisboa: Neuparth/ Valentim de Carvalho.
- BORBA, Tomás; GRAÇA, Fernando Lopes (1956). *Dicionário de Música*. Lisboa: Edições Cosmos.
- BOTO, Virgílio Augusto C. (1952). "Palestra" (realizada na Emissora Nacional pelo referido professor bolsheiro em grupo de missão pelo Instituto de Alta Cultura nos Estados Unidos). *Escola Portuguesa*. nº 905. pp. 466-467.
- BOUCHET, Henri (1933). *L'Individualisation de L'Enseignement*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- BRANCO, J. Freitas (s/d). "Aspectos Musicais do Problema da Educação Artística". in D. SANTOS; J. SANTOS; N. SKAPINAKIS; L. REBELO; N. PORTAS; J. F. BRANCO; R. GRÁCIO. *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América. pp.101-130.
- BRANDÃO, João Sampaio (1936). "Aspectos da Educação Musical na Escola Activa". *Seara Nova*. nº 487. pp. 104-105.
- BRAGA, Theófilo de (1870). *História do Teatro Português*. Porto: Imprensa Portuguesa.
- BRAGA, Theófilo de (1914). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Lello & Irmão.
- BRANDÃO, Mário (1948). *A Inquisição e os Professores Do Colégio das Artes*. (Vol. I). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- BRAUNSCHVIG, M. (1910). *L'Art et L'Enfant*. Paris: Henri Didier.
- BRÉAL, Michel (1882). "Attention" in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 438-439.
- BRITO, Elvino José de Sousa (1915). "Relatório sobre o ensino comercial e industrial". *Educação Nacional*. 3º Ano. nº 115. pp. 81-82.
- BRITO, J. Nunes (1948). *Desenho Escolar- 1ª, 2ª, 3ª, 4ª classes do ensino primário*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- BRITO, J. Nunes (1951). "O Desenho e a Escola Primária". *Escola Portuguesa*. nº 844, pp. 281-282.
- BRITO, J. Nunes (1957,a). *Desenho Escolar- 1ª classe- Caderno nº 1*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- BRITO, J. Nunes (1957,b). *Desenho Escolar- 1ª classe - Caderno nº 2*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- BRITO, J. Nunes (1957,c). *Desenho Escolar- 2ª classe - Caderno nº 1*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- BRITO, J. Nunes (1957,d). *Desenho Escolar- 2ª classe- Caderno nº 2*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- BRITO, J. Nunes (1957,e). *Desenho Escolar- 3ª classe- Caderno nº 1*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- BRITO, J. Nunes (1957,f). *Desenho Escolar- 3ª classe- Caderno nº 2*. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.

- Franco.
- BRITO, Margarida (ilust.); QUEIROZ, Luísa (s/d). *Canções Infantis*. Lisboa: Direcção Geral do Património.
- BROUARD, E. (1887). “Manuels Scolaires” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 1832-1836.
- BUISSON, Ferdinand (dir.) (1882). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie
- BUISSON, Ferdinand (1882). “Education” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 805- 811.
- BUISSON, Ferdinand (1882). “Dessin” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 669-699
- BUISSON, Ferdinand (1882). “Instruction Primaire” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 870- 871.
- BUISSON, Ferdinand (1882). “Expositions scolaires” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie pp. 974- 978.
- BUISSON, Ferdinand (1882-7). “L'Enseignement Primaire” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 869-876.
- BUISSON, Ferdinand. (1882-7). “Travaux Manuelles” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 1815-1829.
- BUISSON, Ferdinand. (1882-7). “Didactique” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. p. 705.
- BUISSON, Ferdinand. (1882-7). “Representations Dramatiques” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 2578-2579.
- BUISSON, Ferdinand. (1882). “Discipline” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Parte I. Tomo I) Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 714-717.
- BUISSON, Ferdinand (1883). “Ensino Intuitivo” in M. CHARBONNEAU (dir.) *Curso Teórico e Prático de Pedagogia*. Porto: Ernesto Chardon. pp. 153-187.
- BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION (1959). “Les Manuels de L'Enseignement Primaire”.XXIIª Conférence Internationale de L'Instruction Publique. Genève: Bureau Internacional d'Éducation.
- CABRAL, Alfredo (1942). “Saber desenhar”. *Escola Portuguesa*. nº 400. pp. 629-630.
- CABRAL, Alfredo (1945). “A lição de sábado”. *Escola Portuguesa*. nº 537. pp. 306-307.
- CABRAL, Alfredo (1957). “Récitas infantis e cultura popular”. *Escola Portuguesa*. nº 1168. p. 52.
- CABRAL, Oliveira (versos); CABREIRA, Estefânia (música); MORAIS, Alfredo (ilust.) (1921). *Os Meus Pequeninhas: Teatro Infantil e Canções de Gestos*. Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- CABRAL, Oliveira (versos); CABREIRA, Estefânia (música); CARNEIRO, Carlos (ilust.) (19 -). *As profissões humildes das crianças*. Lisboa: Sá da Costa
- CABRAL, Oliveira (1944). *A Alegria na Escola-Teatro Infantil*. Lisboa: JNE.
- CABRAL, Oliveira (1959). *Função do Canto Coral na Formação Moral da Juventude*. Porto: Escola Prática Comercial Raul Dória.
- CABRAL, Oliveira (1941). “Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº 366. pp. 61-62.
- CABRAL, Oliveira (1944). “A alegria na escola- Teatro Infantil”. *Escola Portuguesa*. nº 520. pp. 21-22.
- CABRAL, Oliveira (1945). “A arte ao serviço da História Pátria”. *Escola Portuguesa*. nº 554. pp. 564-564.
- CABREIRA, Estefânia (19 -). *Cantares de Portugal*. Porto: Domingos Barreira.
- CABREIRA, Estefânia (música); CABRAL, Oliveira (letra); OTTOLONI, Guida (ilust.) (s/d). *Cancioneiro Infantil*. Porto: Porto Editora.
- CABREIRA, Estefânia (s/d). *Cancioneiro das Criancinhas dos 4 aos 7 anos*. (Publicação encadernada e timbrada a ouro para uso da Escola Normal Primária de Braga, oferecida à escola pela Federação dos Amigos da Escola Primária).
- CADET, Mª Rita Chiappe (1880). *Flores da infância, contos e poesias dedicadas à mocidade portuguesa*. (aprovado pela Junta Consultiva da Instrução Pública do Reino para uso das escolas primárias). Lisboa: Lallement Frères.
- CADET, Mª Rita Chiappe (1883). *As fadas improvisadas*. (comédia em 1 acto). Lisboa: Lallement Frères.
- CAETANO, Marcelo (1943). *A Missão dos Dirigentes. Reflexões e Directivas pelo Comissariado Nacional*. Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa.
- CAETANO, Marcelo (1943). *A Antiga Organização dos Mesteres da Cidade de Lisboa*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.
- CAETANO, Joaquim; Moreno M. de Brito (1914). *Legislação Vigente do Ensino Primário e Normal*. Leiria: Livraria Editora de J. Santos da Costa.
- CAMARA, António da Fonseca Carvão Paim da (1902). *Apontamentos Para Lições de Pedagogia Teórica e*

- Prática Aplicada aos Diversos Ramos de Ensino Professados nas Escolas Primárias-* (Parte I). Angra do Heroísmo: Imprensa Municipal.
- CÂMARA, António da Fonseca Carvão Paim da (1903). *Apontamentos Para Lições de Pedagogia Teórica e Prática Aplicada aos Diversos Ramos de Ensino Professados nas Escolas Primárias-* (Parte II). Angra do Heroísmo: Imprensa Municipal.
- CÂMARA, J.; AZEVEDO, Maximino; BRANDÃO, Raul; REIS, Câmara; MIGUEIS, José Rodrigues (1928). “Livros Escolares”. *Revista Escolar*. n.ºs 8, 9 e 10. pp. 283-286.
- CÂMARA Municipal de Torres Novas. *Livro de Actas da Comissão executiva da C.M.T.N.* (29 VI de 1922 a 28 XI 1928). Sessão de 14 de Fevereiro (folha 68). Torres Novas.
- CÂMARA REIS (1922). *O Teatro na Educação Popular*. (Tese defendida no Congresso de Educação Popular promovido pela Universidade Livre). Lisboa: Universidade Livre.
- CAMOESAS, João (1923). *Proposta de Reforma do Sistema Educativo*. (Diário do Governo. II Série. n.º 151 de 02-07-1923).
- CAMPAGNE, E. M. (1873). *Dicionário Internacional de Educação e Ensino*. Útil à mocidade de ambos os sexos, às mães de família, aos professores... (3 Vols). Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron.
- CAMPANELLA, Tomás (1990). *A Cidade do Sol*. Lisboa: Guimarães Editora.
- CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955) *Peças Radiofónicas*. Lisboa: C. N.E.A. Coleção Educativa.
- CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955). *Teatro da Campanha*. (Série O - n.º 3. Plano de Educação Nacional. Coleção Educativa). Lisboa: C.N E A
- CAMPOS, Ezequiel (1921). “O Problema Português”. *Seara Nova* n.º 1. p. 12.
- CAPELA, Francisco Rodrigues (1943). *Compêndio de desenho-* Para as escolas primárias e exames de admissão aos Liceus. Porto: Educação Nacional Lda.
- CARAÇA, Bento de Jesus (1933). *A Cultura Integral do Indivíduo*. Lisboa: Edições Mocidade Livre.
- CARAÇA, Bento de Jesus (1946). *Aspectos do problema cultural português*. Lisboa: Comissão Central do Movimento de Unidade Democrática.
- CARBONELL et MIGAL (1932). *Metodologia Do Ensino Primário*. Porto Alegre: Livraria do Globo.
- CARAMONA, Manuel; OLIVEIRA, Liberato (s/d). *Sumário da Legislação do Ensino Primário*. Lisboa: Gomes e Rodrigues.
- CARDOSO, Almeida, SILVA, Dionísio (1943). *Desenho à Vista-* Álbum destinado à 4ª classe do ensino primário e exame de admissão aos liceus. Braga: Livraria Cruz.
- CARVALHO, Reveriana da Silva (1930). “Os Trabalhos Manuais”. *Revista Escolar*. n.º 7. pp. 378-384.
- CARVALHÃO, Sebastião (1941). “O Desenho na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. n.º 332.
- CARVALHO, Fernandes (1940). “O Ensino do Desenho”. *Escola Portuguesa*. n.º 316. pp. 102-103.
- CASA PIA (1873). *Do Ensino do Desenho Na Real Casa Pia de Lisboa*. Lisboa: Lallemand Frères Tip.
- CASA PIA (1878). *Breve Notícia da Real Casa Pia de Lisboa Seguida de uma Relação de Alguns Trabalhos dos Alunos Enviados à Exposição Universal de Paris em 1878*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CASTILHO, António Feliciano de (1850). *Methodo de Leitura Repentina*. Methodo para em pequenas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos. (Aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Reino para uso das escolas nacionais e ilustrado de numerosas figuras). Lisboa: Tipografia da Revista Universal Lisbonense.
- CASTILHO, António Feliciano de (1854). *Ajuste de contas com os adversários do Método Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- CASTILHO, António Feliciano de (1857). “Editorial”. *Revista de Instrução Pública de Portugal e Brasil*. n.º 1. p. 1.
- CASTILHO, António Feliciano de (1857) “Relatório da Comissão de Censura Teatral- O Teatro Português”. *Revista de Educação Pública Portugal Brasil*. n.º 3. Set. p. 34-35.
- CASTILHO, António Feliciano de (1857) “*Revista de Educação Pública Portugal Brasil*. “Editorial” n.º 3. Set. p. 34-35.
- CASTILHO, António Feliciano de; LEITE, Luís Filipe (1857). “Programa que precedeu a publicação deste Jornal”. *Revista de Instrução Pública de Portugal e do Brasil*. n.º 1. p. 1.
- CASTILHO, António Feliciano de (selecção, introdução e notas de F. Branco) (1975). *Correspondência Pedagógica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência.
- CASTILHO, António Feliciano de (s/d). *Felicidade pela Agricultura: Trechos*. Porto: Manuel Caetano de Oliveira.
- CASTILHO, Júlio de (1926-1933). *Memórias de Castilho*. (2ª ed.) (6 Vols). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- CASTRO, A. C. (1858). *Noções de Desenho Linear - Elementos de Geometria*. Mafra: s. n.
- CASTRO, Adolfo Faria (1937). “O Congresso Internacional de Desenho”. *Labor*. n.º 84. pp. 39-40.
- CASTRO, Joaquim Machado de (1787). *Discurso Sobre As Utilidades do Desenho*. (dedicado à Rainha

- Nossa Senhora- Casa Pia do Castelo). Lisboa: Oficinas de António Rodrigues Galhardo.
- CASTRO, José Avelino (s/d). *Colecção oficial de legislação portuguesa, 1850-1898*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CHANCEREL, Léon (1936). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale.
- CHANCEREL, Léon (1961). *El teatro y la juventud*. Buenos Aires: Compania General.
- CHAMPFLEURY (1882). "Histoire de l'Imagerie populaire" in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Vol. I). Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 1319-1322.
- CHARAIS, Ermelinda J. G. Franco (s/d). *Boneca Redentora*. Colecção Teatro Escolar. Porto: Livraria Escolar Progredior.
- CHARBONNEAU, Michel (1883). *Curso Teórico e Prático de Pedagogia*. Porto: Ernesto Chardon.
- CHASTEAU, L. (1927). *Lições de Pedagogia: Livro para uso dos alunos das escolas normais. Livro dos Professores e das Professoras* (2ª ed.) Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas Lda.
- CHORÃO, J. Reis F. (1950). *Dicionário de Legislação do Ensino Primário Elementar*. Porto: Porto Editora Lda.
- CIRILO, Ilídio Gomes de Sousa; FERREIRA, António Eduardo da Costa (1945). *A. B. C. Musical e Cancioneiro para o ensino da Música e do Canto Coral*. Coimbra: Edições Olímpio Medina.
- CIRNE, Francisco A. Amaral (1881). *Resumo da História da Pedagogia*. Porto: Livraria Universal Magalhães & Moniz.
- CLAPARÈDE, Edouard (1930). *A Escola por medida*. Coimbra: Tipografia Reis Gomes.
- CLAPARÈDE, Edouard (1931). *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. Porto: Editora António Figueirinhas.
- CLAPARÈDE, Edouard (1931). *L'Éducation Fonctionnelle*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- COMPANHIA NACIONAL EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955). *Peças de Teatro*. Lisboa: CNEA.
- COMPANHIA NACIONAL EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955). *Peças de Teatro Radiofónico*. Lisboa: CNEA.
- COMPANHIA NACIONAL EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955). *Teatro de Campanha*. Lisboa: CNEA.
- COELHO, A. Prado (1925). "O Ensino Literário na Educação". *Educação Social*. nº 1. pp. 1-5.
- COELHO, Ernesto de Sousa (1912). "Trabalhos manuais, sua importância e necessidade da sua organização oficial in 3º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução". Lisboa: Liga Nacional de Instrução. pp. 264-267.
- COELHO, F. Adolfo (1882). *O Trabalho Manual na Escola Primária*. Lisboa: Imprensa Democrática.
- COELHO, F. Adolfo (1866). "O Maravilhoso da Poesia Popular Portuguesa". *O Instituto*. Vol. XIII. nº 10. pp. 252-257.
- COELHO, F. Adolfo (1883). *Os Elementos Tradicionais - Estudo Pedagógico*. Porto: Magalhães & Moniz.
- COELHO, F. Adolfo (s/d). *Jogos e Rimas Infantis*. (1ª ed. 1883). Porto: Magalhães e Moniz Editores.
- COELHO, F. Adolfo (1911). "Questões Pedagógicas". *O Ensino*. Vol. 58º. Vol. 1: Os exercícios militares na escola; Vol. 2. O plano geral de ensino público. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- COELHO, F. Adolfo (1905). *Exercícios corporais e desenvolvimento moral*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- COELHO, A.; MACHADO, L.; FERNANDES, R. (1973). *Para a História da Instrução Primária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Instituto Gulbenkian de Ciência.
- COELHO, José Augusto (1891-1893). *Princípios de Pedagogia*. (4 Vols). S. Paulo: Teixeira & Irmão Editores.
- COELHO, José Augusto (1894). *Elementos de Pedagogia para uso dos alunos das escolas normais primárias*. Lisboa: Tipografia Matos Moreira & Pinheiro.
- COELHO, José Augusto (1895). *Manual prático de pedagogia para uso dos professores em geral e em especial dos professores do ensino médio e primário*. Porto: Livraria Editora José Figueirinhas, Júnior.
- COELHO, José Augusto (1896). *Organização Geral do Ensino Aplicável ao Estado Actual da Nação Portuguesa*. Porto: Imprensa Portuguesa.
- COELHO, José Augusto (1903). *Noções de Pedagogia Elementar*. Lisboa: Empresa da História de Portugal.
- COELHO, José Augusto (1907). *Noções de Pedagogia Elementar*. Coordenadas em harmonia com o programa oficial para uso dos alunos das escolas normais e de habilitação para o magistério primário. Lisboa: Empresa da História de Portugal.
- COELHO, José Augusto (1907). *A Reforma do Ensino Primário*. Porto: Livraria Portuense.
- COELHO, José Maria Latino (1857). "Reforma do Ensino Público em Portugal". *Revista de Instrução Pública Portugal Brasil*. nº 4. Jul. pp. 4 -7.
- COIMBRA, Leonardo (1926). *O Problema da Educação Nacional*. Porto: Edição Maranus.
- COMÉRCIO DO PORTO (1854). "Indústria". nº 4. p. 1.
- COMÉRCIO DO PORTO (1854). "A Exposição Francesa". nº 5. p. 1.
- COMÉRCIO DO PORTO (1854). "Ciência e Artes". nº 68. p. 1.
- COMÉRCIO DO PORTO (1854). "Exposição Francesa". nº 76. p. 1.
- COMÉRCIO DO PORTO (1854). "Exposição Francesa". nº 83. p. 1.
- COMISSARIADO NACIONAL DA MOCIDADE PORTUGUESA (1941). "Organização Nacional da

- Mocidade Portuguesa”. *Escola Portuguesa*. Vol. n° 366. pp. 269-271.
- COMISSARIADO NACIONAL DA MOCIDADE PORTUGUESA (1942). “O 5º Salão de Educação Estética” *Mocidade Portuguesa. Boletim Mensal*. Vol. n° 9. pp. 57-60.
- COMISSARIADO NACIONAL DA MOCIDADE PORTUGUESA (1941). “Organização Nacional da Mocidade Portuguesa”. *Escola Portuguesa*. Vol. n° 366. pp. 269-271.
- COMISSARIADO NACIONAL DA MOCIDADE PORTUGUESA (1942). “O 5º Salão de Educação Estética” *Boletim da Mocidade Portuguesa*. Vol. n° 9. pp. 57-60.
- COMISSARIADO NACIONAL DA MOCIDADE PORTUGUESA (19 -). *Repertório de Peças de Teatro*. Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1882). “Facultés de L’âme” in F. Buisson (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*. (Parte I, Tomo 1). Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 983-986.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1885). *Cours de Pédagogie Théorique et Pratique*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane.
- COMTE, August, (1851). *Système de Politique Positive ou Traité de Sociologie*. (4 V). Paris: Librairie Scientifique -Industrielle de L. Mathias.
- CONGRESSO do Ensino Colonial na Metrópole (1934). “A Formação do Espírito Colonial na Escola Primária Portuguesa. Lisboa: União Nacional.
- CONGRESSO do Ensino Colonial na Metrópole (1934). “Conclusões” (4ª secção Ensino Primário). *Escola Portuguesa*. n° 2
- CONGRÈS de l’Enseignement des Arts du Dessin (1869). Bruxelles: Imprimerie Charles Lelong.
- CONGRÈS International de L’Art Public (1er.) (1898). Haut Patronage de S. M. Leopold II Roi des Belges. Liège: L’Ouvre National Belge.
- CONGRÈS International de L’Art Public (3.eme) (1905). Liège: L’Ouvre National Belge.
- CONGRÈS -Third International Art Congress for the Development of Drawing and Art Teaching (1908). London.
- CONGRESSO Internacional da Educação Nova (3º) (1925). Lisboa: Empresa Literária Fluminense.
- CONGRESSO da Organização da Mocidade Portuguesa (1939). *I Congresso Nacional da Mocidade Portuguesa*. XIII Ano da Revolução Nacional realizado em Lisboa (21 a 28 de Maio). Discursos, teses, discussões e conclusões. Lisboa: Editorial Império.
- CONGRESSO da Organização da Mocidade Portuguesa (1956). *II Congresso Nacional-Programa*. Lisboa: Casa Portuguesa.
- CORDEIRO, José, M. (1913). “A Educação do Carácter”. *O Ensino*. n° 13. pp. 199-201.
- CORDEIRO, José M. L. (1987). “O Dicionário de Artes e Ofícios de Gregório José de Seixas”. *Cadernos de Arqueologia*. Série II. Vol.4. pp. 203-6.
- CORDEIRO, Luciano (1875). *Tesouros de Arte -Relances D’Um Viajante*. Lisboa: Imprensa de Joaquim Germano de Sousa Neves.
- CORREIA, João da Silva; PIMENTEL, Alberto (1924). “Instruções Sobre Jogos de Leitura”. *Boletim Pedagógico* n° 1.
- CORREIA, João da Silva (1936). “O problema dos contos portugueses para crianças e a arte de os contar”. *Escola Portuguesa*. pp. 2-12
- CORREIA, João da Silva (1936). “A Arte de contar contos e a sua didáctica escolar (IV) - Reprodução e representação dos contos pela criança”. *Revista Escolar*. pp. 211-215.
- CORREIA, Fernando (1934). “A medicina e a higiene escolar em Portugal”. (Separata) *A Medicina Contemporânea*. n° 51.
- CORREIA, J. Diogo & CORREIA Natália; SERRANO e Angelina Matos (1944). *Caderno de Desenho -1ª classe*. Lisboa: Livraria Bernardo.
- CORREIA, J. Diogo & CORREIA Natália; SERRANO e Angelina Matos (1946). *Caderno de Desenho -3ª classe, n° 1*. Lisboa: Livraria Bernardo.
- CORREIA, J. Diogo; CORREIA Natália; SERRANO e Angelina Matos (1948). *Caderno de Desenho -1ª classe*. (3ªed.). Lisboa: Livraria Bernardo.
- CORREIA, J. Diogo; CORREIA Natália; SERRANO e Angelina Matos (1948). *Caderno de Desenho - 2ª classe*. (2ªed.). Lisboa: Livraria Bernardo.
- CORREIA, J. Diogo; CORREIA Natália; SERRANO e Angelina Matos (1948). *Caderno de Desenho -3ª classe*. (2ªed.). Lisboa: Livraria Bernardo.
- CORREIA, J. Diogo & CORREIA Natália e SERRANO e Angelina Matos (1948). *Caderno de Desenho - 3ª classe, n° 2*. Lisboa: Livraria Bernardo.
- CORREIA, João da Silva & PIMENTEL, Alberto (1924). “Instruções Sobre Jogos de Leitura”. *Boletim Pedagógico* n° 1.
- CORREIA, Fernando (1936). “Um século de medicina escolar”. *Labor*. n° 75. pp. 61-63.
- CORREIA, Luz (1963). *Garatujas*. Lisboa: Livraria de Portugal.

- CORTESÃO, Jaime (1914). *Cantigas do povo para as escolas*. Porto: Renascença Portuguesa.
- CORVO, João de Andrade (1866). *A Instrução Pública*. (discurso). Lisboa: Tipografia Franco Portuguesa.
- COSTA, C. Real (1923). *O Ensino da Música em Portugal: o que ele é e o que devia ser*. Lisboa: Tipografia do Comércio.
- COSTA, (de Sousa de Macedo), D. António da (1857). “A Instrução Primária em Portugal”. *Revista de Instrução Portugal Brasil* nº 3. p. 28.
- COSTA, (de Sousa de Macedo), D. António da (1870). *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- COSTA, (de Sousa de Macedo), D. António da (1878). “A Educação”. *O Ensino*. nº 6. p. 48; nº 7. pp. 52-55.
- COSTA, (de Sousa de Macedo), D. António da (1871). *História da instrução popular em Portugal*. (1ª ed.). Porto: Editora Educação Nacional.
- COSTA, (de Sousa de Macedo), D. António da (1900). *História da Instrução Popular em Portugal desde a Fundação aos Nossos Dias*. Porto: Livraria Chardon.
- COSTA, (de Sousa de Macedo) D. António da (1973). “Necessidade de um ministério de instrução pública” in FERREIRA, (org.). *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Portugueses*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/ Centro de Investigação Pedagógica. Vol. III. pp. 169-180 (edição original de 1868).
- COSTA, Emília de Sousa (1936). *A Mulher no Lar - Arte de Viver em Economia*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- COSTA, Luís X. (1936). *O Ensino das Belas Artes nas Obras do Real Palácio da Ajuda (1802 a 1833)*. Lisboa: Academia Nacional de Belas Artes.
- COSTA, Mª Irene Leite da (1954). “Actualidades” [Sala de Portugal na Exposição Permanente da Instrução Pública]. *Escolas Técnicas*. nº 16. pp. 282-284.
- COSTA, Mª Irene Leite da (1956). “O Ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias”. *Escola Portuguesa*. nº 1089. pp. 465-468
- COSTA, Mª Irene Leite da (1956). “O Ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias Inglesas”. *Escola Portuguesa*. nº 1090. pp. 485-487.
- COSTA, Mª Irene Leite da (1956). “O Ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias Suíças”. *Escola Portuguesa*. nº 1091. pp. 485-487.
- COSTA, Vasco (1959). *Higiene Escolar- Lição inaugural proferida ao assumir a regência do Curso de Higiene Escolar*. Sessão panorâmica da evolução histórica da higiene escolar. Lisboa: Faculdade de Letras.
- COSTA, C. Real (1923). *O Ensino da Música em Portugal- O que ele é , e o que deveria ser-* O Canto Coral primário, secundário e superior. Lisboa: Tipografia do Comércio.
- COSTA, António José (1944). “A Escola Portuguesa e o Pensamento de Salazar”. *Escola Remoçada*. nº 3. p. 34.
- COSTA, António José (1944). “A Escola Portuguesa e o Pensamento de Salazar”. *Escola Remoçada*. nº 2. pp. 3-4.
- COSTA, Emília de Sousa (1944). “Beleza e Harmonia na Escola Primária”. *Escola Remoçada*. nº 39. pp. 1-2.
- COSTA, Mª Irene (1956). “O Ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias Inglesas”. *Escola Portuguesa*. nº 1090. pp. 485-487.
- COSTA, Rui Carrington da (1964). *Breve História dos Testes Psicológicos: e o seu valor como instrumento de diagnóstico e medida*. Braga: Livraria Cruz.
- COSTA, Rui Carrington da (1944). “O Desenho e o Teste de Representação Mental do Dr. Decroly, Aplicado nas Escolas Portuguesas”. (Separata). *A Criança Portuguesa*. nºs 3-4. pp. 119-176.
- COSTA, Rui Carrington (1952). “Acerca do estudo eficiente”. (Lição inaugural proferida na abertura do ano lectivo no Liceu Nacional de Braga). (Separata). *A Criança Portuguesa*. nº XI. pp. 141-175.
- COSTA, Vasco Bruto da (1959). *Higiene Escolar*. Lição inaugural proferida ao assumir a regência do Curso de Higiene Escolar. Sessão panorâmica da evolução histórica da higiene escolar. Lisboa: Faculdade de Letras.
- COUSINET, Roger (1913). “Educação Estética na Escola Primária”. *O Ensino*. nº 4. p. 69.
- COUSINET, Roger (1978). *A Educação Nova*. (4ª ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- COUTO, João (1925). “A arte na sociedade e na escola”. *Educação Social*. nº 1. pp. 5-7.
- COUTO, João (1925). “Os museus de arte e o ensino”. *Educação Social*. nº 8. pp. 236-239.
- COUTO, João (1932). “A escola sem arte”. *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*. (Separata). nº 3.
- COUTINHO, Luís (18 -). *Novo compêndio de caligrafia, ou arte de escrever em que se trata das regras necessárias para escrever bem*. Lisboa: Imprensa Régia.
- COUYBA, M.; et al. (18 -). *L'Art à l' École*. Paris: Bibliothèque Larousse.
- COMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955). *Peças de Teatro*. Lisboa: CNEA.
- COMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955). *Peças de Teatro Radiofónico*. Lisboa: CNEA.
- COMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1955). *Teatro de Campanha*. Lisboa: CNEA.

- COUTINHO, Luis Gonçalves (s/d). *Novo compêndio de caligrafia, ou arte de escrever em que se trata das regras necessárias para escrever bem*. (Professor Régio em Lisboa).
- CRUZ, António (1943). *Os Mestres do Porto. Subsídios para a história das antigas corporações dos ofícios mecânicos*. (Vol. I e único). Porto: Edição do Sub-Secretariado de Estado das Corporações e Previdência Social.
- CRUZ, Ivo (1984). “A Acção Missionária do Padre Anchieta e a Fundação do Teatro Brasileiro”. *Bracara Augusta*. Jan.-Dez. Vol. XXXVIII. (Separata).
- CRUZ, Luís Adelino Lopes da (1858). *Arte caligráfica*. Coimbra: Imprensa Conibricense.
- CRUZ, Luís Adelino Lopes da (1865). *Nova Arte Caligráfica. Teórica e prática para uso dos alunos das escolas de instrução primária e dos que se habilitam para o professorado*. (2ª ed.) Coimbra: Imprensa da Universidade.
- CRUZ, Filipe (1937). “A Exposição de Paris e os seus congressos de ensino”. *A Escola Primária*. nº 100-101.
- CULHA, Pedro José da (1916). “A aritmética e a geometria na escola primária”. *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*. Ano I. nº 2. pp. 61-77.
- CULHA, Pedro José da (1921). “A Educação da Mulher No Nosso País”. *O Ensino*. Vol. 68. nº 4. p. 178.
- CUSTODIO, Jesuína (1934). “Trabalhos Manuais Educativos”. *Escola Portuguesa*. nº 12. pp. 202-203.
- CUSTODIO, Jesuína (1935). “Trabalhos Manuais Educativo”. *Escola Portuguesa*. nº 13. pp. 216-218.
- DEWEY, John (1933). *Art As Experience*. New York: A Perigee Book.
- DEUSDADO, M. A. Ferreira (1995). *Educadores portugueses. Seguido de “Esboço histórico da filosofia em Portugal no século XIX*. (Fixação do texto, prefácio, notas e aditamento de Pinharanda Gomes). Porto: Lello & Irmãos Editores.
- DIAS, José Simões (1897). *A Escola Primária em Portugal*. Porto: Educação Nacional.
- DIAS, José Simões (1897a). “As Finanças e a Instrução”. *Educação Nacional*. nº 55. pp. 47-48.
- DIAS, José Simões (1897b). “Edifícios Escolares”. *Educação Nacional*. nº 58. pp. 46-47.
- DIAS, José Simões (1897c). “Movimento pedagógico”. *Educação Nacional*. nº 58. p. 77.
- DIAS, Pereira (1947). “Dos Momos e Arremedilhos ao Cenário Sintético”. *A Evolução e o Espírito do Teatro Em Portugal. 2º Ciclo (1ª Série) de Conferências promovido pelo Século*. Lisboa: Século.
- DICIONÁRIO Labor (1936). Madrid: Editorial Labor.
- DINIS, Joaquim Seabra (1959). “A Revolução Psiquiátrica Contemporânea”. *Jornal do Médico*. XXXIV nº 865. pp. 837-842.
- DIONÍSIO, Mário (1958). “Apontamento sobre a ausência de arte no ensino”. *Palestra*. nº 2. pp. 44-56.
- DUARTE, Afonso (1925). *Barros de Coimbra*. Lisboa: Lumen.
- DUARTE, Afonso (1928). “Para Uma Nova Posição Estética. Subsídios de Arte Popular Portuguesa”. *Presença*. nº 12. pp. 4-5.
- DUARTE, Afonso (1932). “Do Desenho Infantil”. *Escola Primária*. nº 10. pp. 148-149.
- DUARTE, Afonso (1932). “Algumas notas pedagógicas- do desenho infantil”. *Presença*. nº 10. pp. 148-149; nº 36. pp. 1-3.
- DUARTE, Afonso (1933). “Características da Mentalidade Infantil concretizadas em Desenho”. (Conferência realizada na Universidade Livre de Coimbra). Coimbra: (s.n.)
- DUARTE, Afonso (1933). “Os Desenhos Animistas de uma Criança de 7 Anos”. (Lição-Conferência Maio de 1932, Escola do Magistério Coimbra). *O Instituto*. Vol. 86. nº 1. pp. 5-8.
- DUARTE, Afonso (1934). “Do Realismo Infantil”. *Escola Primária*. nº 46. p. 403.
- DUARTE, Afonso (1939). “Génese do Desenho Infantil”. *Seara Nova*. nº 601. pp. 3-8.
- DUARTE, Afonso (19 -). *As Primeiras Regras de Composição Decorativa*. Lisboa: Edições Mântua.
- DUMESNIL, G. (1882). “Imagination” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d' Instruction Primaire*. Parte I. Tomo II. Paris: Librairie Hachette et Cie.
- DUPAIGNE, Albert (1882). “La bonne influence du chant à l'école” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Vol. I). Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 355-363.
- DURAND, H. (1887). “Theatre” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Part 1. Vol 2). Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 2876-2877.
- DUFRESNE, M. (1868). “L'Enseignement du Dessin” in *Conférences Pédagogiques*. (Faites aux instituteurs primaires venus à Paris pour L'Exposition Universelle de 1867). III Partie. Paris: Librairie de L. Hachette et Cie.
- EDUCAÇÃO (1913). “7º Congresso-Arte na Escola”. nº 23. p. 27.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1894). “Surmenage Mental”. nº 160. pp. 19-20.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1898). “Inquérito -Administração Ensino Normal”. nº 109. pp. 36-37.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1898). “Inquérito- Administração do Ensino Normal”. nº 111. p. 50; nº 112. pp. 558.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1899). “Inquérito- Administração do Ensino Normal”. nº 160. pp. 18-19.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1899). “A Grande Cruzada”. nº 155. pp. 405-406.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1901). “Livros”. nº 230. p. 1.

- EDUCAÇÃO NACIONAL (1900). “A escola portuguesa e a exposição universal de Paris”. Suplemento . nº 6. pp. 187-188.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1901). “Povos cultos e povos bárbaros”. nº 242. p. 249.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1903). “Livros do ensino primário”. nº 358. p. 337.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1904). “Congresso Internacional de higiene escolar”. nº 412. pp. 447.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1904). “Congresso Internacional de higiene escolar”. nº 413. pp. 451.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1904). “Congresso Internacional de higiene escolar”. nº 415. pp. 468.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1904). “Congresso Internacional de higiene escolar”. nº 416. pp. 475.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1906). “Desenho - Observações do Relatório da Comissão de Inquérito dos Serviços da Direcção Geral da Instrução Pública.” nº 521. p. 584.
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1906). “O 4º Congresso Pedagógico de Coimbra”. nº 502. p. 381
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1908). “Livros aprovados oficial para o ensino primário”. nº 632. pp. 35-36
- EDUCAÇÃO NACIONAL (1908). “Notas sobre o ensino primário na Bélgica- O desenho”. nº 603. p. 258.
- ESCARAMEIA, António José (1954). *Lições de Psicologia Aplicada à Educação* (3ªed.) Porto: Livraria Figueirinhas.
- ESCOLA (A) (1903). “O Trabalho Manual na Escola Primária”. nº 43.
- ESCOLA (1903). “O Ensino Manual”. nº 44
- ESCOLA (1904). “Congresso Pedagógico de Albacete-Espanha”. nº 103.
- ESCOLA (1912). “Escolas do Trabalho”. nº 2. pp. 1-3.
- ESCOLA (1912). “1º Curso de Trabalhos Manuais para habilitação de professores”. nº 4. p. 7.
- ESCOLA (1912). “Uma Escola como centro musical- Metodologia - O Ensino do Canto e da Música”. nº 10. pp. 4-5.
- ESCOLA (1912). “A Arte e a sua génese”. nº 10. pp. 3-4.
- ESCOLA MODERNA (1926). “Pela Escola! Congresso e Reunião Magna de 1926”. nº 275. pp. 1-2
- ESCOLA Nº 1 DE LISBOA (1937). “O Canto Coral na Escola Primária nº 1”. Lisboa: Ed. Director da Escola nº 1.
- ESCOLA NACIONAL DE DESENHO (1928). “Sabeis escrever?...Podeis desenhar”. Porto: Escola Nacional de Desenho.
- ESCOLA PORTUGUESA (1934). “Congresso do Ensino Colonial na Metrópole”- Relatório da XV Sub- secção (instrução pública) do I Congresso do Ensino Colonial na Metrópole. nº 2. p. 31.
- ESCOLA PORTUGUESA (1934). “Factos e Comentários”. (Fotografias do Curso de Desenho Livre em Paris). nº 7. p. 115.
- ESCOLA PORTUGUESA (1937). “Discurso proferido pelo Sr. Engenheiro Nobre Guedes”. nº 143. pp. 275-276.
- ESCOLA PORTUGUESA (1937). “A Mocidade Portuguesa Feminina”. nº 163. pp. 117- 120.
- ESCOLA PORTUGUESA (1939). “A Obra das Mães pela Educação Nacional e a Escola Primária”. nº 264.
- ESCOLA PORTUGUESA (1940). “I Congresso da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa- “Conclusões”. nº 284. pp. 397-399.
- ESCOLA PORTUGUESA (1940,a). “Folhas de Doutrina organizadas pelo Comissariado Nacional da O. N. M. P. e publicadas a seu pedido”. nº 295. p. 575.
- ESCOLA PORTUGUESA (1940,b). “Regulamento da disciplina da Mocidade Portuguesa”.
- ESCOLA PORTUGUESA (1941,a). “Mensagem do Comissariado Nacional”. nº 366. pp. 53-54.
- ESCOLA PORTUGUESA (1944). “A Nossa Escola”. nº 528 p.153.
- ESCOLA PORTUGUESA (1944,a). “Legislação do Ensino Primário- Mocidade Portuguesa. nº 503. pp. 573-574.
- ESCOLA PORTUGUESA (1945). “Vida Escolar-Récitas Escolares em Lamego”. nº 556. pp. 598-599.
- ESCOLA PORTUGUESA (1947). “Vida Escolar-Récita e Exposição Escolar Concelhia em Sernancelhe”. nº 685. pp. 140-143.
- ESCOLA PORTUGUESA (1950). “Discurso proferido por Sua Exª o Sub- secretário do Estado da Educação Nacional Dr. H. Veiga de Macedo na distribuição dos Campeonatos Universitários Organizados pela Mocidade Portuguesa”. nº 811. pp. 461-463.
- ESCOLA PORTUGUESA (1952). “Vida Escolar- Curso de Aperfeiçoamento: “O Desenho na Escola Primária”. (Professores do Ensino. Primário de Tondela). nº 906. pp. 486-489.
- ESCOLA PORTUGUESA (1954). “V Reunião dos Funcionários Superiores do Ensino Primário”. (sumário dos assuntos estudados). nº 1031. pp. 254- 255.
- ESCOLA PORTUGUESA (1956). “As Actividades da “M. P.” Voltaram às Escolas de Ensino Primário”. nº 1091. pp. 510-511.
- ESCOLA PORTUGUESA (1957). “Mocidade Portuguesa Feminina. Regulamento dos Centros Primários”. *Editorial*. nº 1137. pp. 351-353.
- ESCOLA PORTUGUESA (1957). “Mocidade Portuguesa” - Discurso proferido por S. Exª o Sub- Secretário de

- Estado da Educação Dr. Rebello de Sousa”. n.º 150. pp. 545-547.
- ESCOLA PORTUGUESA (1958). “Missão cultural”. n.º 1216. (sup.) p.10.
- ESCOLA PORTUGUESA (1960). “A Educação Pela Música. O Ensino Musical”. n.º 1232. pp. 7-8.
- ESCOLAS TÉCNICAS (1947). “Relatório de Trabalhos do Ensino Técnico”. (IV- Os trabalhos manuais educativos). Vol.1. n.º 3-4. pp. 61-80.
- EVANGELISTA, Domingos (1938). Secção Didáctica-“Lições de Língua Materna”. *Escola Portuguesa*. n.º 206. p. 414.
- “Lições de Língua Materna. Canto Coral- A Nossa Casa”. *Escola Portuguesa*. n.º 206. p. 415.
- “Lições de Língua Materna. Canto Coral- a,e,i,o,u”. *Escola Portuguesa*. n.º 206. p. 419.
- “Lições de Língua Materna”. *Escola Portuguesa*. n.º 314. p. 69.
- EVANGELISTA, Domingos (1939). Secção Didáctica- “Lições de Língua Materna. O Desenho- Linguagem na Didáctica da Língua Materna. Exemplo de Exercícios a desenvolver na sala de aula”. *Escola Portuguesa*. n.º 155. pp. 12-14.
- EVANGELISTA, Domingos (1940). “Uma visita de inspecção”. *Escola Portuguesa*. n.º 314. p. 69.
- EVANGELISTA, Domingos (1945,a). “A Arte na Escola”. *Escola Portuguesa*. n.º 293. pp. 545-546.
- EVANGELISTA, Domingos (1945,b). *Elementos de Pedagogia*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- EVANGELISTA, Domingos (194,c). *Guia de Legislação Escolar*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- EXPOSITION des Académies et Écoles de Beaux- Arts et Congrès de L’Enseignement des Arts du Dessin (1868). Bruxeles: Imprimerie Charles Lelong.
- EXPOSIÇÃO MUNDIAL DE PARIS (1878). *Mémoire sur l’Instruction Primaire au Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional
- EYMIEU, António (1952). *O Governo de Si Mesmo*. Braga: Livraria Cruz.
- FARIA, Dutra (1942). “O Jornal de parede”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. n.º 3. Vol. II. pp. 100-101.
- FARIA, J. (1947). “O Teatro Escolar dos Séculos XVI e XVII e XVIII”. *A Evolução e o Espírito do Teatro Em Portugal*. 2.º Ciclo (1.ª Série) de Conferências promovido pelo Século. Lisboa: O Século.
- FARIA, M. Inácio; DOMINGUES, A. Joaquim (1941). *Didáctica Aplicada ao Ensino Primário-3.ª classe*. Porto: Livraria Progredior.
- FARIA M.ª do Céu Novais (1962). “O Teatro Meio de Educação Estética”. *Palestra*. n.º 31. pp. 83-89.
- FEIJÓ, João de Moraes Madureira (1786). *Ortographia, ou arte de escrever, e pronunciar, com acerto língua portugueza*. Para uso do Exm.º Duque de Lafões (4.ªed.) Lisboa: Regia Officina Tipográfica.
- FIGUEIREDO, Manuel de Andrade (1722). *Nova escola para aprender a ler e a contar*. Offerecida À Augusta Magestade do Senhor D. João V. (I parte). Lisboa: Bernardo da Costa Carvalho.
- FELICIANO, M. (1953). “O Ensino do Desenho- uma lição à quarta classe”. (Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Primário Setúbal). *Escola Portuguesa*. n.º 908. pp. 520-522.
- FERNANDES, Abílio (1958). *Elementos Práticos de Legislação Escolar*. Para uso dos Agentes de Ensino e dos Alunos das Escolas do Magistério Primário. (6.ª ed.)Braga: Livraria Cruz.
- FERNANDES, Abílio (1974). *Elementos Práticos de Legislação Escolar*. Braga: Livraria Cruz.
- FERNANDES, Barahona (1944). *Experiência de Terapêutica Ocupacional no Hospital de Júlio Matos*. Lisboa: Hospital Escolar de St.ª Marta.
- FERNANDES, Manuel (1938). *A Minha Escola. Breve guia do professor*. Lisboa: Avelar Machado.
- FERRÃO, António (1913). “Surmenage Escolar” in *3.º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução* (Abril- 1912) Lisboa: Imprensa Nacional.
- FERRÃO, António (1922). “O Teatro e o Animatógrafo na Educação”. (comunicação apresentada ao *Congresso Nacional de Educação Popular*). Lisboa: Tip. Rodrigues & Luz Ld.ª.
- FERRÃO, António (1927). *A Censura Literária Durante o Governo Pombalino*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- FERREIRA, A. Justino (1933). *Legislação do Ensino Primário*. Porto: Educação Nacional.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1910). “Situação demográfica do país sob o ponto de vista do vigor da raça” in *Congresso Nacional*. (Comunicação que o autor apresentou enquanto relator da Sociedade Promotora de Educação Física). Lisboa: Livraria Ferin.
- FERREIRA, A. A. Costa (1913). “Em Honra da República”. *Educação*. n.º 21 pp. 249-252.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1914). *Em Honra da República- Discurso lido pelo director no acto da inauguração das novas instalações da Casa Pia a 5 de Outubro de 1913*. (Sala João de Deus e Sala Castilho). *Educação*. n.º 21. pp. 249-250.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1916,a). *A Visão das Cores*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1916,b). “Sobre umas provas de exame de atenção voluntária visual”. *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. n.º 4. pp. 258-270.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1916,c). “A Agudeza visual e a auditiva debaixo do ponto de vista

- pedagógico”. (lição de abertura do Curso de Pedologia da Escola Normal de Lisboa). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. nº 1. pp. 15-23.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1916,d). “Introdução” in F. PALYART. *O Nosso Portugal-Lições das Coisas, Arte e Civismo*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1917). “Sobre psicologia, estética e pedagogia do gesto”. Conferência realizada no dia 17 de Abril no Salão do Conservatório. *Anuário da Casa Pia* -Ano Económico-1916-1917. pp. 530-541
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1917). “Da influência dos trabalhos manuais no desenvolvimento do espírito”. (discurso lido pelo Director por ocasião da sessão do Congresso Pedagógico de 1914). *Anuário da Casa Pia*- Ano Económico de 1917-1918. pp. 304-309.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1918). “Arte e democracia”. *Anuário da Casa Pia*-Ano Económico 1918-19.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1918-19). “A arte, a criança e a sua educação artística”. *Anuário da Casa Pia*-Ano Económico. p. 333.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa (1919). “A Arte de educar e a psicologia experimental”. *Anuário da Casa Pia*-Ano económico 1918-1919. pp. 319.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa & CIRILO, Ilídio G. de Sousa (1945). *ABC Musical*. Coimbra: Olímpio Medina.
- FERREIRA, António dos Santos (1950). *Pedagogia e Didáctica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1914). “O trabalho manual e o desenho na escola primária.” (tese apresentada ao 4º Congresso Pedagógico, Abril de 1914). Lisboa: Livraria Ferin.
- FERREIRA, Fernando Palyart Pinto (1914,a). “Opiniões Pedagógicas”. Exposição apresentada ao concurso para professor primário da Casa Pia de Lisboa pelo candidato. Lisboa. (publicado também no *Anuário da Casa Pia*- Ano Económico 1913-14. pp. 248-262.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1915). “A alma infantil e o desenho- como os mais pequeninos vêm o desenho”. (Separata) *Revista de Educação Geral e Técnica*. Lisboa: Tipografia da Casa Portuguesa.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1916). *O ensino de desenho na escola primária*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto & GUEDES, Pedro; ROMERO e Eduardo Gil (1916a). *Casa Pia Na Exposição de Arte na Escola*. (Promovida pela Sociedade de Estudos Pedagógicos-Abril 1916). Lisboa: Tip. Casa Portuguesa.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (adapt.) (1916b). “O Antiquário”- (peça de teatro escolar em 2 actos). (Separata) *Revista de Educação Geral e Técnica*. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1916c). *Arte na Escola. O Trabalho Manual na Educação Artística*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos. Tip. Casa Portuguesa.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1917). “Sobre o Inquérito às Escolas de Lisboa”. [suplemento] *Revista de Educação Geral e Técnica*. Lisboa: Casa Portuguesa.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1918). “O trabalho manual na educação Artística”. *Anuário da Casa Pia*. pp. 329-341.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1918a). “O ensino de desenho na escola primária””. *Anuário da Casa Pia*-Ano Económico 1918-1919. pp. 340-355.
- FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto (1918,b). “Relatório- A minha missão pedagógica em França, em 1917”. *Anuário da Casa Pia*-Ano Económico 1918-1919.
- FERREIRA, Fernando, Alfredo Palyart Pinto (1918c). "Sobre desenho- Cópia do Natural". *Anuário da Casa Pia* - Ano económico 1918-19). p. 351.
- FERREIRA, Orbelino Geraldês (1953). *Didáctica Prática*. Lisboa: Depositária A Ninfa de Alvalade Ldª.
- FERREIRA, Reinaldo (1945). *Lápis de Côres*. (fantasia em um acto). Lisboa: Papelaria Fernandes.
- FERREIRA, Reinaldo (1953). *O Teatrinho da Escola*- recitativos e peças para todas as classes do ensino primário (2ª ed). Lisboa: Papelaria Fernandes.
- FERREIRA, Reinaldo (1959). “O Triunfo de um Burro”. Lisboa: Papelaria Fernandes.
- FERRIÈRE, Adolphe (1931). “O material educativo na escola activa”. *Revista Escolar*. nº 1. Ano XI, p.19. (Resumo da Conferência de Ferrière, proferida na Universidade do Porto em 22 de Novembro de 1930).
- FERRIÈRE, Adolphe (19 -). *Transformemos a Escola*- (tradução A. Viana de Lemos). Paris: Livraria Francesa e Estrangeira.
- FERRIÈRE, Adolphe. (1934). *A Escola Por Medida, pelo Molde do Professor*. Porto: Educação Nacional.
- FERRO, António (1950) *Teatro e Cinema (1936-1949)*. Lisboa: Secretariado Nacional de Informação
- FERRO, Maria Fernanda Teles de Castro e Quadros (1926). “O Tesouro da Casa Amarela”. *Diário de*

Notícias.

- FERLISI, Melchiade (1911). “A Música na Educação”. *Arte Musical*. nº 292. p. 17-19.
- FIGUEIRA, A. Gil (1930). *Álbum Desenho dos Alunos das Escolas Primárias-1ª e 2ª classes (I Parte)*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- FIGUEIRA, A. Gil (1930). *Álbum Desenho dos Alunos das Escolas Primárias-1ª e 2ª classes (II Parte)*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- FIGUEIREDO, B. (1925). “Como se faz uma escola”. *Educação Social*. Ano 2º. nº 1. p. 12.
- FIGUEIREDO, M. (1722). *Nova Escola Para Aprender a Ler Escrever e Contar*. Offerecida á Augusta Magestade do Senhor Dom João V. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho.
- FIGUEIREDO, Mário (1940). “Umhas palavras para o Boletim”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. Vol. I nº 1. p. 12.
- FIGUEIREDO, Silvestre (1944). “A Cultura Ética na Escola Primária-Pelo Canto Coral”. *Escola Portuguesa*. nº 481. pp. 235-236.
- FIGUEIREDO, Silvestre (1944). “A cultura ética na escola primária. A salutar influência dos labores Femininos”. *Escola Portuguesa*. nº 499. p. 511.
- FIGUEIREDO, Silvestre (1953). “O Desenho- valioso elemento de cultura”. *Escola Portuguesa*. nº 976. p. 53.
- FIGUEIRINHAS (1947). *Guia de Desenho- Para a 1ª e 2ª classe do Ensino Primário (Parte I)*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- FIGUEIRINHAS (19 -). *Guia de Desenho- Para a 3ª e 4ª classe do Ensino Primário. (Parte I)*. (2ª ed).Porto: Livraria Figueirinhas.
- FIGUEIRINHAS (1948). *Guia de Desenho- Para a 3ª e 4ª classe do Ensino Primário. (Parte II)*. (2ª ed). Porto: Livraria Figueirinhas.
- FILHO, Alberto Pimentel (1928). “Necessidade da Psicopedagogia”. *Revista Escolar*. nº 4. pp. 193-202.
- FILHO, Alberto Pimentel (1932). *Lições de Pedagogia Geral e de História de Educação*. Lisboa: Guimarães e Cia. Editores.
- FILHO, Magalhães (1947). “Desenhos Escolares Portugueses”. *Mundo Literário*. nº 50. pp. 5-6 e 13.
- FONSECA, Coryntho da (1929). *A Escola Activa e os Trabalhos Manuais*. (2ª ed.) S. Paulo: Companhia Melhoramentos de S. Paulo.
- FONTES, Victor (1941). “A Linguagem Gráfica pelo Desenho, nas Idades Infantis”.(Separata). *Revista Medicina- Revista de Ciências Médicas e Humanismo*.
- FONTES, Victor (1943). “O Desenho e a Modelação nas Crianças Anormais”. *A Criança Portuguesa*. p. 147.
- FONTES, Victor (1963). (Prólogo) in. CORREIA, Luís. *Garatujas*. Lisboa: Livraria de Portugal.
- FORTES, M. Azevedo (1729). *O Engenheiro Português*. Lisboa: Oficina Régia.
- FRANÇÊS, José da Conceição (1946). “O Desenho da Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº 631. pp. 110-111.
- FRANCO, L. (19 -). *Teatro Infantil*. (nº 14). Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.
- FRECHES, Claude H. (1964). *Le Theatre Neo- Latin au Portugal- (1550-1745)*. Lisbonne: Librairie Bertrand.
- FREIRE, Augusto Henrique (1832) *Livros Para A Escola Primária. Selecta de Poesias Infantis*. (2ªed.). Lisboa: Abraham Adida Madeira.
- FREIRE, Augusto Henrique, AFFREIXO, José (1875). *Elementos de Pedagogia Para Servirem de Guia aos Candidatos ao Magistério Primário*. (4ª ed.) Lisboa: Livraria Ferreira.
- FREITAS, José Vicente de (1903). *Compêndio de Desenho- Instrução Primária 1ª e 2ª classes*. Lisboa: José António Rodrigues & Cª Editores.
- FREITAS, José Vicente de (1903,a). *Compêndio de Desenho- Instrução Primária 3ª e 4ª classes*. Lisboa: José António Rodrigues & Cª Editores.
- FREITAS, José Vicente de (1906). *Desenho- 1ª, 2ª, 3ª, 4ª classe*. (2ª ed). Lisboa: José António Rodrigues & Cª Editores.
- FREITAS, José Vicente de (1906,a). *Desenho- 4ª classe*. (2ª ed) Lisboa: José António Rodrigues & Cª Editores.
- FREITAS, José Vicente de (1920). *Desenho- 1ª, 2ª, 3ª 4ª classe*. (4ª ed). Lisboa: José António Rodrigues & Cª Editores.
- FREITAS, José Vicente de (1920,a). *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia-Parte I- 1ª e 2ª classes- Livro do aluno*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar. (ed. do autor).
- FREITAS, José Vicente de (1922). *Manual de Modelação Desenho e Caligrafia- Parte II- 3ª, 4ª e 5ª classes*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar. (ed. do autor).
- FREITAS, José Vicente (1922,a). *Caderno de Caligrafia- Letra Direita nº 1*. Lisboa: Depósito J. Rodrigues & Cª [ed. Autor].
- FREITAS, José Vicente (1928). *Atlas de Desenho*. 1ª e 2ª classes. Lisboa: Livraria José Rodrigues.
- FREITAS, José Vicente de (1929). *Manual de Caligrafia e Desenho*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar. (ed. do autor).

- FREITAS, José Vicente (1930). *O Desenho do Natural*- regras práticas. Lisboa: Edição do autor-Litografia Barrault.
- FRIAS, Afonso (1947). “Sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº 645.
- FRIAS, Afonso (1955). “Sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº 1079. pp. 279-271.
- FRIAS, Afonso (1956). “Sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº 1080. pp. 395-396.
- FROEBEL, F. (1913). *La Educacion del Hombre*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- FÜLLER, Josef (1913). “Ensino da Modelação”. *Educação*. nº 18. pp. 213-215.
- GAILLARD, J. (1911). “Chant” in F. Buisson (dir). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Vol. I). Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 248-249.
- GARCIA, Pedro Alcântara (1881). *Educação Intuitiva - Lições das coisas*. Madrid: Gras y Compañía, Editores.
- GARRETT, João Baptista S. L. de Almeida (1882). “Sessão da Câmara dos Deputados” in *Obras do Visconde Almeida Garrett*. Tomo XXIII. *Discursos Parlamentares e Notas Biográficas*, colecionadas por C. Guimarães. Lisboa: Imprensa Nacional.
- GARRETT, João Baptista S. L. de Almeida (1829-1904) “Da Educação”. Cartas dirigidas a uma senhora ilustre encarregada da instituição de uma jovem senhora” in *Obras Completas de Almeida Garrett* (prefácio de Theófilo de Braga). Tomo XIII. Lisboa: Empreza da História de Portugal
- GARRETT, Almeida (1984). *Obras Completas* Tomo XIII. Lisboa: Discolivro.
- GARRETT, João Baptista S. L. de Almeida (1851). *Romanceiro*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- GASPAR, José, Maria (1941). “Quem Canta seu mal espanta...” *Escola Portuguesa*. nº 332. p. 401.
- GASPAR, J. Maria (1942). *Deus, Pátria Família*. Ensaio de Orientação Pedagógica. Porto: Domingos Barreira.
- GASPAR, José, M.; FERREIRA, Orbelino, G. (1944). *Notas de Didáctica Especial*. Lisboa: Depositária B.U. Amaral.
- GASPAR, José Maria (1945). *Oiça, senhora professora. Ensaio Pedagógico*. Coimbra: Editora Coimbra.
- GHIRA, Mariano; MOTTA, Theodoro da (1869). *Compêndio de Desenho Linear - Para Uso das Escolas de Instrução Primária*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- GHIRA, Mariano (1865). *Relatório da visita de inspecção extraordinária ás escolas do districto de Lisboa feita no ano de 1863-1864*. Lisboa: Tipografia Portuguesa.
- GIACOMETTI, Michel “Breves Observações sobre a Música Popular Portuguesa”. Michel Giacometti (1982). <http://alfarrabio.um.geira.pt/cancioneiro/etnografia/giacometti-MPP.doc.html>.
- GLOTON, Robert (1940). *L'Art A L'Ecole*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GODINHO, Manuel Nunes (1850). *Preceitos caligráficos*. (2ª ed. 1853). Lisboa: Imprensa. Lucas.
- GODINHO, Manuel Nunes (1853). *Nova arte caligráfica, teórica e prática*. Lisboa: Imprensa Lucas.
- GODINHO, Manuel Nunes (1853,a). *Cadernetas caligráficas para aperfeiçoamento da letra*. Lisboa: Imprensa Lucas. Lisboa: Imprensa Lucas.
- GODINHO, Manuel Nunes (1913). *Caderno popular caligráfico*. Lisboa: (s. n.)
- GOMES, Aldónio (1960). “A Escola e o teatro”. *Escolas Técnicas*. Boletim de Acção Educativa. nº 27. pp. 7-
- GOMES, Aldónio (1961). *A Escola e o Teatro*. Lisboa: Irmãos Bertrand Lda.
- GOMES, Aldónio (1962). *As Actividades Dramáticas na Escola*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.
- GOMES, Aldónio (1967). *Teatro para Crianças*. Lisboa: Portugália Editora.
- GOMES, Aldónio (1967). *Douro Encantado*. Lisboa: Editorial Aster.
- GOMES, Ernesto Madeira (1903). *Novo Compêndio de Desenho Linear Geométrico e à Vista*. Lisboa.
- GOMES, José Maria (1938). *Pontos modelos oficiais: aritmética e geometria, desenho história e geografia, língua portuguesa*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1978). *Escolas Industriais e comerciais criadas no século XIX*. Coimbra. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira. (1995). *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Lisboa: IIE.
- GONÇALVES, Cardoso (1926). “Trabalhos Manuais”. *Educação Social*. nº 5. pp. 155-156.
- GONÇALVES, Eurico (1960). “A propósito do livro *Em Defesa do Desenho Expressivo da Criança*”. *Escola Portuguesa*. nº 1242. p. 8.
- GONÇALVES, Eurico (1961). “A Formação Plástica”. *Escola Portuguesa*. nº 1246. p. 7.
- GONÇALVES, António A. (1924) “Pró Arte- O nosso desleixo!”. *Educação Social*. nº 5-6. pp. 84-85.
- GRAÇA, Fernando, Lopes (1959). “Duas palavras sobre a prática da música coral” in *Nossa Companhia Música*. Lisboa: Portugália Editora.
- GRAÇA, Fernando, Lopes (1959,a). “Recordando Uma Experiência Artística e Pedagógica Popular”. *Nossa Companhia Música*. Lisboa: Portugália Editora.

- GRAÇA, Fernando, Lopes (1978). “Breves Considerações Acerca do Valor e do Sentido Cultural e Social dos Orfeãos” in F. GRAÇA. *Reflexões Sobre Música*. Lisboa: Edições Cosmos.
- GRAÇA, Fernando Lopes (1939). “Jean Jacques Rousseau, Músico Teórico e Prático”. *Seara Nova*. nº629. pp. 205-208.
- GRAÇA, Fernando, Lopes (1941). “Sobre o Conceito de Música Portuguesa -I”. *Cadernos Seara Nova*. nº 740. pp. 56-58.
- GRAÇA, Fernando, Lopes (1941). “Sobre o Conceito de Música Portuguesa -II”. *Cadernos Seara Nova*. nº 741. pp. 73-74.
- GRAÇA, Fernando, Lopes (1941). “Sobre o Conceito de Música Portuguesa- III”. *Cadernos Seara Nova*. nº 742. pp. 88-90.
- GRAÇA, Fernando Lopes (1941). “As Reflexões Sobre a Música”. Lisboa: *Cadernos Seara Nova*.
- GRAÇA, Fernando Lopes (1973). *A Música Portuguesa E Os Seus Problemas*. III. Lisboa: Edições Cosmos.
- GRAÇA, Fernando, Lopes (1977). *Escritos Musicológicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- GRAÇA, Silva (1960). “A 1ª classe a maior dificuldade do Ensino”. *Escola Portuguesa*. nº 1231. p. 11.
- GRESSE, A. (1882). “Imagerie scolaire” in F. BUISSON (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d' Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. pp. 1320-1322.
- GRIMAL, Pierre (1986). *O Teatro Antigo*. Lisboa: Edições 70.
- GUEDES, Francisco Nobre (1937) *Algumas Palavras sobre a Mocidade Portuguesa*. Lisboa: Casa Portuguesa.
- GUIMARÃES, J. Oliveira (1941). “Considerações Sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº 337. pp. 493-495.
- HELLER, Geneviève (1988). *Tiens- Toi droit !- L'enfant à l'ecole primaire au 19e. siècle: espace, morale, santé L'exemple vaudois*. Lausanne: Editions d'en bas.
- HERCULANO, Alexandre (1841). “Instrução pública”. *Opúsculos* (Tomo VIII). in M.E (1989). *Reformas do Ensino em Portugal*. Tomo. I Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação. Bertrand.
- IMBERT, José (1932). *Como Se Enseñan Los Trabajos Manuales*. (4ª ed). Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia.
- INOCÊNCIO, Francisco da Silva e Brito Aranha (1860-1973). *Diccionario Bibliográfico Português*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- INSTITUTO (O) (1860). “Os romances e a educação”. Vol. 8. pp. 131-134.
- IVANOFF, E. (1908). *Recherches Experimentales sur le Dessain des Écoliers de la Suisse Romande*. Genève: Librairie Kundig.
- J. B. M. (1961). “A Música na Rádio Escolar”. *Escola Portuguesa*. nº 1243, (suplemento) pp. 8-9 e 11.
- JONA (1962). “Respostas aos Inquéritos sobre Exame Final”. *Escola Portuguesa*. nº 1260. (Suplemento) pp. 2-3.
- J. R. (1932). “A Obra de Afonso Duarte na Extinta Escola Normal de Coimbra”. *Presença*. nº 36. vol. II. pp. 12-13.
- JORGE, Álvaro Lino. (1955). “Actualidades”- Discurso-Centenário do Nascimento de Marques Leitão. *Escolas Técnicas*. nº 18. pp. 95-109.
- JOST, G. (1880). *Les Congrès des Instituteurs Allemandes*. Paris: Librairie Ch. Delagrave.
- JUNIOR, Anselmo, B. (1840). “Um Auto de Gil Vicente”. *Crónica Litterária*. Coimbra. nº 2.
- JÚNIOR, Francisco do Amaral Cirne (1881). *Resumo da História da Pedagogia*. Porto: Livraria Universal.
- JÚNIOR, Francisco José Cardoso (1913). “O trabalho manual educativo”. *A Tutoria*. nº 7 a nº 13. p. 111. pp. 131-133. pp.189-191.
- JÚNIOR, Francisco José Cardoso (1922). “Do meu cantinho - Educação da vontade”. *Educação Portuguesa*. nº 3. p. 3.
- JÚNIOR, Francisco José Cardoso (1922). “Do meu cantinho - Tipos de memória e sua importância pedagógica”. *Educação Portuguesa* nº 5. pp. 2-3
- JÚNIOR, Francisco José Cardoso (1922). “Ambidextria”. *Educação Portuguesa*. nº 8. pp. 3-4.
- JÚNIOR, Henrique Marques (organização, tradução) (1898-1910). *Colecção Biblioteca das Crianças* (Vol.I-XIII). Lisboa: Livraria Moderna.
- JÚNIOR, Henrique Marques (1928). *Algumas Achegas Para Uma Bibliografia Infantil*. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional.
- JÚNIOR, José Amaro (1947). “A Arte ao serviço da juventude”. *Boletim da Mocidade Portugues* nº 4. Vol.VII.
- JÚNIOR, José Amado (1947). “A Arte ao serviço da juventude. I- Estética”. *Boletim do Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa*. nº 4. Vol.VII. pp. 170-175.
- JUNQUEIRO, Guerra (18 -). *Contos para a Infância*. Porto: Lello & Irmão.
- JUNTA DE EDUCAÇÃO NACIONAL (1935). *Relatório dos Trabalhos Efectuados (1933-1934)*. Coimbra: Coimbra Editora.
- KERSCHENSTEIN, Georg (1912). “Escolas de Trabalho” (trad). *A Escola*. nº 2. pp. 1-3.

- LAGE, Bernardino da Fonseca (1945). *Didáctica Geral da Escola Moderna*. Porto: Ed. J. Reis e Silvas, Lda. Livraria Papelaria Astra.
- LAGIDO, Higino (1908). “A Pátria”. *Educação Nacional*. nº 591 p. 133.
- LANDEIRO, José Manuel. (1944). “Os Trabalhos Manuais na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº 520. p. 25.
- LASCARIS, P. (1928). *L'Education Esthétique de L'Enfant*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- LEAL, António (1953). “Do Canhenho dum Inspector”. *Escola Portuguesa*. nº 1079. p. 270.
- LEAL, José da Silva Mendes; PALMEIRIM Luís Augusto; TÚLIO, António Silva (1857). “Relatório da Comissão de Censura teatral- O Teatro Português”. *Revista de Instrução Pública Portugal Brasil*. nº 3. pp. 34 -35.
- LEÃO, F. Cunha (1934). “A Escola Ao Serviço da Nação”. *Escola Portuguesa*. nº 2. p. 29.
- LEÃO, F. Cunha (1935). “O Valor da Arte e da Imaginação”. *Escola Portuguesa*. nº 63. p. 85.
- LEÃO, F. Cunha (1937). “Teatro Destinado a Crianças”. *Escola Portuguesa*. nº 116. pp. 95-96.
- LEÇA, Armando Lopes (19 -). *Modas Corais e Orfeónicas* - 1, 2, 3, 4 vezes. Para uso de Conservatórios, Colégios, Liceus e Grupos Corais). Lisboa: Sasseti e C^a. Editores.
- LEÇA, Armando Lopes (1929). *Modas Corais e Orfeónicas*. Para Uso de Conservatórios, Colégios, Liceus e Grupos Corais. Lisboa: SASSETI & C^a-Editores.
- LEÇA, Armando Lopes (1956). *Solfejo entoado e Canto Coral*. Porto: Editora Domingos Barreira.
- LEITÃO, António (1914). *Elementos de Pedagogia*. Coimbra: França & Arménio Livradores Editores.
- LEITÃO, António (1918). *Elementos de Pedagogia*. (7ª edição corrigida e aumentada) Coimbra: França & Arménio Livradores Editores.
- LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (s/d). *Trabalhos Manuais*. Livro I. Lisboa: Fernandes & Comp^a Editores.
- LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (1909). *Desenho*. Livro I, II, III, IV. Lisboa: Fernandes & Comp^a Editores.
- LEITÃO, Carlos Adolfo Marques (1932). *Educação Primária. Apontamentos Pedagógicos*. Lisboa: Fernandes e C^a Lda.
- LEITE, Serafim (1947). “A Música Nas Primeiras Escolas no Brasil”. *Brotéria*. nº 44. pp. 377-390.
- LEMO, Álvaro Viana de (1913). “Escolas Normais- Desenho Trabalhos Manuais”. *Educação Nacional*. 1º ano. nº 8. pp. 86-87.
- LEMO, Álvaro Viana de (1915). *Trabalhos Manuais Educativos na Escola Normal de Lisboa*. Coimbra: Livraria Atlântida (ed. do autor).
- LEMO, Álvaro Viana de (1921). “Trabalhos Manuais. Seu valor social e sua necessidade na escola”. *Revista Escolar*. nº 4. pp. 102 e 104.
- LEMO, Álvaro Viana de (1923) *Uma Semana de Trabalhos Manuais-nota e esquema de lições dadas pelo professor da Escola Normal de Coimbra Álvaro Viana de Lemos, na Escola de Mogofores a convite de um grupo de professores do círculo da Anadia nas férias de verao de 1922*. Coimbra: Casa Minerva.
- LEMO, Álvaro Viana de (1924). “O Trabalho manual sob o aspecto social”. *Educação Social*. nº 2. pp. 17-20.
- LEMO, Álvaro Viana de (1924). “A Educação Estética do Povo”. *Educação Social*. nº 5 e 6. pp. 76-79.
- LEMO, Álvaro Viana de (1925). “O Ensino Normal dos Trabalhos Manuais- (Elementos para uma eventual remodelação deste ensino). *Revista Escolar*. pp. 107-114.
- LEMO, Álvaro Viana de (1926). “O trabalho manual educativo de madeira e metal”. *Educação Social*. nº 8. pp. 249-250.
- LEMO, Álvaro Viana de (1927). “As escolas não são só paredes”. *Educação Social*. nº 73-74. pp. 17-20.
- LEMO, Álvaro Viana de (1928). *A Modelação Escolar*. Coimbra: Livraria Atlântida. (ed. autor).
- LEMO, Álvaro Viana de (1928a). “A organização da pré-aprendizagem sob os pontos de vista escolar, económico e social”. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*. 1ªS. nºs 14 a 17. pp. 35-45.
- LEMO, Álvaro Viana de (1928b). *A Educação Nova no Congresso de Locarno*. (Separata). *Cadernos Seara Nova*. Lisboa: Seara Nova.
- LEMO, Álvaro Viana de (1929). *Trabalhos Manuais-Trabalhos em Papel*. Coimbra: Tipografia Reis Gomes.(ed. autor).
- LEMO, Álvaro Viana de (1929b). *Trabalho Manual Escolar*. Coimbra: Tipografia Reis Gomes.
- LEMO, Álvaro Viana de (1929). “Educação Nova-Novos horizontes no ensino do desenho”. *Escola Açoreana*. nº 46. pp. 1-2.
- LEMO, Álvaro Viana de (1930). “Uma Tentativa no Sentido da Nacionalização do Ensino”. *Portucale*. nº 13. pp. 7-12.
- LEMO, Maximiano (19 -). *Enciclopédia Portuguesa Ilustrada*. Porto: LEMOS & C^a. A. Sucessor.
- LESSA, A. (1922). “As Excursões Escolares”. *Educação Portuguesa*. nº 3. p. 1.
- LIGA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA (1909). *Estatutos da Liga de Educação Estética*. Lisboa: Tipografia A. Editora.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909). “Relatórios das Comissões”. *1º Congresso Pedagógico Abril*

- 1908). Lisboa: Liga Nacional de Instrução.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909). *2º Congresso Pedagógico* (Abril 1909). Lisboa: Liga Nacional de Instrução.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1913). *3º Congresso Pedagógico* (Abril 1912). Lisboa: Liga Nacional de Instrução.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1916). “Concurso de Canções Escolares”. *4º Congresso Pedagógico*. (Abril 1914). Lisboa: Liga Nacional de Instrução.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1909). *O que deve entender-se por ensino primário*. (tese apresentada no 2º Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Educação). Lisboa: Imprensa Nacional
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1913). “Programas e métodos”. *O Ensino*. nº 2. pp. 13-14.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1913,a). “Educar”. *O Ensino*. nº 6. pp. 61-63.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1914). *Educação e Ensino: Educação Integral*. Lisboa: Guimarães & Cª.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1914,a). *O Teatro Na Escola*. (comunicação apresentada na Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa na sessão de 8 de Abril). Lisboa: Guimarães Editores.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1915). “Conforme as Forças”. (peça de teatro em 1 acto). (Separata). *Revista Educação Geral e Técnica*.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1916). *Orientação geral da educação. Educação geral e especial: educação técnica*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (s/d). *Comédia em 1 acto*-Porto. Livraria Escolar Progredior.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (s/d). “É Segredo.... A propósito de 1 acto”- Porto. Livraria Escolar Progredior.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1921). *Metodologia*- Lições de Metodologia professadas na Escola Normal Primária de Lisboa. (Vol. I). Lisboa: Livraria Ferin.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1924). “A Estética e a Moral”. *Educação Social*. 1º ano. nº 5 e nº 6. pp. 101-112.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1924). “As Escolas Novas”. *Educação Social*. 1º ano. nº 15 e nº 16. pp. 277-283.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1925). “Teatro Escolar”. *Educação Social*. 2º ano. nº 10. pp. 234 -245.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1925). “A Escola Única”. *Educação Social*. 2º ano. nº 2. pp. 47-58.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1925). “Evolução da Educação”. *Educação Social*. 2º ano. nº 12. pp. 402-410.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1925). “A Educação da Mulher”. *Educação Social*. 2º ano. nº 3. pp. 87-96.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1926). “Escolas Primárias Superiores”. *Educação Social*. nº 12º. pp. 303-06.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1926). *A Cigarra e a Formiga*. (Auto da Reparação). (música) Francine Benoit, (versos) César Porto. Lisboa: Empresa Literária Fluminense Ldª.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1926). “Os trabalhos manuais educativos em Portugal”. *Educação Social*. 3º ano. nº 9. pp. 292-297.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1927). *Metodologia*- Lições de Metodologia Professadas na Escola Normal Primária de Lisboa. (Vol. I). Lisboa: Livraria Ferin.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1929). *Pedagogia Sociológica* - Princípios de pedagogia e Plano de uma organização geral de Educação (Vol. I). Lisboa: Edição de Couto Martins.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1931). *A Surpresa do João Luís*- (um acto infantil). Porto: Livraria Escolar Progredior.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1932). *Metodologia*- Lições de Metodologia Especial- Processologia- professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa. (Vol. II). Lisboa: Livraria Ferin.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1936). *Um Serão Familiar ou as Manas Pires*. Porto: Tip. Civilização.
- LIMA, António Godfroy Abreu (1926). “Os Trabalhos Manuais Educativos, em Geral”. *Educação Social*. p. 262.
- LIMA, António Godfroy Abreu (1935). *Quem Não Deve Não Teme* (episódio em 1 acto representado em Janeiro de 1933 na Escola Oficina nº 1). Porto: Livraria Escolar Progredior.
- LIMA, Adolfo Godfroy Abreu (1936). *Pedagogia Sociológica*. (2º vol). Porto: Livraria Escolar Progredior.
- LIMA, António Godfroy Abreu (1949). *Os Cinco Sentidos*. Porto: Livraria Escolar Progredior.
- LIMA, Augusto C. Pires de (1918). *Jogos e Canções Infantis*. Porto: Livraria Moderna.
- LIMA, Augusto C. Pires de; CARNEIRO, A. Lima (1984). *Romanceiro. Para o Povo e Para as Escolas*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- LIMA, Augusto C. Pires de (1942). *O Papel do Professor de Instrução Primária*. Porto: Tip. Sequeira.
- LIMA, Augusto C. Pires de (1943). *Jogos e Canções Infantis*. (músicas revistas por Cláudio Carneiro). (2ª ed.) Porto: Domingos Barreira.
- LIMA, Fernando Lobo D’Ávila; SOUSA, Clementino Moniz (1944). *O Trabalho Manual Pedagógico*. Lisboa: edição dos Autores.
- LIMA, J. da Costa (1935). “A Estética na Escola Primária”. *Brotéria*.
- LINO, Raúl (1916). “Decoração de Escolas Primárias Boletim Oficial do Ministério da Educação. nº 3 pp. 191-194.

- LISBOA, Irene do Céu Vieira (1933). *Relatórios dos Bolseiros*. Lisboa: Seara Nova /Junta de Educação Nacional.
- LISBOA, Irene do Céu Vieira (1934). “A Contribuição do desenho para o ensino elementar sobre o Império Colonial Português”. Comunicação presente ao I Congresso do Ensino Colonial na Metrópole”. *Escola Portuguesa*. pp. 19- 22.
- LISBOA, Irene do Céu Vieira (1925). “Brinquedos e Jogos Educativos”. *Revista Escolar*. nº 7. pp. 257-269.
- LISBOA, Irene do Céu Vieira. (1935). “Exposições Escolares”. *Escola Portuguesa*. nº 90. pp. 263-264.
- LISBOA, Irene do Céu Vieira (1937). *Froebel e Montessori- O Trabalho Manual na Escola*. Lisboa: *Cadernos Seara Nova* (assina sob o pseudónimo Manuel Soares). pp. 19-46.
- LISBOA, Irene do Céu Vieira (1947). *A Psicologia do Desenho Infantil*. Lisboa: Associação Feminina Portuguesa para a Paz. (conferência proferida na sala Museu João de Deus).
- LOPES, António Simões (1886). *Compêndio de Desenho Linear Para Uso Dos Que Tenham de Fazer Exame -Ensino Primário Elementar, Admissão aos Liceus, Admissão às Escolas Normais*. Porto: Livraria Portuense Editora.
- LOUREIRO, Francisco de Sousa Loureiro (1950). *Lições de Pedagogia e Didáctica Geral*. Coimbra: Livraria Gonçalves.
- LOUREIRO, Francisco, Sousa (1955). “Acção disciplinadora”. *Escola Portuguesa*. nº 1064. pp. 841-842.
- LUAZES, Amália (s/d). *Método Léogográfico*. Caderno nº 1. (3ª ed). Lisboa.
- LUCAS, Maria Helena (s/d). *O Binómio Teatro-Escola*. (Conferência proferida no Grémio do Comércio da Figueira da Foz, no Liceu Normal de D. Manuel II, no Porto e no Liceu Rainha D. Leonor em Lisboa). Amadora Livraria Bertrand. S.A.R. L.
- LUCAS, Maria Helena (1969). “O teatro na educação. Breve apontamento para a história do teatro escolar”. *Seiva*. Vol. IX. pp. 30-34.
- LUCAS, Maria Helena (1970). “Por um melhor teatro a oferecer à escola”. *Boletim do Ensino Primário da Mocidade Portuguesa Feminina*. nº 1. pp. 21-39.
- LUCAS, Maria Helena (1972). *Teatro Juvenil em Debate*. Lisboa: C. P. M. P. Angola.
- LUCAS, Maria Helena (1971). “Encontros com a criança e com o jovem no Festival de Avinhão-1971”. *Boletim do Ensino Primário da Mocidade Portuguesa Feminina*. nº 2. pp. 15-48.
- LUCENA, Armando (1946). “A Acção na Defesa do Folclore e das Indústrias Nacionais”. *Escolas Técnicas*. nº 1. pp. 61-68.
- LUSITANO, J. (s/d). “Cantares do Portugal”- Para a 3ª Classe do Ensino Primário Elementar. (documento policopiado-Arquivo Histórico do Ministério da Educação- 41-72836).
- M. (1853). “A Questão da Instrução Pública em 1853”. *O Instituto*. Vol 2. nº 3. pp. 25-26; nº 4. pp. 40-41; nº 5. pp. 58-60. Vol. 4º. nº 1. pp. 4-5; nº 5. pp. 53-55 Vol 5. nº18. pp. 209- 211.
- MACEDO, Francisco, L. (1922). *Princípios Elementares de Música*- Coordenados Segundo o Programa das Escolas Normais de Habilitação para o Ensino Primário. Coimbra: Coimbra Editora.
- MACHADO, A. L.; ABREU J. M. (1902). *Compêndio de Desenho*. 1º Caderno. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- MACHADO, Bernardino (1892). “Introdução à Pedagogia” in *Congresso Pedagógico Hispano Português Americano*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- MACHADO, Bernardino (1896). “A Reforma da Instrução Primária”. *O Instituto*. Vol. 43. nº 10.
- MACHADO, Bernardino (1897). “Representação do Segundo Congresso do Magistério Primário Realizada em Lisboa nos dias 12-13-14 de Abril de 1897”. *O Instituto* vol. 44. nº 5. pp. 269-274.
- MACHADO, Bernardino (1900). *Curso de Pedagogia* (Notas). Coimbra. Imprensa da Universidade.
- MACHADO, Bernardino (1901). “Associações Musicais”. *O Instituto*. Vol. 48. nº 2. pp. 144-146.
- MACHADO, Bernardino (1902). “Alocução proferida na inauguração da 1ª Exposição de Belas Artes de Coimbra”. *O Instituto*. Vol. 49. nº 1. pp. 58-59.
- MACHADO, Bernardino (1904). *A Universidade e a Nação* (Oração inaugural do ano lectivo de 1904-5, Universidade de Coimbra 16 de Outubro). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- MACHADO, Mª Adelina (1950). “Canto Coral”. *Escola Portuguesa*. nº 814. pp. 513-514.
- MADUREIRA, José (192). *A Liberdade dos Índios. A Companhia de Jesus Sua Pedagogia e Seus Resultados*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet; GOMES, Aldónio (195-). *A Criança e o Teatro*. Plano de Educação Popular. Lisboa: Oficinas Gráficas de Bertrand Ldª.
- MAGALHÃES, José B. Martins (1945). *Desenho de imitação à mão livre*. Porto: Educação Nacional.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1950). “O Primeiro Ano de Trabalhos Manuais Educativos”. *Escolas Técnicas*. nº 8. pp. 21-143; nº 13. pp. 490-518.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1952). “Pinturas e Desenhos Colectivos”. *Escolas Técnicas* nº 13. pp. 490-518.

- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1952). “Arte Infantil”. [Catálogo que acompanha a exposição com o mesmo nome]. Porto: Ateneu Comercial do Porto.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1956). “O que é a Arte Infantil”. *A Nossa Terra*. nº 110. p. 4, 7.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1956). “O que é a Arte Infantil”. *A Nossa Terra*. nº 111. pp. 3-4.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1956). “O que é a Arte Infantil”. *A Nossa Terra*. nº 113. p. 8.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1956). *Rendas e Bordados de Portugal*. Coleccção Educativa Série N. Campanha Nacinal de Educação de Adultos. Ministério da Educação Nacional.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1957). “Estudo de Uma Nova Orientação do Ensino Inicial da Geometria e do Desenho Correlativo”. *Escolas Técnicas*. nº 2. pp. 28-31.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (19 -). *O Que é a Educação pela Arte*. Lisboa: Mocidade Portuguesa. Ministério da Educação Nacional.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1960). “Educação pela Arte”. *Escolas Técnicas*. nº 25. pp. 15-46.
- MAGALHÃES, Calvet de (1960). “Desenho livre, desenho de ilustração e de imaginação” *Escola Portuguesa*. nº 1241. pp. 10-11 e 22.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1960). “A Técnica na Expressão Artística Infantil”. *Escola Portuguesa*. nº 1242. pp. 14-15.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “Algumas Técnicas Essenciais do Desenho Livre”. *Escola Portuguesa*. nº 1243. pp. 6-7
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “Evolução e Desenvolvimento dos Meios de Expressão Artísticos”. *Escola Portuguesa*. nº 1247. pp. 6-7
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “Possibilidades da Didáctica no Desenho Infantil”. *Escola Portuguesa*. nº 1250. p. 2.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “A Motivação no Desenho Livre”. *Escola Portuguesa*. nº 1244. pp. 6-7.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “O exame de colecções de Desenhos Livres”. *Escola Portuguesa*. nº 1245. pp. 6-7.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “O Problema do Tema no Desenho Livre”. *Escola Portuguesa*. nº 1248. pp. 6-7.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “Crítica e Correccção no Desenho Livre”. *Escola Portuguesa*. nº 1249. pp. 6-7.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1961). “Carlos Adolfo Marques Leitão”. *Escolas Técnicas*. nº 28. pp. 29-33.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1962). “O Desenho - Livre Expressão da Personalidade Infantil”. *Escola Portuguesa*. nº 1266. pp. 12-13.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1962). “O ensino dos trabalhos manuais educativos”. (Separata) *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano III. nº 1.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1963). “Desenho Livre e Arte Abstracta”. *Escola Portuguesa*. nº 1269. p. 11.
- MAGALHÃES, Manuel M. Calvet de (1963). “O Natal Visto pelas Crianças”. *Escola Portuguesa*. nº 1267. pp. 16-17.
- MAGALHÃES, Manuel Maria Calvet de (1967). *Desenhos de Crianças Goesas Cativas*. Lisboa: M.P. Ministério da Educação Nacional.
- MAGALHÃES, Manuel, Maria Calvet de; GOMES Aldónio (1964). *A Criança e o Teatro*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário.
- MAGNO, Albino Pereira (1906). *Elementos de Desenho Linear*- (Aprovado por concurso para uso dos alunos da 4ª classe). Lisboa: Typografia Casa Portuguesa.
- MAGNO, Albino Pereira (19 -). *Noções elementares de geometria*. Lisboa: Casa Portuguesa.
- MAGNO, Albino Pereira (19 -). *Exercícios Graduados de Desenho*- para a 1ª, 2ª e 3ª classe. Lisboa: Casa Portuguesa
- MAIA, Ernesto (1897). *O Ensino Musical: Necessidade da sua Vulgarização*. Porto: Tipografia AVapor de Arthur José de Sousa & Irmão.
- MAINZER, Joseph (1848). *Music and Education*. Co Kilkenny, Ireland: Boethius Press Limited.
- MANARTE, António; TINO, Manuel (1948). *Cantando*. Livro de Canto Coral. Porto: Porto Editora.
- MÂNTUA, João (1918). “A Educação dos Sentidos”. *Boletim da Escola Oficina nº1*. nº 1. pp. 9-13.
- MÂNTUA, João (1918). “Do Método Em Pedagogia”. *Boletim da Escola Oficina nº1*. nº 4. pp. 191-193.
- MÂNTUA, João (1939). *O Canto Coral na Escola*. Lisboa: Tip. J. Gomes Monteiro.
- MANSO, Francisco (1907). “Os livros de ensino”. *Educação Nacional*. nº 581. p. 39.
- MARIA, António & BRITO, Baltasar e BRITO, F. Sanches e FIGUEIREDO, J.Vaz (1943 b). *Exercícios de Desenho*- Para as escolas primárias. 1º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.

- MARIA, António & BRITO, Baltasar e BRITO, F. Sanches e FIGUEIREDO, J.Vaz (1943). *Exercícios de Desenho*- Para as escolas primárias. 2º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.
- MARIA, António & BRITO, Baltasar e BRITO, F. Sanches e FIGUEIREDO, J.Vaz (1943). *Exercícios de Desenho*- Para as escolas primárias. 3º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.
- MARIA, António & BRITO, Baltasar e BRITO, F. Sanches e FIGUEIREDO, J.Vaz (1944). *Exercícios de Desenho*- Para as escolas primárias. 4º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.
- MARIA, António & BRITO, Baltasar e BRITO, F. Sanches e FIGUEIREDO, J.Vaz (s/d). *Diário Escolar. Normas Didácticas*. 2º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.
- MARIA, Frei José da Virgem (1815). *Novo Methodo de Educar os Meninos e Meninas – nas villas e cidades*. (2 Tomos). Lisboa: Imprensa Régia.
- MARQUES, Ângelo Meneses (1934). *Caderno de Desenho*-3ª e 4ª classes nº 2. Funchal: Livraria Popular.
- MARQUES, Ângelo Meneses (s/d). *Caderno Compêndio Para a Aprendizagem do Desenho nas Escolas - Principais regras de arte do desenho*. Funchal: Livraria Popular.
- MARQUES, JÚNIOR, Henrique (org., trad.) (1898-1910). *Colecção Biblioteca das Crianças* (Vol. I-XIII). Lisboa: Livraria Moderna.
- MARQUES JÚNIOR, Henrique (1925). “Algumas Achegas para uma Bibliografia Infantil” in *Anais das Bibliotecas e Arquivos*. Série II. Vol. VI. nº 24. pp. 31, 32.35 -28. pp. 123-132. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional.
- MARQUES Joaquim Gomes (1946). “Os Centros escolares primários e a instrução dos lusitos”. *Boletim do Comissariado da Mocidade Portuguesa*. nº 4. Vol VI. pp. 303-316.
- MARQUES, J. Cardoso (1952). “O Ensino do Desenho na Escola Primária”. Curso Aperfeiçoamento de Professores Primários de Torres Novas. *Escola Portuguesa*. nº 916. pp. 646-647.
- MÁRQUEZ, Manuel (s/d). *La Luz y La Vista En La Escuela*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- MARTINHO, António M. (2000). “Concursos para Professores Estrangeiros Das Escolas de Desenho Industrial e Escolas Industriais (1888)”. II *Congresso Luso Brasileiro História da Educação-Escolas, Culturas e Identidades*. Coimbra.
- MARTINS, J. Baptista (1960). “Desenho e Pintura na Nossa Escola”. *Escola Portuguesa*. nº 1258. pp. 5 e 8 e 30.
- MASRIERA, Vitor (1917). *Manual de Pedagogia del Dibujo*. (2ª ed). Madrid: Libreria Y Casa Editorial Hernando.
- MATTA, Fernanda (1918). “Como Isabel”- (*Mana Isabel*)- [peça em um acto, inspirada no conto original de Ana Osório], adaptado por Fernanda A. da Matta, aluna da VIª Classe da Escola Oficina nº 1. *Boletim da Escola Oficina nº 1*. pp. 27-34.
- MATEUS, Clotilde (1935). “Teatro infantil e festas escolares”. *Escola Portuguesa*. nº 61. p. 185.
- MATEUS, Clotilde (1940). “Os Trabalhos manuais educativos na escola primária”. *Escola Portuguesa*. nº 298
- MATEUS, Clotilde (1944). “Os bordados portugueses regionais na escola primária”. *Escola Portuguesa*. nº 530. pp. 189-190.
- MATEUS, Clotilde (1945). “Os bordados portugueses regionais na escola primária”. *Escola Portuguesa*. nº 535. pp. 308-309
- MATOS, Fernando Manuel Teixeira (1964). “O Teatro, O Adolescente e a Escola”. *Escolas Técnicas*. nº 35. pp. 9-32.
- MAUSS, Marcel (1970). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Ed. Pórtico.
- MEDICI, Ângela (1976:15). *A Educação Nova*. Porto: Rés-Editora Lda.
- MELO, Correia de (1952). “Vida e Formação”. *Escola Portuguesa*. nº 899. pp. 365-366.
- MELO, António Oliveira Cordeiro de (1956). “Formação Estética da Juventude”. *Escola Portuguesa*. nº 1088. pp. 451-452.
- MELLO, Carlos (1910). “Os Músicos Nacionais e a Arte Nacional”. *Arte Musical*. nº 282. pp. 188-190.
- MENDONÇA, Virgínia Lopes de (s/d) *Nana de Trapos*. Colecção Biblioteca dos Pequenininos.
- MENDONÇA, Virgínia Lopes de; CHAVES, Laura. 1937. *Maria Migalha*. Lisboa: Oficinas Gráficas das Edições Europa. (publicado também no (1992). “*Maria Migalha*”. *Boletim Cultural*. Fundação Calouste Gulbenkian. Série VII. nº 6. pp. 99-103.
- MEYLAN, Louis (1939). *Les Humanités et la Personne*. Paris: Éditions Delachaux & Niestlé. S. A.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-Secretaria Geral. (1989). *Reformas do Ensino em Portugal, 1835-1869*. (Tomo I- Vol I). Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-Secretaria Geral. (1989). *Reformas do Ensino em Portugal Reforma de 1911. Tomo II-Vol I*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-Secretaria Geral (1991). *Reformas do Ensino em Portugal, 1870-1889. Tomo I-Vol II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-Secretaria Geral (1992). *Reformas do Ensino em Portugal, 1890-189*.

- Tomo I-Vol II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. (1975). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário (1978). *Programa do Ensino Primário*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Secretaria de Estado da Educação.(1980). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1990). *Ensino Básico-Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-Departamento Educação Básica (2001). *Ensino Básico-Reorganização Curricular: Princípios Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1939). *I Congresso da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa*. (Realizado em Lisboa de 21 a 28 de Maio). *Discursos, Teses, Discussões e Conclusões*. Lisboa: Mocidade Portuguesa.
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). “Conclusões do 1º Congresso Nacional da Mocidade Portuguesa. Maio 1939”. in M. CAETANO. *A Missão dos Dirigentes Reflexões e Directrizes sobre a Mocidade Portuguesa*. Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa.
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). *Repertório de Peças de Teatro*. Lisboa: Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1939). “A Obra das Mães pela Educação Nacional e a Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. nº. 264.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1940). “As Lições do Primeiro do Dezembro”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 2. Vol. I. pp. 41-45.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1941). “Mensagem”. *Escola Portuguesa*. nº 366. pp. 57-60.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1941). “Agir”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 3, Vol I. p.116.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1944). “A Mocidade Portuguesa é uma necessidade nacional”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 2.Vol. IV. pp. 49-51.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1946). “O IX Salão de Educação estética e os Jogos Florais para 1946”. *Boletim do Comissariado da Mocidade Portuguesa*. nº 4. Vol VI. pp. 332-333.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1946). “Uma Sessão Recreativa”. *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina*. nº 1.
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). *Danças Regionais*. Lisboa: Secretariado Nacional de Informação.
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). *Vamos Cantar Lusitos!* Coimbra: Tipografia gráfica de Coimbra.
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). *Mocidade Portuguesa Feminina: Organização e Actividades*. Lisboa: Oficinas Gráficas Casa Portuguesa.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1948). *Directivas Pedagógicas e Técnicas*. Lisboa: Tipografia L.C.G.G.
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). *Manual do Lusito*. Lisboa: Comissariado Nacional da M. P.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1946). “Os Centros escolares primários e a Instrução dos Lusitos”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 4. Vol VI. pp. 303-316.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1953). *Organização Nacional da Mocidade Portuguesa: seus objectivos-suas Actividades*. Lisboa: Comissariado Nacional da M. P.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1955). *VII Salão de Educação Estética*. Évora: Delegação Provincial Alto Alentejo da M. P.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1957). *Cancioneiro para a Mocidade- Canto Colectivo (1ª Parte)*. Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.
- MOCIDADE PORTUGUESA. (19 -). *Portugal A Cantar: Canções Populares adaptadas a execução pelo orfeão e público*. Lisboa: Edição da Organização Nacional Mocidade Portuguesa.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1959). *Educação Estética. Regulamentos e Directivas*. Lisboa: Mocidade Portuguesa.
- MOCIDADE PORTUGUESA (1961). “Programa tipo para a instrução dos lusitos no ano 1960/1961”. *Escola Portuguesa*. (Suplemento). nº 106. p. 3).
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). *Repertório de Peças de Teatro*. Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.
- MOCIDADE PORTUGUESA (s/d). *10 Peças de Peças de Teatro Infantil*. (Introdução de António Manuel Couto Viana). Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.
- MOFFAT, M. (1930). *Rosseau et la Querelle du Théâtre au XVIII Siècle*. Paris: E. De Boccard.
- MONTALVÃO, José P. (s/d). “A Mocidade Portuguesa na Escola Primária”. Porto: Tipografia Civilização.
- MONTEIRO, Augusto Shiappa (1900). “Notas Históricas da Cadeira de Desenho da Escola Politécnica e Rápidas Considerações Sobre O Ensino do Desenho em Geral”. *O Instituto*. Vol. 47. nº 2. pp. 97-100.
- MOREIRA, António José (1793). “*Regras de Desenho*. Para a Delineação das Plantas Perfis e Perspectivas

- Pertencentes à Arquitectura Militar e Civil”. Com a descrição dos instrumentos de que mais ordinariamente se servem os oficiais Engenheiros assim no bofete como no terreno. Para uso da Real Academia de Fortificação Artilharia e desenho. Lisboa: Tipografia de João António da Silva.
- MORENO, Manuel Sanches Brito (1912). “Os trabalhos manuais na escola primária”. *Escola Nova*. nº 20. p. 164.
- MORENO, Manuel Sanches Brito (1926). “Escola Normal de Trabalhos Educativos de Nãas”. *Educação Social*. pp. 225.
- MORAIS, Sanches de (1905). “Fadiga Cerebral”. *A Escola* nº 225. (s. p.).
- MONTEIRO, Augusto Shiappa (1900). “Notas Históricas da Cadeira de Desenho da Escola Politécnica e Rápidas Considerações Sobre O Ensino do Desenho em Geral” (memória apresentada ao Congresso Pedagógico Hispânico-Português-Americano de 1892). *O Instituto*. Vol. 47. nº 2. pp. 97-100.
- MONTEVERDE, Emílio Achilles (18-). *Método Facílmo para Aprender a Ler e a Escrever*- para uso das crianças que frequentam as aulas tanto em Portugal como no Brasil. (10ª edição revista e melhorada). Lisboa: Imprensa Nacional.
- MONTEVERDE, Emilio Achilles (1874). *Manual Enciclopédico para uso das Escolas de Instrução Primária*. (10ª ed.) Lisboa: Imprensa Nacional.
- MOURA, Carneiro de (1909). *A Instrução Educativa e a Organização Geral do Estado*- Relatório. Lisboa: Imprensa Nacional.
- MOURA, Nunes de (1923). “O canto na escola primária: sua influência na educação moral”. *Revista Escolar*. nº 6. pp. 172-174.
- MÜLLER, A. Simões.
1947. *Dona Maria de Trazer por Casa*. Lisboa Empresa Nacional de Publicidade.
“Dona Maria de Trazer por Casa”. *Boletim Cultural* da Fundação Calouste Gulbenkian. (1992). Série VII. nº 6. pp. 7-10.
“Aventura na Loja de Brinquedos”. *Boletim Cultural* da Fundação Calouste Gulbenkian. (1992). Série VII. nº 6. pp. 7-10.
(s/d) “E Nessa Noite os Animais Falaram”. *Boletim Cultural* da Fundação Calouste Gulbenkian. (1992). Série VII. nº 6. pp. 7-10.
- (s/d). “O Príncipe das Mãos Vazias” in *Repertório de Peças de Teatro*. Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.
- NASCIMENTO, Augusto do (1932). *Desenho*. (3ª classe). Lisboa: Livraria Popular Francisco Fontes.
- NASCIMENTO, Augusto do (1933-35). *Desenho*. (4ª, 5ª classes). Lisboa: Livraria Popular Francisco Fontes.
- NASCIMENTO, Hermínio (1928). “O Canto Cora” in *Número Único Comemorativo do 1º Congresso Orfeónico português*. Orfeão do Porto.
- NASCIMENTO, Hermínio (1934). “O Canto Coral Como Factor Educativo” in *I Congresso da União Nacional*. (Vol.VII). pp. 270-274. Lisboa: Edição da União Nacional.
- NASCIMENTO, Hermínio (1919). *Canto Coral*. Para os Liceus, Escolas Primárias Superiores, etc. Livro da I e II classes. (2ªed. correcta e aumentada com o acompanhamento para as canções). Lisboa: Salão Neuparth. Casa Valentim de Carvalho.
- NASCIMENTO, Hermínio do (s/d). *Canto Coral*. Livro da III, IV e V classes. Lisboa: Lisboa Valentim de Carvalho.
- NETO, José Isidoro (1913). “O Ensino da Modelação na Escola Primária”. *O Ensino* nº.4. pp.40-41. 4. pp. 40-41.
- NEVES, César. (1891). *Escola Primária de Canto Coral para o ensino da Música a crianças de ambos os sexos de colégios liceus, seminários e outras escolas conforme o programa oficial*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & Cª.
- NOGUEIRA, Franco (1979). *A Mocidade e os Princípios (1889-1928)*. (Vol. I). Coimbra: Atlântida Editora.
- NUNES, Leopoldo (1927). “9º Congresso Pedagógico do Professorado Primário Português”. *Jornal. A Voz*. (27 /04/1927).
- OCHÔA, Maria (1941). “O Asseio e a Estética Escolar”. *Escola Portuguesa*. nº 337. p. 500.
- O.D.G. (anónimo) (1853). *Elementos de Desenho Linear*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- OLIVEIRA, António Liberato de (1963). *Legislação Prática do Ensino Primário*. Castelo Branco: ed. autor.
- OLIVEIRA, Augusto Gomes (1935). *Guia para Desenho do Natural na Escola Primária-Atlas* nº 1. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- OLIVEIRA, Augusto Gomes (1936). *Guia para Desenho do Natural na Escola Primária*. Atlas nº 2. Porto: Editorial Domingos Barreira.

- OLIVEIRA, Joaquim Gomes (1930). “O Canto Coral na escola: notas de pedagogia e de didáctica”. *Boletim Escolar*. nº 11. pp. 7-8; nº 13. pp. 2-4.
- OLIVEIRA Manuel (1930). “Canto Coral”. *Labor*. nº 28. p. 461.
- OLIVEIRA, Manuel Joaquim (1913). “Modelação e Desenho e não Desenho e Modelação”. *Educação*. nº 22. pp. 262-263.
- OLIVEIRA, Maria José d' (1929). “O Sentimento do Belo”. *Escola Açoreana*. nº 29. p. 1.
- ORMONDE, D. 1928. “Hino Escolar”. *Escola Açoreana*. nº 17.
- ORTIGÃO, José D. Ramalho (1876). “A Instrução Pública”. (Carta ao Sr. Ministro do Reino). in *Farpas*. (Tomo. XV. Lisboa. 1946.
- ORTIGÃO, José D. Ramalho (19-). *John Bull*. Porto: Livraria Clássica Editora.
- ORTIGÃO, José D. Ramalho (1992). “A Questão dos Teatros-O Teatro D. Maria e o Teatro de S. Carlos-A Missão do Estado- O Teatro Moderno- Lugar Ao Povo”. in *As Farpas-O Movimento Literário e Artístico*. (Tomo IX). Lisboa: Clássica Editora.
- OSÓRIO, Ana de Castro (organização e tradução). (1897-1913). *Colecção Para as Crianças*. Séries 1-18. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva.
- PACHECO, António Faria Carneiro (1934). “Lições educativas do Canto Coral”- (Discurso proferido no Sarau de Gala do Orfeão Académico de Lisboa- no Teatro Almeida Garret). in *Três Discursos*. Lisboa: Imprensa Portugal Brasil.
- PACHECO, António Faria Carneiro (1935). “Discurso”. (Apresentado no I Congresso União Nacional). (Vol. I) (26 a 28 de Maio 1934). Lisboa: União Nacional.
- PACHECO, António Faria Carneiro (1940). “A Formação da Mocidade e a Defesa da Pátria” in *Portugal Renovado*. Lisboa: Tip. Casa Portuguesa. [data da produção 1936]
- PACHECO, António Faria Carneiro (1940). “O Crucifixo na Escola” in *Portugal Renovado*. (1936,b) Lisboa: Tip. Casa Portuguesa. (data da produção 1936)
- PACHECO, António Faria Carneiro (1940). “Romagem à Batalha” in *Portugal Renovado* (1936,c) Lisboa: Tip. Casa Portuguesa.
- PACHECO, António Faria Carneiro (1940). “Encontro da Juventudes” in *Portugal Renovado*. Lisboa: Tip. Casa Portuguesa. (data da produção 1938).
- PAIS, Beatriz (1930). *O Ensino do Desenho nas primeiras escolas*. Lisboa: Composto e impresso nas Oficinas de S. José.
- PAIXÃO, Braga (1934). “A Escola ao serviço da Nação”. *Escola Portuguesa*. nº 1. pp. 2-3.
- PASSOS, Luís (1918). “Do Ensino da Geometria na Escola Primária e na Escola Normal Primária” . (Separata). *Revista de Educação Geral e Técnica*.
- PÉCAUT, Elias; BAUDE, Carlos (1913. *A Arte*. (Palestras simples para a juventude). Porto: Livraria Figueirinhas
- PEDROSO, Consiglieri (1985). *Contos Populares Portugueses*. Aveiro: VEGA.
- PEIXOTO, José Alberto da Cunha (1911). *Trabalhos Manuais Educativos*. Évora: Empresa Typográfica Eborense.
- PELICO, Sílvio Filho (1923). *História da Instrução Popular em Portugal*. Lisboa: Empresa Internacional Editora.
- PELICO, Sílvio (1923). *Legislação Comparada do Ensino Primário e Normal*. Lisboa: Empresa Internacional Editora.
- PEREIRA, Elias Fernandes (1873). *Guia dos Exames de admissão ou noções sobre Aritmética, Sistema Métrico -decimal, Corografia portuguesa, História de Portugal, Doutrina Cristã, e Gramática Portuguesa. Redigidas em harmonia com os programs do governo*. (3ª ed). Porto: Imprensa Portuguesa.
- PEREIRA, Elias Fernandes (1904). *Noções de escrituração comercial, industrial e agrícola para textos das Escolas Normais*. Porto: Chardron.
- PEREIRA, Fernando, Jasmim. 1960. “A Educação Pela Música- O Ensino Musical”. *Escola Portuguesa*. nº 1232. p. 7.
- PEREIRA, Francisco & RODRIGUES, Guilherme (1904). *Portugal: dicionário histórico, chorográfico, heráldico, biográfico, numismático e artístico*. Lisboa: Romano Torres.
- PEREIRA, José (1913). “A Geometria no Ensino do Desenho”. *O Ensino*1. nº 2. pp. 17-19.
- PEREIRA, José (1924). “Desenho Livre- Como Processo Activo na Educação da Observação e Imaginação”. *Educação Social*. nº. 3. pp. 41-43.
- PEREIRA, José (1924). “Desenho Livre”. *Educação Social*. nº 1. pp. 8-11.
- PEREIRA, José (1924). “A Modelação nas classes infantis”. *Educação Social*. nº 12. pp. 209-212.
- PEREIRA, José (1924). “A apreciação dos desenhos infantis”. *Educação Social*. nº 21. p.22.
- PEREIRA, José 1927). “O Desenho e a sua utilidade na vida prática”. *Educação Social*. nº 10. pp. 289-293.

- PEREIRA, José (1931). “O Ensino do Desenho na Escola Primária”. *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública*. Ano II fasc. II.
- PEREIRA, José (s/d). *As Primeiras Regras de Composição Decorativa*. Lisboa: Edições Mântua.
- PEREIRA, José (1935). *O Desenho Infantil e o Ensino do Desenho na Escola Primária*. Lisboa: Edições Mântua.
- PEREIRA, José (1962). *O Primeiro Ciclo de Desenho- A Geometria pela Observação das Formas das Coisas*. Porto: Depositário: Livraria Simões Lopes.
- PEREIRA, José da Silva (1913). “Trabalhos Manuais Educativos”. *Ensino*. nº 20. pp. 238-240.
- PEREIRA, Ludgera (1935). “Canto Coral”. *Escola Portuguesa*. nº 27. pp. 504-507.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha (1980). *Estudos de História da Cultura Clássica. Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 15-17.
- PEREIRA, Vergílio José Gaspar (1940). *Coral Infantil*. Porto: Tipografia Costa Carregal.
- PESTANA, Alicia (1915). *La Educación En Portugal*. Madrid: Junta Para Ampliación de Estudios E Investigaciones Científicas. Patronato de Estudiantes.
- PICARD, A. J. (s/d). *Manual de Desenho da Real Casa Pia de Lisboa*. Lisboa: Casa Pia.
- PICARD, A. J. (s/d). *Colecção de Desenhos*. Lisboa: Real Casa Pia.
- PINHEIRO, António (1925). “A Figuração No Teatro- Como Meio de Educação Moral”. *Educação Social*. nº 10. pp. 308-326.
- PINHEIRO, D. Bordalo (1935). “Alguns pontos de vista sobre artes gráficas” in *I Congresso da União Nacional* (V, VI). Lisboa: União Nacional.
- PINHO, A. (1950). *Registo Diário das Lições- Planos e sua didáctica para as Classes Primárias 3º e 4ª*. Porto: Livraria Simões Lopes.
- PINTO, Teresa (2000). *O Ensino Industrial Feminino Oitocentista. A Escola Damião de Góis em Alenquer*. Lisboa: Edições Colibri.
- PIMENTEL, A. Filho (1916) *Psicofisiologia- resumo das lições professadas na escola normal primária de Lisboa no ano lectivo de 1915-1916*.
- PIMENTEL, A. Filho (1935). *Lições de Pedagogia Geral e de História de Educação*. Lisboa: Guimarães.
- PIMENTEL, Alberto (1928). “Necessidade da Psicopedagogia”. *Revista Escolar*. nº 4. pp. 193-202.
- PIRES de Lima, F. A. (1953). *Discurso de 7 de Fevereiro de 1953*. Lisboa. Campanha Nacional de Educação de Adultos.
- PLANCHARD, Émile (1942). *Problemas Actuais de Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PLANCHARD, Émile (1944). “Technicisme et Humanisme”. *Boletim de Orientação Profissional*. nº 10.
- PLANCHARD, Émile (1951). *A Pedagogia Escolar Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PLANCHARD, Émile (1962). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- PLANO de EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1958). *O Que É O Plano De Educação de Adultos?* Lisboa: Companhia Nacional Editora.
- PLATÃO, (1972). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PLATÃO (2007). *O Banquete*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- PORTO, César (1913). “Sem Instrução nem Grandeza nem Riqueza nem Defesa”. *Educação Social*. nº 3. pp. 25-26.
- PORTO, César (1918). “O Teatro na Educação Geral da Criança”. *Educação Social*. nº 1. pp. 23-26.
- PORTO, César (1918). “O Chilique” (peça de teatro infantil). *Boletim da Escola Oficina nº1*. nº. 4. pp. 194-204.
- PORTO, César (1924). “O Teatro e a Educação”. *Educação Social*. nº 5-6 . pp. 88-89.
- PORTO, César, LIMA, Adolfo, LIMA, António (1925). “Um Concurso de Brinquedos”. *Educação Social*. 2º ano. nº 5. p. 129.
- PORTO, César (1925). “A Educação pelo Teatro”. *Educação Social*. nº 10. pp. 289-299.
- PORTO, César (1926). “A Educação pelo Romance”. *Educação Social*. nº 5-5. pp. 97-108.
- PORTUGAL, J. Boavida (1952). *Cancioneiro Infantil*. (Músicas de António Viana, João Nobre, Manuel de Carvalho, António Marques, Luis Jorge. Lisboa: Oficinas Gráficas da Gazeta dos Caminhos de Ferro.
- PREZADO, Santiago (1945). *Auto da Pastora Perdida e da Velha Gaiteira*. Lisboa: Seara Nova.
- PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina (1734). *Apontamentos Para a Educação de um Menino Nobre*. Oficina de Joseph António da Silva- Imprensa da Academia Real.
- PRUDENTE, A.; NAIQUE, R. X. (1922). *Compêndio de Desenho- Ensino Primário Oficial- III e IV classe*. Nova Goa: Gaia Lit. Lusitana.
- QUADROS, António (1972). *O Sentido Educativo do Maravilhoso*. (Exposição de livros infantis 16- 13 de Outubro). Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- QUEIRÓS, José (1916). *Arte na Escola. Cerâmica*. Lisboa: Edição da Sociedade Estudos Pedagógicos.
- QUEIRÓS, Eça de (1907). *Cartas de Inglaterra*. (2ª ed). Porto: Livraria Chardon.

- QUEIRÓZ, Eusébio; WALGODE António (1915). *O Livro do Ensaiador. Teatro Infantil*. Porto: Editora Figueirinhas.
- QUEIROZ, Eusébio (1916). *Árvore*. Recolha de discursos Prelecções poesias e modelo de relatório em alusão à Festa da Árvore. Porto: João Gonçalves (ed.).
- QUEIROZ, Eusébio (1924). “Educação Primária”. *Educação Portuguesa*. nº 31. p. 3.
- QUEIRÓZ, Eusébio; WALGODE António (1941). *A Bandeira Nacional*. (peça de teatro em 1 acto). Porto: Livraria Escolar Progredior.
- RAMALHO, António (1909). *Impressões Sobre As Escolas de França e Bélgica - Crítica da educação Primária e Instrução Primária Em Portugal*. Porto: António Figueirinhas.
- RAMOS, Alberto da Silva (1941). “Cartas aos filiados - 4ª Carta”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 2. Vol II. pp. 43-47.
- RAMOS, Gustavo Cordeiro (1934). *Orações*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- RAPPORTS (1874). *Enseignement des Arts du Dessin- (Rapports des délégués chargés par le Gouvernement de l'Inspection des Académies des Beaux Arts et des Écoles de Dessin du Royaume de Belgique)*. Bruxelles: Typographie de J. H. Dehou.
- RAPOSO, José António Simões (1884). *Conferências Pedagógicas. Relatório das Conferências Pedagógicas de Lisboa em 1883*. Lisboa: Tipografia Matos Moreira.
- RAPOSO, Matias Lopes (1935). “Didáctica da História no Ensino Primário”. *Escola Portuguesa*. nº 15. pp. 249-252.
- RAVAISSON, Félix; Mollien (1882). “L’Art” in F. Buisson (dir). *Nouveaux Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. (Vol. I). Paris: Librairie Hachette et Cie. pp.122-124.
- READ, Herbert (1947). “Introdução”- Exposição de desenhos escolares feitos por crianças Inglesas”. *Horizonte*. nº 8. pp. 4-5.
- READ, Herbert (1982). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- REAL CASA PIA DE LISBOA (1873). *Do Ensino do Desenho na Real Casa Pia de Lisboa*. (Relação dos Trabalhos de desenho, que a Administração manda ao Governo a fim de serem enviados à Exposição de Viena de Austria em 1873, se forem julgados dignos disso). Lisboa: Lallemand Frères, Typ.
- REBELLO, Luís Francisco (1944). “O Ouro que Deus Dá” (peça de teatro). *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 3. Vol. IV. pp. 11-14.
- REBELLO, Luís Francisco (s/d). “O Teatro e a Juventude” in D. SANTOS, J. SANTOS; N. SKAPINAKIS; L. REBELO; N. PORTAS; J. BRANCO; R. GRÁCIO. *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América. pp.131-148
- REBELO, Luís Francisco (s/d). *Teatro Português*. Lisboa: Edição do Autor.
- REBELO, Luís Francisco (1964). *Teatro Moderno*. Lisboa Prelo.
- REBELLO, Luís Francisco (1978). “Herculano o Teatro e a propriedade Literária”. *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa* Tomo XIX. pp. 265-279.
- REBELO, Luís Francisco (1984). *O Primitivo Teatro Português*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- REBELO, Luís, F. (1991). *História do Teatro*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- REGAMEY, Felix (1881). *L'enseignement du Dessin Aux États-Unis*. Paris: Librairie CH.DELAGRAVE
- REINA, Luís (s/d). *16 Pontos de Exame da 4ª classe*. Porto: Livraria Avis.
- REIS, Alfredo Martins (1946). “Terá o Professor Moderno Grande Necessidade de Saber Desenhar”. *Escola Portuguesa*. nº 605. pp. 569-570.
- REIS, Alfredo Martins (1950). “Importância do desenho”. *Escola Portuguesa*. nº 796. pp. 248-249.
- REIS, Maria Alice (selecção de textos); MAGALHÃES Joaquim Romero (nota introdutória) (1979). *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*. Lisboa: Terra Livre.
- RELATÓRIO (1855). *I Relatório Anual do Conselho Superior de Instrução Pública*. Coimbra: Coimbra Imprensa da Universidade.
- RELVAS, Moura (1931). *Higiene Intelectual Escolar*. Coimbra: Oficinas da Coimbra Editora.
- RELVAS, Moura (1936). “Notas Sobre Higiene Intelectual”. *A Saúde Escolar*. nº 5. pp. 151-153.
- RELVAS, Moura (1936). “Psicologia Escolar”. (separata) *A Saúde Escolar*. nº 5. pp. 3-12.
- RÉVAH, I. S. (1950) “La censure inquisitoriale et les oeuvres de Gil Vivente”. *Bulletin D'Histoire di Théâtre Portugais*. Tomo I, nº1, pp.117-119. Lisbonne: Institut Français Au Portugal.
- RELATÓRIO, (1855). *I Relatório Anual do (CSIP) Conselho Superior de Instrução Pública*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO (1911-1915). Extractos das actas das reuniões da Direcção da Liga.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO (1913). “Exposição de Arte na Escola”. p. 36 .
- REY, Roselyne (1993). “Hygiène et souci de soi”. *Communications*. nº 56. pp. 25-39.
- RIBAS, Tomáz (1985). *Guia de recolha de danças populares*. Lisboa: Instituto Português do Património

- Cultural.
- RIBEIRO, João Augusto (1913). *A Arte Palestras Simples Para Uso da Juventude*. Porto: Casa Figueirinhas.
- RIBEIRO, (1942). “O Canto Coral é manifestação musical de conjunto e toda a manifestação musical de conjunto, quando perfeita, é admirável escola de disciplina”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. n° II, p. 212,sgs.
- RIBEIRO, José Silvestre (1871- 1893). *História dos Estabelecimentos Científicos Literários e Artísticos*. (XVIII Vols). Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências.
- RIBEIRO, José Silvestre (1871). “Bellas Artes” in *História dos Estabelecimentos Científicos Literários e Artísticos*. (Tomo III). Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências. pp. 55-63
- RIBEIRO, José Silvestre (1892). “Livros” in *História dos Estabelecimentos Científicos Literários e Artísticos*. (Tomo XIV). Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências. pp. 221-223.
- RIBEIRO, José Silvestre (1892). “Livros Escolares” in *História dos Estabelecimentos Científicos Literários e Artísticos*. (Tomo XVII). Lisboa: Tipografia da Academia Real das Ciências. pp. 520-522.
- RILLÉ, M. Laurent (1868). “L’Enseignement de la Musique” in *Conférences Pédagogiques*. (Faites aux instituteurs primaires venus à Paris pour L’Exposition Universelle de 1867). III Partie. Paris: Librairie de L. Hachette et Cie.
- ROBERTES, Luísa (1914). *Metodologia do Ensino da Geometria*. Lisboa: Papelaria e Tipografia Fernandes & C^a.
- ROBERTES, Luísa (1918). *Lição de Pedagogia*. Lisboa: Papelaria e Tipografia Fernandes & C^a.
- RODRIGUES, Adriano Vasco (1963). “O Ensino do Folclore nas Escolas do Magistério Primário” in *Actas do 1º Congresso de Etnografia e Folclore*. Lisboa: Biblioteca Social e Corporativa.
- RODRIGUES, Eugénio de Castro (1900). *Méthodes d’enseignement dans les écoles primaires de Portugal*. Paris: Exposition Universelle de 1900/ Section Portugaise.
- RODRIGUES, Francisco S. J. (1917). *A formação intelectual do jesuíta. Leis e factos*. Porto: Livraria Magalhães & Moniz.
- RODRIGUES, Francisco S. J. (1931). *História da Companhia de Jesus na Assistência a Portugal*. (Tomo I. Vol 1) Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- RODRIGUES, Francisco S. J. (1939). *História da Companhia de Jesus na Assistência a Portugal*. (Tomo II, Vol. II). Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- RODRIGUES, Francisco de Assis (1852). *Discurso pronunciado na Sessão Pública Trienal da Academia de Bellas Artes*. Lisboa: Tip. José Baptista Morando.
- ROQUE, José M. Carvalho (1950). “Valor e Cultura da Imaginação”. *Escola Portuguesa*. n° 809. pp. 438-438.
- ROSA, Ildfonso (1927). *Caligrafia- Método para as escolas de ensino primário elementar- Caderno*. n° 1. Viana do Castelo: Tipografia Gutenberg.
- ROUMA, Georges. (1913). *Langage Graphique de l’Enfant*. (2ªed.). Paris: Edição Félix Alcanz.
- ROUSSEAU, J. J. (1759). Lettre à M. Alembert sur son article Genève dans le 1^{er} Vol. de l’Encyclopedie. Amsterdam, chez Marc Michel.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1865). *Émile ou de L’education*. Paris: Librairie Garnier Frères.
- ROUSSEAU, J. J. (s/d). *Émile ou de L’Éducation*. Paris: Ernest Flammarion. Tome I.
- SÁ, António Francisco Moreira de (1870). *Compêndio de Pedagogia*. Coordenado conforme os Programas de 08/03/1870, para os Exames dos Candidatos ao Magistério. Lisboa: Tipografia Portuguesa.
- SÁ, Bernardo Valentim Moreira de (s/d). *Compêndio de Música em rigorosa concordância com os programas das escolas normais e de habilitação para o magistério primário*. (Parte I. Teoria. 4ªed.). Porto: Casa Moreira de Sá.
- SÁ, Bernardo Valentim Moreira de (18-). “A Evolução musical”. *Palestras Musicais e Pedagógicas*. Vol. II. Porto: Casa Moreira de Sá.
- SÁ, Bernardo Valentim Moreira de (1911). “Influência da Música na Educação”. *Palestras Musicais e Pedagógicas*. Vol. I. Porto: Casa Moreira de Sá.
- SÁ, Bernardo V. Moreira de (1912). “História da Música. A Função Pedagógica da Arte na Educação Moderna”. *A Arte Musical*. n° 316.
- SÁ, Bernardo, Moreira (1916). *Cantos Escolares*. (2ª ed.). Porto: Casa Moreira de Sá.
- SÁ, Bernardo, Moreira (1922). “A Memória Musical”. *Educação Portuguesa*. n° 4. p. 2.
- SÁ, Bernardo, Moreira (1922). “A Memória Musical”. *Educação Portuguesa*. n° 5. pp. 1-2.
- SÁ, Bernardo, Moreira (1922). “A Memória Musical”. *Educação Portuguesa*. n° 7. pp. 2-3.
- SACADURA, S. C. Costa (1907). *L’Hygiène scolaire en Portugal*. Lisbonne: Imprimerie Adolpho de Mendonça.
- SACADURA, S. C. Costa (1908). “Higiene Escolar”. *Educação Nacional*. n° 637-639. pp. 87, 100.
- SACADURA, S. C. Costa (1914). *Influência do estado de visão sobre o desenvolvimento intelectual e físico das crianças*. Lisboa: (s. n)

- SACADURA, S. C. Costa (1924). “Mobiliário Escolar”. *Educação Social*. nº 2. pp. 20-24.
- SAFFRAY (1908). *Lições das Cousas*. Porto: Livraria Chardron Lello & Irmão.
- SALAZAR, Manuel José Satúrio (1807). *Compêndio Calligráfico em forma de Diálogo*. Para se entenderem as mais principais regras da Calligrafia, e se aprenderem methodicamente os Caracteres das Letras. Lisboa: Imprensa Régia.
- SANCHES, António Ribeiro (1760). *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*. (1ª ed.) Coimbra: Imprensa da Universidade.
- SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de (1997). “O Corpo entre Antigas e Novas referências”. *Cadernos de Subjectividade*. nº 2. Vol. 5. pp. 275-284.
- SANTA-RITA, Guilherme (1954). *Rapaziadas Teatrais*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- SANTANA, Dionísio (selec. org. revisão) (1983). *Obras de Leonardo Coimbra*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- SANTOS, Augusto J. Alves dos (s/d). *A Nossa Escola Primária- O Que Tem Sido e o Que Deve Ser*. Porto: Casa Editora A. Figueirinhas.
- SANTOS, Augusto J. Alves dos (1913). *O Ensino Primário em Portugal*. (Nas suas relações com a História Geral da Nação). Porto: Companhia Portuguesa Editora.
- SANTOS, Augusto J. Alves dos (1913). *Uma Missão de Estudo no Estrangeiro*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- SANTOS, Augusto J. Alves dos (1919). *A Educação Nova: As Bases: o corpo da criança*. Lisboa: Aillaud e Bertrand.
- SANTOS, Delfim (1946). *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. Lisboa: Gráfica Lisbonense.
- SANTOS, Delfim (s/d). “Prefácio” in D. SANTOS, J. SANTOS; N. SKAPINAKIS; L.REBELO; N. PORTAS; J. BRANCO; R. GRÁCIO. *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América.
- SANTOS, João dos (s/d). “Fundamentos Psicológicos da Educação Pela Arte”. in D. SANTOS, J. SANTOS; N. SKAPINAKIS; L.REBELO; N. PORTAS; J. BRANCO; R. GRÁCIO. *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América. p. 17-75
- SANTOS, Olinda Tavares dos (1929). “Deve fazer-se na escola primária o desenho natural? E como orientar esse seu ensino?”. *Revista Escolar*. nº 9. pp. 236-237.
- SANTOS, Olinda Tavares dos (1929a). “Princípios dominadores da educação nova segundo o professor Herman Horne da Universidade de Nova York”. *Revista Escolar*. nº 9. pp. 525-534.
- SANTOS, Olinda Tavares dos (1930). “Necessidade do ensino de trabalhos manuais na escola primária”. *Revista Escolar* nº 2. pp. 97-101.
- SANTOS, Vergílio (1912). “Trabalhos Manuais”. *Escola Nova*. nº 22. pp. 175-76.
- SANTOS, Virgílio (1913). “Trabalhos Manuais, sua importância e necessidade da sua organização Oficial” in 3º Congresso Pedagógico da- Liga Nacional de Instrução. Lisboa: Liga Nacional de Instrução.
- SANTOS, Virgílio (1915,a). “A Arte na Escola”. *Boletim Pedagógico*. nº 2. pp. 19-20.
- SANTOS, Virgílio (1915,b). Canto Coral - “O Ninho” (canção). *Boletim Pedagógico* nº 9. pp. 117-118.
- SANTOS, Virgílio (1915,c). “No Céu”- (canção). (Música de Alves Coelho e Letra de Vergílio Santos). *Boletim Pedagógico* nº 7. p. 93.
- SAVIOTTI, Gino (1947). “Garrett, o Conservatório e um teatro normal. In *A Evolução e o Espírito do Teatro Em Portugal*. 2º Ciclo (2ª Série) de Conferências promovido pelo Século. Lisboa: Século.
- SEABRA, Artur (1897). “Nações pequenas e grandes povos”. *Educação Nacional*. Ano 1º. nº 32. p. 262.
- SEABRA, Artur (1897). “Nações pequenas e grandes povos”. *Educação Nacional*. Ano 1º. nº 34, p. 280.
- SECRETARIADO DE PROPAGANDA NACIONAL (s/d). *Mocidade Portuguesa Feminina: Organização e Actividades*. Lisboa: Oficinas Gráficas Casa Portuguesa.
- SEDOLFO (1927). “Concurso Internacional de Desenho Infantil” (Direitos da Criança)”. *Educação Social*. nº 10. pp. 310.
- SEQUEIRA, José da Costa (1856). *Método gráfico para se aprenderem com suma facilidade os elementos de geometria-prática e o desenho linear*: programa disposto e coordenado por José da Costa Serqueira.Lisboa: Tipografia Costa e Irmão.
- SÉRGIO, António (s/d). *Sobre Educação Primária e Infantil*. Lisboa: Seara Nova.
- SÉRGIO, António (1915). *Educação Cívica*. Porto: Renascença Portuguesa.
- SÉRGIO, António (1923). *Virtudes Fundamentais da Reforma da Educação*. (Conferência presente à Sociedade de Geografia em 25/07/1923). Lisboa.
- SÉRGIO, António (1934). “Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal”. (Conferência realizada na Sociedade de Geografia, por iniciativa da Sociedade de Estudos Pedagógicos em 22 de Junho de 1934. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- SERRÃO, F. Kemp (1913). “Educação Estética na Escola Primária”. *Educação* nº 19. pp. 223-225.
- SERRÃO, F. Kemp (1913). “Educação Estética na Escola Primária”. *Educação* nº 20. pp. 235-237.
- SERRÃO, F. Kemp (1913). “Educação Estética na Escola Primária”. *Educação* nº 21. pp. 247-249.

- SERRÃO, Joel (1951). “Elementos Para o Estudo da Instrução Primária em Portugal cerca de 1870”. *Labor*. nº 113. pp. 175-188.
- SHELDON, E. (1825). *Lecciones de Cosas*. New York, Apleton.
- SILVA, A. L. Marinho da; DINIS, Francisco de Paula Miranda (1906). *Compêndio de Desenho*. 1ª, 2ª, 3ª classes. (aprovado por concurso). Porto: Editorial Domingos Barreira.
- SILVA, António Cândido (s/d). *O Desenho na Escola Primária- 1ª e 2ª classe* Porto: Editorial Domingos Barreira.
- SILVA, António Cândido (s/d). *O Desenho na Escola Primária- 3ª e 4ª classe* Porto: Editorial Domingos Barreira.
- SILVA, A. Morais da (1960). “O Teatro e a Escola”. *Escola Portuguesa*. nº 1240. (supl.). p. 18.
- SILVA, Carlos (1853). *Teoria da escrita simplificada e inteligível, contendo as principais regras para a formação de letra Inglesa*. Lisboa: Tipografia M. F. Das Neves & Cª.
- SILVA, César (1912). *A Réepública e a Instrução Popular*. Lisboa: Lamas & Franklin.
- SILVA, Inocêncio Francisco (1973). *Dicionário Bibliográfico Português: (24 vols.)* Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.
- SILVA, Jaime da (1956). “O Canto Coral e o seu valor educativo”. (Palestra-Sessão solene da abertura do ano lectivo). Lisboa.
- SILVA, João (1930). *O Ensino profissional artístico*. Conferência Universidade Livre. Lisboa: Seara Nova.
- SILVA, Joaquim José Ventura da (1834). *Método de ensinar e aprender a ler o português*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- SILVA, Joaquim José Ventura da (1841). *Regras Methodicas para se aprender a escrever os caracteres das Letras Inglesa, Portuguesa, Aldina, Romana, Gótica, Itálica, e Gotica-Germânica*-acompanhadas de um tratado de Arithmética offerecidas ao Augustissimo Senhor D. Pedro Príncipe Real do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. (3ª ed. acrescentada, correcta e augmentada de novas regras, e estampas). Lisboa: Imprensa Nacional.
- SILVA, José Pereira da (1928). *O Desenho Primário*. Porto: Tipografia Gonçalves Nogueira.
- SILVA, Judite Parente da (1924). “O Canto Coral na Escola Infantil”. *Educação Social*. nº 12. pp. 216-218.
- SILVA, Rodrigues da (1947). “Trabalhos Manuais Educativos”. *Escolas Técnicas*. Vol.1. nº 2. pp. 12-18.
- SILVA, Serras (1952). *Ideais Fundamentais sobre a Instrução Primária*. Coimbra: Coimbra Editora.
- SIMÕES, J. Gonçalves (s/d.). *Escutar, Cantar, Solfejar*. Lisboa: edição do autor.
- SIMÕES, Raquel (1961). “Esclarecimento sobre a natureza da iniciação musical e dos exercícios apresentados na Rádio Escolar”. *Escola Portuguesa*. nº 1252. (sup) p.10
- SIMÕES, Raquel (1962). “A Propósito da Educação Musical na Rádio Escolar”. *Escola Portuguesa*. nº 1256. (sup.) p. 22.
- SKAPINAKIS, N. (s/d). “A Disciplina de Desenho e o Desenho Livre”. in D. SANTOS, J. SANTOS; N. SKAPINAKIS; L. REBELO; N. PORTAS; J. BRANCO; R. GRÁCIO. *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa
- SOARES, Pedra (1958). “Teatro de Amadores”. *Escola Portuguesa*. nº 1216.
- SOARES, Pedra (1958). “Teatro”. *Escola Portuguesa*. nº 1218. (sup.). p.3.
- SOEIRO, Rafael, Barros (1947). *Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar*. Braga: Livraria Cruz.
- SOEIRO, Rafael, Barros (1951). *Da interpretação dos programas do Ensino Primário*. (Conferência Escola do Magistério no 1º Curso de Aperfeiçoamento para professores de ensino primário do Concelho de Braga). Braga: Livraria Cruz.
- SÓRIA, J. (1987). “Teatro Para El Pueblo Y Educacion Popular En La Segunda República. Un Dirigismo Para La Libertad?”. *Revista Española de Pedagogia*. nº 206. pp. 79-101.
- SOUSA, António Sérgio (1921). “Comissão de inquérito aos Trabalhos Manuais”. *Revista de Educação Geral e Técnica*. VII-nº 2, Dez. 1921. pp. 53-56.
- SOUSA, Manuel Cristiano (1937). “Discurso” (tomada de posse do lugar de Director Geral do Ensino Primário). *Escola Portuguesa* nº 119. 04/02/1937
- SOUSA, Manuel Cristiano (1944). “Sentido do esforço útil na escola”. *Escola Portuguesa*. nº 522. p. 49-50.
- SOUSA, Manuel Cristiano (1944). “A nossa escola”. *Escola Portuguesa*. nº 522. pp. 49-50.
- SOUSA, Vasco da Gama (1950). “O Desenho Infantil como expressão de linguagem”. *Escola Portuguesa*. nº 837. pp. 137-138.
- SOUSA, Vasco da Gama (1951). “O Desenho Infantil como expressão de linguagem”. *Escola Portuguesa*. nº 837. pp. 238-240.
- SOUSA, Vasco da Gama (1952). “A Formação do carácter na escola- a laboriosidade”. *Escola Portuguesa* nº 902. p. 416.

- SOUZA, P.e Manuel Dias (1783). *Nova Escola de Meninos. No qual se propõe um metodo facil para ensinar a ler, escrever, e contar com uma breve direcção para a educação dos meninos*. Ordenada para descanso dos mestres e utilidade dos discípulos Coimbra: Real Oficina da Universidade.
- SPENCER, Herbert. (trad. Alcino Aranha) (1885). *Educação, Intelectual, Moral e Física*. Porto: Livraria Moderna.
- SPENCER, Herbert (trad. Carrilho Videira) (1887). *Da Educação Moral Intelectual e Física*. Lisboa: Nova Livraria Internacional.
- SUBTIL, M. (1928). “Função da escola primária na orientação profissional”. *Boletim de Orientação Profissional*. 1ª Série, nº 6 a 9. pp. 41-43.
- SUBTIL, Manuel (1928). “Exames de inteligência e organização das classes homogêneas”. *Boletim de Orientação Profissional*. nº 18-21. pp. 22-23.
- TABORDA, Anselmo; SILVA, António (s/d). *Legislação Portuguesa - 1916,1917, 1918*. Aveiro: Tipografia Silva.
- TAMAGNINI, Eusébio (1934). *Alocução* (abertura da exposição itinerante de desenhos das Escolas de Paris). *Escola Portuguesa*. nº 6. p. 81.
- TAMAGNINI, Eusébio (1936). *Alguns Aspectos do Problema Escolar Português*. Coimbra. Biblioteca da Universidade de Coimbra.
- TAVARES, F; ALMEIDA, João (1949). *Desenho à Vista*. Porto: Edições Marânus.
- TAVARES, Galiano (1924). “Cultura Portuguesa -Educação”. *Educação Social*. nº 8. pp. 137-139.
- TAVARES, João de Sousa (1913). “Trabalhos Manuais Educativos”. *Educação*. nº 20. pp. 238-240.
- TAVARES, João de Sousa (1915). *Trabalhos Manuais Educativos-1910-1915*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- TELES, Inocêncio Galvão (1964,b). “O Projecto Regional do Mediterrâneo e Outros Temas de Educação” in *Temas de Educação*. Lisboa: Ministério de Educação.
- TELES, João José (1875). *Os Exames de Instrução Primária e Secundária*. Lisboa: Ferreira, Lisboa & Cª.
- TINO, Manuel (s/d). *Cantaremos Alegremente- Educação Musical para O Ensino Primário*. Porto: Porto Editora.
- MANARTE, A.; TINO, Manuel (1948). *Cantando: Livro de Canto Coral*. Porto: Porto Editora.
- TEIXEIRA Viriato; PINTO, Georgina (1941). *Metodologia prática ou o problema das 4 classes do Ensino Primário*. Coimbra: Coimbra Editora.
- TOMÁS, Domingos (1948). “O Desenho”. *Escola Portuguesa*. nº 694. pp. 246-248.
- TOMÁS, Joaquim (1929). “Educação Cívica”. *Revista Escolar*. nº 2. pp. 85-89.
- TOMÁS, Joaquim (1930). “Os Trabalhos Manuais”. *Revista Escolar*. nº 1. pp. 40-42.
- TRISTÃO, Jorge (1955). “Simplificação dos programas- a que visa a escola primária”. *Escola Portuguesa*. nº 1035. p. 326.
- TRUEBA, António. (trad. H. Castro Monteiro) (1872). *Contos Escolhidos*. Porto: Imprensa Portuguesa.
- TURNER, John (1983). *Manual of Instruction In Vocal Music*. (1ªed. 1833). Co Kilkenny, Ireland: Boethius Press Limited.
- VALDEMARIN, Vera (2001). *Estudando As Lições das Coisas*. Araraquara: UNESP.
- VARGAS, Afonso (1912). “Arte na Escola”. *Escola Nova*. nº 17. p. 21.
- VARGAS, Afonso (1913). “Os animais nossos amigos”. *Revista de Educação Geral e Técnica*. Serie. II nº 1. p. 45.
- VARGAS, Afonso (1913). “Arte na Escola”. *Educação*. nº 10. pp. 111-112.
- VARGAS, Afonso (1913). “Arte na Escola”. *Educação*. nº 11. pp. 127-128.
- VARGAS, Afonso (1913). “Arte na Escola”. *Educação*. nº 18. pp. 211-213.
- VASCONCELOS, António Faria de (1902). *A Educação Ethico- Social das Multidões*. Lisboa: Livraria Central.
- VASCONCELOS, António Faria de (1909). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Lisboa: José Bastos & Ca, (2ª ed) Paris/Lisboa: Auillaud-Bertrand, 1923; (3ª ed.) Rio de Janeiro/Lisboa: Francisco Alves- Bertrand).
- VASCONCELOS, António Faria de (1915). *Une École Nouvelle en Belgique*. (Preface de M. Adolphe Ferrière). Neuchatel: Delachaud e Niestlé.
- VASCONCELOS, António Faria de (1921). *Problemas Escolares*. 1ª Série. Lisboa. Empresa de Publicidade Seara Nova.
- VASCONCELOS, António Faria de (1921, a). “As Características de Educação Contemporânea”. *Seara Nova*. nº 1. pp. 17-18.
- VASCONCELOS, António Faria de (1924). “Bases para uma escola primária tipo municipal”. *Educação Social*. nº 7. pp. 116-123.
- VASCONCELOS, António Faria de (1924). “Edifícios Escolares”. *Educação Social* nº 19-20. pp. 343- 345.
- VASCONCELOS, António Faria de (1928,a). “Em que consiste a orientação profissional”. *Boletim de Orientação Profissional*. 1ª Série. nº 1. pp. 9-23.

- VASCONCELOS, António Faria (1928, b). “A escola e a orientação profissional; pedagogia do trabalho Profissional”. *Boletim de Orientação Profissional*. 1ª Série. nº 1. pp. 73-85.
- VASCONCELOS, António Faria de (1928, c). “Investigação experimental das capacidades para o Desenho”. 1ª Série, nº 6 a 9. pp. 45- 57.
- VASCONCELOS, António Faria de (1928, d). “O test de Dounaievsky”. *Boletim de Orientação Profissional*. 1ª Sér. nº 10 a 13. pp. 37-41.
- VASCONCELOS, António Faria de (1928, e). “A pré aprendizagem e aprendizagem sob os pontos de vista escolar, económico e social”. *Boletim de Orientação Profissional*. 1ª Série. nº 14-17. pp. 17-33.
- VASCONCELOS, António Faria (1928). *Seleção Escolar*. Lisboa: Trabalhos do Instituto de Orientação Profissional.
- VASCONCELOS, António Faria de (1929). *Problemas Escolares*. 2ª Série. Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova.
- VASCONCELOS, António Faria de (1929,a). “Contributo para o estudo dos problemas relativos ao nível mental da população das escolas primárias de Lisboa”. *Revista Escolar*. nº 2. pp. 78-84.
- VASCONCELOS, António Faria de (1930). “As Exposições Escolares”. *Revista Escolar*. nº 7. pp. 375-377.
- VASCONCELOS, António Faria de (1934). *O Problema da Fadiga Escolar*. Lisboa: Livraria Clássica Editora
- VASCONCELOS, António Faria de (1935). “Trabalhos Manuais Educativos”. *Revista Escolar*. nº 3. p. 119.
- VASCONCELOS, António Faria de (1939). *O Desenho e a Criança-* Problemas de Psicologia e de Pedagogia. Lisboa: Livraria Clássica.
- VASCONCELOS, Carolina Michaëllis de (1921). *Algumas Palavras Sobre os Púcaros de Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- VASCONCELOS, Carolina Michaëllis de (1921). *Os Estudos Sobre o Cancioneiro Peninsular: Velhos Romances em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- VASCONCELOS, Joaquim de (1877). “A Reforma do Ensino do Desenho”. Introdução” I. *O Instituto*. nº 1. pp. 1-4.
- VASCONCELOS, Joaquim (1877). *A Reforma de Belas Artes* (Análise do Relatório e Projectos da Comissão oficial-Nomeada em 10 de Novembro de 1875). Porto: Imprensa Literário Comercial.
- VASCONCELOS, Joaquim (1879). *A Reforma do Ensino de Bellas Artes- III. Reforma do Ensino do Desenho*. Porto: Imprensa Internacional.
- VASCONCELOS, Joaquim de (1877). “A Reforma do Ensino do Desenho: História dos métodos” II. *O Instituto*. nº 4. pp. 27-31
- VASCONCELOS, Joaquim de (1877). “A Reforma do Ensino do Desenho: História dos métodos” III. *O Instituto*. nº 6. pp. 41-46.
- VASCONCELOS, Joaquim de (1877). *Reforma do Ensino de Belas Artes-* Parte I. (Análise do relatório e projectos da comissão oficial nomeada em Novembro de 1875. Porto: Imprensa Internacional.
- VASCONCELOS, Joaquim de (1878). *A Reforma do Ensino de Belas Artes*. Parte II. (Análise da Segunda Parte -Actas do Relatório Oficial). Porto: Imprensa Internacional.
- VASCONCELOS, Joaquim de (1879). *A Reforma do Ensino de Bellas Artes*. Parte III. *Reforma do Ensino do Desenho*. (Um Plano Geral de Organização das Escolas e Colecções do Ensino Artístico com os respectivos orçamentos). Porto: Imprensa Internacional.
- VASCONCELOS, Joaquim de (1884). “O Oleiro”. *Revista A Arte Portuguesa*. nº 12. pp. 104-105
- VASCONCELOS, Joaquim de (org. pref. Maria Teresa Viana) (1983). *As Indústrias Portuguesas*. Lisboa: Instituto Português do património Cultural
- VASCONCELOS, Joaquim de (1916). “Conferência”- Pedagogia da Arte. *O Instituto*. Vol. 63. nº 6. pp. 291-305.
- VASCONCELOS, Joaquim de (1882). “O Ensino primário e a aprendizagem nas oficinas”.(Traduzido da obra de G. Salicis). *Revista da Sociedade de Instrução do Porto*. nº 1. p.16; nº 2. p. 63; nº 3. p.101; nº 4. p. 125; nº 11. p. 357; nº12. p. 380.
- VASCONCELOS, José Leite de (1907). “Canções de Berço”. *Revista Lusitana*. Vol. X. pp. 1-85.
- VASCONCELOS, José Leite de (1933). *Etnografia Portuguesa*. Tentame de Sistematização. Vol. I. (Vol. II.1936; Vol. III. 1942). Lisboa: Imprensa Nacional.
- VASQUES, Eugénia (2000). “Mulheres Portuguesas Que Escreveram Teatro no Século XX”. *Faces de Eva*. nº 4. pp. 9-31.
- VENTURA, Francisco (1946). “O Anjo e o Demónio”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. nº 3. Vol.VI. pp. 238-268
- VERNEY, Luís António (1949-1952). *O Verdadeiro Método de Estudar*. (5 Vols. Colecção de Clássicos Sá da

- Costa). Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- VERNET, M. (1918). “Vivamos Juntos!” (peça de teatro). *Boletim da Escola Oficina n° 1*. n° 2. pp. 53-64.
- VIANA, António Manuel Couto (1947). “Auto da Chama Eterna”. *Boletim da Mocidade Portuguesa*. n° 4. Vol. VII. pp. 192-206.
- VIANA, António Manuel Couto (D.L. 1962). *10 Peças de Teatro Infantil*. Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa
- VIANA, António Manuel Couto (1955). *Teatro Para a Infância e Juventude*. *Revista Infância e Juventude*. *Federação Nacional do Instituto de Protecção à Infância e Juventude*. n° 3. pp. 19-20 e 24. Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa.
- VIANA, António Manuel Couto (D.L. 1964). *O Acto e o Destino: Poema Dramático*. Lisboa: Serviço de Publicações da Mocidade Portuguesa. (Colecção Teatro da Mocidade).
- VIANA, António Manuel Couto (1967). *O Teatro ao Serviço Da Criança*. Braga: Editora Pax.
- VIANA, António Manuel Couto (1992). “Tesouros de Teatro na Literatura Portuguesa para Crianças”. *Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian*. VII. Série n° 6. p. 5.
- VIANA, Bartolomeu Lemos (1908). “Notas Sobre o Ensino do Desenho na Bélgica”. *Educação Nacional*. n° 603. p. 258.
- VIANA, Mário Gonçalves (1937). “O Desenho Na Escola Primária”. *Escola Portuguesa*. n° 100-101. pp. 4-5.
- VIANA, Mário Gonçalves (1944). “Festas Escolares”. *Escola Portuguesa*. n° 531. pp. 205-206; 1945.[Cont.] n° 533. pp. 239-240.
- VIANA, Mário Gonçalves (1944). “O Professor e a Higiene”. *Escola Remoçada*. n° 2. p. 1.
- VIANA, Mário Gonçalves (1946). “Os Trabalhos Manuais Pedagógicos” (Separata) *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*. pp. 5-43.
- VIANA, Mário Gonçalves (1946). *Pedagogia Geral*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- VIANA, Mário Gonçalves (1950). “O Ensino da História”. *Escola Portuguesa*. n° 827. pp. 689-690.
- VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (1899). *O Desenho das Escolas Primárias*. Porto: Litografia União.
- VIDAL, Ângelo C. Magalhães; JUNIOR, Manuel J. D’Oliveira (1899). *O Desenho das Escolas Primárias- (1 e 2º Grau)*. Porto: Tipografia Livraria Empresa.
- VIDAL, Ângelo, C.(1903). *Fascículo de Desenho*. 3ª e 4ª classe. Porto: Figueirinhas Júnior.
- VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (1906). *Desenho- 1ª, 2ª, 3ª classe (aprovado por concurso)*. Porto: Figueirinhas Júnior.
- VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (1910). *Cadernos Caligráficos* n°s 1-4. Lisboa: ed. autor.
- VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (s/d). *Pautas Auxiliares* n°s 1-4. Lisboa: ed. autor.
- VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (s/d). *A Escrita da Escola Primária em cinco cadernetas*. Lisboa: ed. autor.
- VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (s/d). *Manuscrito das Escolas Primárias*. (3ªed). Porto: Livraria Fernandes.
- VIDAL, Ângelo Coelho de Magalhães (1899). *O Desenho das Escolas Primárias*. Porto: Livraria Fernandes.
- VIEIRA, Afonso; BORBA, Tomás; LINO, Raul (s/d). *Canto Infantil*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cª.
- VIEIRA, Afonso Lopes (1913). “Escolas Belas- Ou Morrer”. *Educação*. n° 4. p.37.
- VIEIRA, Afonso Lopes (1916). *O Canto Coral e o Orfeon de Condeixa*. Lisboa: (ed. autor).
- VIEIRA, Ernesto (1900). *Dicionário Biográfico de Músicos Portugueses*. (II Vols). Lisboa: Lambertini.
- XAVIER, Domitilav (1914). “O Ensino dos Trabalhos Manuais Femininos”. (Comunicação apresentada no 4º Congresso Pedagógico da Liga da Instrução Nacional). Lisboa: Liga da Instrução Nacional.
- XIMÉNEZ, Luc (1936). *Escola Normal e Corte*. Lisboa: Tipografia da Escola Normal de Corte.
- WELENS, L. (1928). “A escola primária e a orientação profissional”. *Boletim de Orientação Profissional*. 1ª Série. n° 14-17. pp. 7-15.
- WOJNAR, I. (1963). *Esthétique et Pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.

2-BIBLIOGRAFIA

- ABBGANO, N.; VISALBERGHI, A. (1981-83). *História da Pedagogia*. (4 Vol.) Lisboa: Livros Horizonte.
- ABRANTES, Paulo. (org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação
- ABREU, Carlos (1999). *Limpos, Sadios e Dóceis. História da Saúde Escolar no Estado Novo 1930 a 1960*. (texto policopiado) Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- ACARTE, (1991). *Educação Pela Arte Pensar o Futuro*. Actas do Colóquio. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ACCIAIUOLI, Margarida (1991). *Os Anos 40 em Portugal- O País, o Regime e as Artes*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio Profissional do Professor Primário em Portugal*. Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência.
- ADÃO, Áurea (1993). *A Profissão Docente (Da 1ª República ao Estado Novo)*. Santarém: Escola Superior de Educação Projecto Museológico sobre Educação.
- ADÃO, Áurea (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AFONSO, Almerindo, J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- AFFIRSE/AIPELF (1992). *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Actas do II Colóquio Nacional de I' AFFIRSE/AIPELF. Lisboa 22-23 Novembro 1991. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- AFFIRSE/AIPELF (1994). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. IV Colóquio Nacional de I' AFFIRSE/AIPELF. Lisboa 19-20 Novembro 1993. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- AGUIAR e SILVA, Víctor (2002). Antelóquio- “Sobre o Esplendor e o Declínio da História Literária” in C. M. F. CUNHA. *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*. Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho.
- AGUILAR, Juan, José (1997). “La Postmodernidad, Un Reto Para La Educación”. *Innovación Educativa*. nº 7. pp. 23-40.
- ALBUQUERQUE, Luís. (1960). *Notas para a História do Ensino em Portugal*. (1º Vol.) Coimbra: Textos Vértice.
- ALTEN, Michèle. (1995). *La musique dans l'école, de Jules Ferry à nos jours*. Issy - Les- Moulinaux. Éditions EAP.
- ALONSO, Ana Maria (1994). “The Politics Of Space, Time And Substance: State Formation, Nationalism, And Ethnicity”. *Annual Revue of Antropology*. nº 23. pp. 379-405.
- ALONSO, Maria Luisa García (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola*. (texto policopiado)]. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho
- ALMEIDA, Bernardo Pinto (1996). *O Plano da Imagem*. Lisboa. Assírio & Alvim.
- ALMEIDA, António (2006). *O Porto e a Tuberculose*. Porto: Fonteiros do Caos.
- ALVARENGA, Amadeu (1993). *A Imagem Fixa*. (texto policopiado). Braga: CEFOPE. Universidade do Minho.
- ALVARENGA, Amadeu (2002). *Contributos para uma cultura da imagem educativa. estudo de caso com alunos do 1º ciclo do ensino Básico*. (texto policopiado). Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- AMADO, Teresa & TAVARES, Vitor Silva (org.) (2000). *Fernando Amado. Peças de Teatro*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- AMADOR, Filomena & CARNEIRO, Helena (1999). “O Papel das Imagens nos Manuais Escolares de Ciências Naturais do Ensino Básico: Uma Análise do Conceito de Evolução”. *Revista de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*. Vol.VIII, nº 2. pp. 119-129.
- ADELMAN, Clem (1984). “The Play House and The Sand Tray” in GOODSON & BALL, (eds). *Defining The Curriculum. Histories and Ethnographies*. London and New York: The Falmer Press. pp. 77-87.
- ANDERSON, Benedict (1991). *Comunidades Imaginadas - Reflexiones sobre la origen y la difusión del Nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANDRADE, Marisa (2000). *A Educação Exilada*. Belo Horizonte: Autêntica.

- ANDRADE, Arsénio Sampaio (1959). *Dicionário Histórico e Biográfico de Artistas e Técnicos Portugueses (Séc. XIV-XX)*. Lisboa: Edição do Autor.
- ANSELMO, Artur (1997). *Estudos de História do Livro*. Lisboa: Guimarães Editores.
- APPLE, Michael, W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, Michael, W. (1995). “La Política del Saber Oficial: Tiene Sentido un Currículum Nacional?” in *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica* (Vol. I). Madrid: Morata.
- APPLE, Michael, W. (1996). *El Conocimiento Oficial. La Educación Democrática en una Era Conservadora*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, Michael, W. (1996). “Power, Meaning and Identity. Critical Sociology in the United States”. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.17. nº 2. pp. 125-144.
- APPLE, Michael W. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: EDUCA.
- APPLE, Michael W. (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- ARAÚJO, Alberto (1994). *O Homem Novo no Discurso Pedagógico de João de Barros*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- ARAÚJO, Helena Costa (1993). “Uma Outra Visão Sobre o Professorado em Portugal”. *Colóquio-Educação e Sociedade*. nº 4. pp. 161-183.
- ARAÚJO, Helena Costa (1995). “As Professoras Primárias e as Suas Histórias de Vida: das Origens aos Primeiros Anos de Vida Profissional”. *Educação, Sociedade e Culturas*. nº 3. pp. 7-36.
- ARAÚJO, Helena Costa (1996). “Precocidade e “Retórica” na Construção da Escola de Massas em Portugal”. *Educação, Sociedade e Culturas*. nº 5. pp. 161-174.
- ARAÚJO, Helena (2000). *Pioneiras Na Educação. As Professoras Primárias na Viragem do Século-1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ARAÚJO, Roberta (2008). “O Ensino da Arte em uma Escola de Mulheres”. in. BARBOSA (org.). (2008). *Ensino da Arte: História Memória*. S. Paulo:
- ARAÚJO, Luís Manuel (1995). “Os Escribas e o Ensino no Antigo Egipto”. *Revista de Ciências Históricas*. Vol.X. pp.79-110”.
- ARENDRT, Hannah (1995). *La Crise de La Culture*. Paris: Gallimard.
- ARCHER, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications Ltd.
- ARENDRT, Hannah (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ARIÉS, Philippe (1944). “Uma Nova Educação do Olhar” in ARIÉS; DUBY; LE GOFF. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- ARIÉS, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- ARIÉS, Philippe (1986). *O Tempo da História*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ARNHEIM, Rudolf (1990). *O Poder do Centro*. Lisboa: Edições 70.
- ARNHEIM, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona. Buenos Aires: Paidós.
- ARNHEIM, Rudolf (1997). *Para uma Psicologia da Arte - Arte e Entropia*. Lisboa: Dinalivros.
- ARTAUD, Antonin (1972). *Le Théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
- ARTIAGA, M. José (1991). “O Ensino da Música na actual reforma do sistema educativo: Que Contributo para a modernidade?” *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. nº 69. pp. 10-13.
- ARTIAGA, M. José (2001). “A Disciplina de Canto Coral e o seu Repertório de 1918 a 1960”. *Revista Música Psicologia e Educação*. nº 3. Out. pp.45-56.
- AZEVEDO, Ana Francisca (2001). “A Construção da Ideia de Paisagem: Contributos de um Discurso Viajante”. *Margens e Confluências*. nº 3. pp. 7-21.
- AZEVEDO, Rafael (1966). “A Influência das Ideias Pedagógicas de Rousseau em Portugal”. *Cale. Revista da Faculdade de Letras do Porto*. Vol. I.
- BAILIN, Sharon (2001). “In The Spaces Between the Words: Play Production as an Interpretive Enterprise”. *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 35. nº 2. pp. 67-75.
- BAIROCH, Paul (1986). “Indústria”. *Enciclopédia Einaudi*. (Vol. 7). Lisboa: Imprensa Nacional.
- BAKER, B. (2000). *Theories of Power, Educatinal History, and the Child*. New York: Peter Lang Press.
- BALL, Stephen & GOODSON, Ivor (1985). *Teacher's Lives and Careers*. London: Falmer Press.
- BALL, Stephen (1988). “Relations, Structures and Conditions in Curriculum Change” in I. GOODSON (ed.) *International Perspectives in Curriculum History*. London, New York: ROUTLEDGE. pp. 17-45
- BALL, Stephen (1997). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- BANU, Georges (1987). *Memoires du Théâtre*. Paris: Actes Sud.
- BARATA, José Oliveira (1998). *História do Teatro em Portugal- (Séc. XVIII)*. Viseu: Difel.
- BARBOSA, Ana Mae (1978). “Brasilien Art Education at the Crossroads”. *Art Education*. Vol. 31. nº 2.

pp. 12-13.

- BARBOSA, Ana Mae (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte.
- BARBOSA, Anna Mae (org.) (2008). *Ensino da Arte: História Memória*. S. Paulo: Perspectiva.
- BARREIRA, Isaque (1992). *Ramalho e a Educação- Outros tempos os mesmos problemas*. (Texto policopiado). Braga: Instituto de Educação Universidade do Minho.
- BARREIROS, M. José (1999). *A Disciplina de Canto Coral No Período do Estado Novo- Contributo Para a História do Ensino da Educação Musical em Portugal*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- BARRET, Gisele. (dir.) (1991). *Les activités dramatiques en éducation.- Former les Formateurs*. Québec: Ed. Recherches en Expression et “Graduel”.
- BARRET, Gisele (dir.) (1993). *Recherche sur les modèles didactiques*. Québec: Ed. Recherches en Expression et “Graduel”.
- BARRET, Gisele (1998). “Para Uma Definição de Expressão Dramática”. *Percursos*. nº1. pp. 17-31.
- BARRETO, António (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BARRETO, António (1998). *Literatura Para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (org.) (1996^a). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARTHES, Roland (1979). *Sistema da Moda*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- BARTHES, Roland (1981). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, Roland (1984). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- BASTOS, Glória & VASCONCELOS, Ana (2004). *O Teatro Em Lisboa no Tempo da Primeira República*. Lisboa: IPM- Museu Nacional do Teatro.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BAUDRILLARD, Jean (1995). *Para Uma Crítica da Economia Política do Signo*. Lisboa: Edições 70.
- BEAUDOT, Alain (org.) (1981). *Sociologie de L’École: Pour une Analyse des Etablissements Scolaires*. Paris: Dunod.
- BECCHI, Egle (1998). “Le XIX Siècle” in E. BECCHI & D. JULIA. *Histoire L’Enfance en Occident du XVIII à nos Jours*. (2 Vols.): Paris: SEUIL.
- BEEMAN, William (1993). “The antropology of theater and spectacle”. *Annual Revue of Antrophology*. nº 27669. pp. 369-393.
- BEJA, Filomena et al. (1988). *Muitos anos de escola/edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*. Lisboa: MEC-DGEE.
- BELO, Maria, et al. (1987). “O Estado Novo e as Mulheres” in. *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia*. (Vol. II) Lisboa: Fragmentos.
- BENAVOT, Aaron et al. (1991). “El conocimiento para las massas: modelos mundiales y currícula nacionales”. *Revista de educación*. nº 295. pp. 317-344.
- BENÍTEZ, M.; FERRER, A. (1988). “Les Manuels Scolaires Dans L’Espagne Contemporaine”. *Histoire de l’éducation*. nº 78. 1998. Paris: Service d’histoire de l’education- I.N.R.P.
- BENÍTEZ, Manuel Puelles (1997). “La política del libro escolar em Espanha (1813-1939)” in A. BENITO (org.). *História Ilustrada Del Libro Escolar em Espanha de la Posguerra a la Reforma Educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BENÍTEZ, Manuel Puelles (2000). “Los Manuales Escolares: Un Nuevo Campo de Conocimiento”. *Historia de la Educación*. nº 19. pp. 5-11.
- BENITO, Agustín (2001/2002). “La Renovacion de la Manualistica Escolar en la España de Entresiglos”. *Cultura*. Vol XIII. IIª Série. pp. 171-188.
- BENITO, Agustín [org.] (1997). *História Ilustrada Del Libro Escolar em Espanha del Antigo Regime a La Segunda República*. (Vol. I). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BENITO, Agustín (1997a). “Introdução”. in A. BENITO (org.) *História Ilustrada Del Libro Escolar em Espanha Del Antigo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BENITO, Agustín; FERNANDES, Rogério (1997). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundação Rei D. Afonso Henriques.
- BENITO, Agustín (1997a). “Los Libros para la escuela” in A. BENITO (org.) *História Ilustrada Del Libro Escolar Espanha del Antigo Regimen a la Segunda República. la Posguerra a la Reforma Educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BENITO, Agustín (1998). “Texto e Iconografia” in A. BENITO (org.) *História Ilustrada Del Libro Escolar en Espanha de la Posguerra a la Reforma Educativa*. (Vol. II). Madrid: Fundación Germán Sánchez.
- BENTO, Avelino (2003). *Teatro e Animação*. Lisboa: Edições Colibri.
- BENJAMIM, Walter (1986). *Magia e Técnica, Arte e Política*. (Vol. I). São Paulo: Brasiliense.
- BECKER, Howard (2002). *Sociologie visuelle, photographie documentaire et photojournalisme: tout (ou*

- presque) est affaire de contexte.* Paris: Seuil.
- BECKERS, D. (2001). "My Little Arithmeticians! Pedagogic Ideals in Dutch Mathematics Textbooks, 1790- 1850". *Paedagógica Historica*. Vol. 36. pp. 979- 1003.
- BEJA, F. et al. (1988). *Muitos anos de escola/edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*. Lisboa: MEC-DGEE.
- BELO, Maria (1987). "O Estado Novo e as mulheres" in *O Estado Novo: das origens ao fim da autarcia: 1926-1959*. Lisboa: Fragmentos. Vol. II. pp. 268-269.
- BENAVOT, Aaron et al. (1991). "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales". *Revista de Education*. nº 295. Vol. I. pp. 317-344.
- BENAVOT, Aaron et al (1996). "Knowledge for Masses: World Models and National Curricula, 1920-86" in A. Inkeles; Sasaki, Masamichi [edits.]. *Comparing Nations and Cultures. Reading in a Cross-Disciplinary Perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- BERGER, John (1972). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas (1999). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder Educación y Consciência. Sociologia de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge.
- BEST, David (1996). *A Racionalidade do Sentimento- O Papel das Artes na Educação*. Lisboa: ASA.
- BETHENCOURT, Francisco et al (1987). *A Memória da Nação*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen (1984). *Psicanálise da Alfabetização*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- BHABHA, Homi (2005). "A Outra Questão" in M. SANCHES (org.). *Deslocalizar a Europa. Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. pp. 143-166.
- BHABHA, Homi (2007). "Ética e Estética do Globalismo: Uma Perspectiva Pós- Colonial" in H. BHABHA et.al (2007) *A Urgência da Teoria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 21-44.
- BIBLIOTECA NACIONAL (1988). *Cartazes de Propaganda Política do Estado Novo 1933-1949*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- BILÉU, Mª Margarida (1995). *Diogo Inácio de Pina Manique, Intendente Geral da Polícia: Inovações e Persistências*. (texto Policopiado). Lisboa: F.C.S.H. Universidade de Lisboa.
- BIVAR, Maria de Fátima (1971). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BIZET, A. (1997). "Image et langage. Analyse d'un document iconographique historique: l'Almanach des postes et des télégraphes de 1914". *Historiens et Geographes*. nº 359. pp. 56-66.
- BLANCO, Ángela (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objectos*. Madrid: Ediciones La Torre.
- BLADES, D. (2000). "Habilidades Básicas para o Próximo Século. Desenvolvendo a Razão a Revolta e a Responsabilidade dos Estudantes" in L. SILVA, (org.). *Século XXI. Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Editora Vozes.
- BLAY, Francisco M. Gimeno (1997). "Aprender a escribir en el Antiguo Régimen" in A. BENITO (org.) *História Ilustrada del Libro Escolar En España. Del Antigo Régimen a la Segunda República*. (Vol. I). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BOLI, John & RAMIREZ, Francisco (1986). "World Culture, and the development of mass education". in *Handbook of Theory, and Research in the Sociology of Education*. (John Richardson, ed.). Westport: Greenwood.
- BONIFÁCIO, M. Fátima (1999). *A Apologia da História Política*. Lisboa: Quetzal Editores.
- BONIFÁCIO, M. Fátima (2002). *O Século XIX Português*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- BORDES, Sonnevile, Denise (1984). *A Pré-história*. Lisboa: Editorial Presença.
- BOURDIEU Pierre et al (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier Mac-Millan.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean (s/d). *A Reprodução*. Lisboa: Vega.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre; HAACKE, Hans (1994). *Libre- Échange*. France: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Raisons Pratiques sur la Theorie de L'Action*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *As Regras da Arte - Génese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *O Que Falar Quer Dizer*. Lisboa: DIFEL.
- BOURDIEU, Pierre (1998,a). *Contrafogos*. Lisboa: CELTA.
- BOURDIEU, Pierre (1998,b). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Lisboa: CELTA.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- BOWKER, Geof (1996). "O Desenvolvimento da Investigação Industrial". in M.SERRES (dir.) *Elementos para uma História das Ciências. III. De Pasteur ao Computador*. Lisboa: Terramar.

- BOWLES, S. & GINTIS, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BOYER, P. (2006). “L' evolution des contenus des manuels de grammaire du primaire et des démarches utilisées dans ceux-ci, de 1960 à 2003” in M. LEBRUN (dir.) *Le manuel scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BRAIDOTTI, (1998). “Diferença sexual e cidadania europeia”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n.º 50. p. 7382.
- BRANCO, João de Freitas (s/d). “Aspectos Musicais do Problema da Educação Artística” in *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América.
- BRANCO, João de Freitas (1995). *História da Música Portuguesa*. (1ªed. 1959). Lisboa: Publicações Europa América.
- BRANCO, João de Freitas (1995). “Prefácio” in J. BRANCO *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa América.
- BRASÃO, Inês (1999). *Dons e Disciplinas do Corpo Feminino: Os Discursos Sobre o Corpo na História do Estado Novo*. Lisboa: Conselho Consultivo da Comissão para a Igualdade.
- BRAUDEL, Fernand (1969). *Ecrits sur l'histoire*. Paris: Flammarion.
- BRAUDEL, Fernand (1982). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Estampa.
- BRECHT, Bertold (1976). *Poemas*. (org. trad.) Arnaldo Saraiva. Lisboa: Editorial Presença.
- BREITMAN, M. Rodrigues (1998). “El impacto de los organismos internacionales en la escolarización: el campo de las políticas para la educación primaria en Brasil”. *Revista de Estudios del Curriculum*. Vol.1. n.º 3.
- BRITO, Manuel & CYMBRON, Luísa (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BROFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard: Library of Congress.
- BUCHER, L. (1953). *The Teaching of Art*. London, Glasgow: Blackie & Son Ltd.
- BUTLER, Judith (2000). “Corpos que pesam: Sobre os Limites Discursivos do Sexo” in LOURO, G. *O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BUTLER, Judith (1999). *Gender Trouble*. New-York, London: Routledge.
- BURKE, Peter (org.) (1992). “Abertura” in P. BURKE. *A escrita da história- novas perspectivas*. S. Paulo: UNESP.
- CABANAS, José (1993). *Pedagogia Estética*. Madrid: Dykinson.
- CABRAL, Eunice (2000). “O Compasso de Espera das Humanidades”. *O Ensino das Humanidades na Universidade*. Actas da Jornada de Reflexão Organizada pela Universidade de Évora. Lisboa: Ulmeiro.
- CABRAL, João Pina (1991). *Os Contextos da Antropologia*. Lisboa: Difel.
- CABRAL, Manuel. Vilaverde (1976). *O Desenvolvimento do Capitalismo No Século XIX*. Lisboa: Regra do Jogo.
- CABRAL, Manuel. Vilaverde (1997). *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Lisboa: Celta.
- CAILLAT, G. et al. (1994). *Du théâtre à l'école*. Paris: Éd. Hachette.
- CALADO, Isabel (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- CALDAS, Manuel Castro (org.) (2000). *O Génio do Olhar- O Desenho Como Disciplina 1991-1999*. Lisboa: Instituto de Arte Contemporânea.
- CALDAS, José & PACHECO, Natércia (org.) (1999). *Teatro na Escola. A Nostalgia do Inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- CALLON, M. (1986). “Some elements of sociology of translation: domestication of the Scallops and the fisherman of St. Briec Bay” in J. Law (ed.) *Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge?* London: Routledge & Kegan Paul.
- CAMBI, Franco (1995). *História da Pedagogia*. S. Paulo: Editora UNESP.
- CANDEIAS, António (1988). “Contributos Para a História da Educação na 1ª República”. *1º Encontro de História da Educação em Portugal* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CANDEIAS, António et al. (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CANDEIAS, António (1994). *Educar De Outra Forma. A Escola Oficina nº 1 de Lisboa. 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS, António et al. (1995). *Sobre a Educação Nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: EDUCA.
- CARIDE, J & VIEITES, M. (coods.) (2006). *De La Educación Social a la Animación Teatral*. Gijón: Ediciones TREA.
- CARNEIRO, Roberto (coord.) (1977). *A organização do desenvolvimento curricular em Portugal: um estudo preliminar*. Lisboa: GEP-MEC.

- CARR, E. H. (1964). *What is History?* London: Penguin Books.
- CARRAÇA, João (2000). “Ciência Complexidade e Poder”. *Análise Social*. Vol. XXXIV n.ºs. 151-152. pp. 678-693.
- CARRILHO, Manuel Maria (1989). *O Elogio da Modernidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARREIRA, Laureano (1982). *O Teatro e a Censura em Portugal Na Segunda Metade do Século XVIII*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CARVALHO, J. (1995). *A Formação da Almas -O Imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, José A. Brandão (1999). “A Escrita nos Manuais de Língua Portuguesa Objecto de Ensino/ Aprendizagem ou Veículo de Comunicação” in *Actas do 1º Encontro. Internacional Sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos Em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CARVALHO, Luís (1999). *A Oficina do Colectivo - Narrativas de um Grupo de Disciplina de Educação Física (1968-1986)* (texto policopiado). Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- CARVALHO, Luís (2000). *Nós Através da Escrita: Revistas, Especialistas e Conhecimento Pedagógico (1920-1936)*. Lisboa: EDUCA (Cadernos Prestige 3).
- CARVALHO, Luís; CORDEIRO, Jaime (2002). *Brasil- Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935)*. Lisboa: EDUCA.
- CARVALHO, Marta (2007) “Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): Livros de Formação profissional e circulação de modelos culturais” in M. Bencostta (org.). *Culturas Escolares, Saberes e Práticas educativas. Itinerários históricos*. S. Paulo; Editora Cortez. pp. 17-40.
- CARVALHO, Rómulo (1981). “Os Conservatórios de Arte e Ofícios de Lisboa e Porto”. *Ciência e Técnica*. n.º 2. Julho.
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal- Desde a Fundação da Nacionalidade Até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Federico Gomez (1997). “Lecciones de cosas y centros de interés”. in A. BENITO. *História Ilustrada Del Libro Escolar en Espanha de la Posguerra a la Reforma Educativa*. (Vol. I). Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CASTRO, Paulo (1991). *História da Música*. Comissariado Para A Europália 91-Portugal. Lisboa.
- CASTRO, Paulo (1991). “Do Fim do Antigo Regime às Raízes da Modernidade” in R. NERY; Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- CASTRO, R. et al. (org.) (1999). “*Manuais Escolares- Estatuto, Funções, História*” in *Actas do 1º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui (1999). “Já não se pode exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores Em Manuais Escolares de Português” in *I Congresso Internacional sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares-Estatuto, Funções, História*. Braga: Instituto de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 189-196.
- CATROGA, Fernando (1977). *Os Inícios do Positivismo Em Portugal- O Seu Significado Político-Social*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CERTEAU, Michel (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Editions Gallimard.
- CERVERA, Juan (1977). “História Crítica del Teatro Infantil Español”. *Educadores*. n.º 91. pp. 35-52.
- CERVERA, Juan (1997). *La Criación Literária para Niños*. Bilbao: Mensajero.
- CHALMEL, Loic. *Imagens das crianças, crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII*. *Educ. Soc.* [online].2004, vol.25, n.º 86. [citado 2008-09-07], pp. 57-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttextpid=S0101-73302004000100005&Ing=es&nrm=ISSO.ISSN0101-###.doi:10.1590/S0101-73302004000100005>.
- CHARTIER, Roger et al (1976). *L'Éducation en France, du XVIème au XVIIIème*. Paris: SEDES.
- CHARTIER, Roger (1988). *A História Cultural Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL.
- CHARTIER, Roger (1997). *A Ordem dos Livros*. Lisboa: Vega.
- CHARTIER, Roger (1998). *Publishing Drama in Early Modern Europe*. London: The British Lybrary.
- CHARTIER, Anne & HÉBRARD (2000). “Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia”. *Cultura y Educacion*. n.º 89. pp.11-24.
- CHARTIER, Roger (2001). *Cultura, Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHERRYHOLMES, C. (1988). *Power and Criticism*. London: Teachers Colledge Press.
- CHEVEL, André (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre um campo de investigación”. *Revista de Educación*. Vol. I. n.º 295. pp. 59-111.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- CHILCOAT, George & LIGON, Jerry (1998). "Theatre as an emancipatory tool: classroom drama in The Mississippi Freedom Schools. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 30. nº 5. pp. 515-543.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- CHOPPIN, Alain (1993). "L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française". *Histoire de l'Éducation*. nº 58 (número especial, dir. Alain Choppin Manuels).
- CHOPPIN, Alain (1999). "Les Manuels Scolaires. De La Production Aux Modes de Consommation" in *I Congresso Internacional sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares- estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 3-17.
- CLARE, Lucien (1996). *Place, nature et fonction des exercices corporels dans les fetes organisées par les jésuites au Portugal en 1662*. Lisboa: Arquivo do Centro Cultural Calouste Gulbenkian.
- COELHO, Jacinto Prado (dir.) (1994) *Dicionário de Literatura*. (3ª ed). (Vols.1-5) Porto: Ed. Mário Figueirinhas.
- COELHO, Sónia Múrias (2002). "As Imagens Invisíveis" in *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1994). *Research Methods In Education*. London: Routledge.
- COMPÈRE, M. Madeleine (1995). *L'Histoire de l'Éducation En Europe. Essai Comparatif sur la Façon dont elle s'écrit*. Berne, Paris: Peter Lang. Institut National de Recherche Pédagogique.
- CORCUFF, Phillip (1997). *As Novas Sociologias*. Sintra: Editora VRAL.
- CORDEIRO, José (1987). "O Dicionário de Artes e Ofícios de Gregório José de Seixas". *Cadernos de Arqueologia*, série II. Vol.4. pp. 203- 206.
- CORIA, Eusébio (1999). *La Pedagogia de los Jesuitas, Ayer y Hoy*. Madrid: Universidad Ponteficia.
- CORREIA, António Carlos (1990). "Educação Moral e Cívica". *Inovação*. Vol 3. nº 1-2. pp. 49-62.
- CORREIA, António Carlos (1996). *Os Sentidos do Ponteiro do Relógio* (texto policopiado). Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa.
- CORREIA, António Carlos (2000). *A Alquimia Curricular: Um Campo de Pesquisa Histórico e Sociológico*. Lisboa: Educa. (Cadernos Prestige 1).
- CORREIA, António, Carlos (2000,a). "Learning to be a teacher by the book". Comunicação apresentada no 22º Congresso Anual da Associação Internacional de História da Educação (ISCHE). Alcalá de Henares. Espanha.
- CORREIA, António Carlos (2005). *Na Bancada do Alquimista: As Transformações Curriculares Dos Ensinos Primários e Liceal em Portugal (1860-1960)*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CORREIA, J. Alberto & STOER, Stephen (1995). "A investigação em educação em Portugal: esboço de uma análise crítica" in B. CAMPOS (org.). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: IIE. pp. 53-75.
- CORTEZ, M. Teresa (2001). *Os Contos de Grimm em Portugal*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- CORTESÃO, Luísa. (1988). *Escola, Sociedade Que Relação*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, Jorge (2003). "João Domingos Bomtempo e a Transformação Social e Artística". *Revista de Educação Musical*. nº 115. pp. 29-38.
- COSTA, Jorge (2000). *A Reforma do Ensino da Música no Contexto Das Reformas Liberais: do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. (texto policopiado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- COURTNEY, Richard (1980). *O Jogo Teatro & Pensamento*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- COURTNEY, Richard (1993). "Roles and Relationships in Educacional Drama". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 25. nº 6.
- COX, Gordon (1996). "School music broadcasts and BBC 1924-47". *History of Education*. Vol. 25. nº 4. pp. 363-371.
- CRARY, Jonathan (1990). *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. London, New York: ROUTLEDGE.
- CRARY, Jonathan (1999). *Suspensions of Perception - Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Tecnology.
- CRESPO, Jorge (1990). *A História do Corpo*. Lisboa: DIFEL.
- CRUZ, Manuel Braga (1988). *Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- CUNHA, Carlos Manuel Ferreira (2002). *A construção do discurso da história literária na literatura portuguesa do século XIX*. Braga Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho.
- CUNNINGHAM, Hugh (2005). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. London, New York, Toronto, Paris: Pearson Longman.
- D'ASSAC, J. P. (1952). *O Salazarismo*. Lisboa: Presença.
- DALTON, Pen. (2001). *The Gendering of Art Education*. Buckingham: Open University Press.
- DAMÁSIO, António (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*.

Mem Martins

- DAVIDOW, Ellen *et al* (org.) (1993). *Knowledges-Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville, London: University Press of Virginia.
- DAVIS, Jed & WATKINS, Mary Janes (1960). *Childrens's Theatre: Play Production for the Child Audience*. New York: Library of Congress.
- DEBORD, Guy (1995). *Comentários Sobre A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa: mobilis in mobile.
- DEBRAY, Régis (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona, Buenos Aires. México: Ediciones Paidós.
- d' ENFERT, R. (2000-2). "L'enseignement du dessin dans les écoles centrales- 1795-1802". *Paedagógica Historica*. XXXVI. pp. 601-629.
- DE CERTAU, Michel (1995). *A cultura no plural*. Campinas: Papirus.
- DE CERTAU, Michel (1995). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- DEFOURNAY, Michel (1999). "Literatura Infantil entre Normalização e Liberdades" in *Do Dragão ao Pai Natal. Olhares sobre a Literatura para a Infância*. Comunicações dos Encontros Luso-Galaico- Francófonos do livro infantil. Porto: Campo das Letras. pp. 15-34.
- DELEUZE, Gilles (1996). *O Mistério de Ariana*. Lisboa: Vega.
- DESWARTE, SYLVIE (1983). *As Imagens das Idades do Mundo de Francisco da Holanda*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- DIAS, A. J. (1992). "Folclore" in J. SERRÃO (dir.) *Dicionário de História de Portugal*. (Vol. III) Porto: Livraria Figueirinhas. pp. 48-50.
- DÍAZ, Mário (1995). "Aproximaciones Al Campo Intelectual De La Educacion" in J. LARROSA (ed.) *Escuela, Poder Y Subjectivacion*. Madrid: La Piqueta.
- DÍAZ, Mário (1998). "Foucault, docentes e discursos pedagógicos" in T. da SILVA (org.). *Liberdades reguladas: A pedagogia constructivista e outras formas de governo do eu*. Petropolis: Editora Vozes. pp. 14-19.
- DÍAZ, José Maria Hernández (1998). "El Libro Escolar Como Instrumento Pedagógico" in Agustín E. BENITO. *História Ilustrada Del Libro Escolar em Espanha de la Posguerra a la Reforma Educativa*. (Vol. II). Madrid: Fundación Germán Sánchez.
- DINIS, Maria Augusta Seabra (1992). *As Fadas Não Foram À Escola*. (texto policopiado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- DIOGO, M. (1994). *A Construção De Uma Identidade Profissional. A Associação dos Engenheiros Civis Portugueses (1869-1937)*. (texto policopiado) Lisboa: Instituto Português das Ciências do Trabalho e da Empresa.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes. T. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Almedina.
- DONALD, James (1995). "Faros del Futuro: Enseñanza, Sujeción Y Subjectivación" in J. LARROSA, (ed.) *Escuela, Poder Y Subjectivacion*. Madrid: La Piqueta.
- DONDIS, A. (1991). *Sintaxe da Linguagem Visual*. S. Paulo: Martins Fontes.
- DORMER, Peter (ed.) (1997). *The Culture of Craft*. Manchester. New York: Manchester University Press.
- DUARTE, Irene *et al*. (org.) (2000). *Texto, Leitura, Escrita*. Porto: Porto Editora.
- DUBY, Georges (1993). *O Tempo das Catedrais. A Arte e a Sociedade. 980-1240*. Lisboa: Editorial Estampa.
- DUBY, Georges (1992). *A História Continua*. Lisboa: ASA.
- DUBY, Georges (1994). "O Historiador Hoje" in ARIÈS *et al*. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- DURAND. G. (1984). *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Éd. Bordas.
- DURAND. J. (1989). *Arte, Privilégio e Distinção*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- DURYE, P. (1963). *La Généalogie*. Paris: PUF.
- DUSSEL, E. (1998). "Beyond Eurocentrism. The World-System and the Limits of Modernity" in JAMESON, Frederic & MIYOSHI, Masao (eds). *The Cultures of Globalization*. London. Duke University Press.
- EFLAND, Arthur (2004). *Arte y Cognición*. Barcelona: Octaedro.
- EFLAND, Arthur. *et al*. (1996). *Postmodern Art Education: an approach to curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- EFTEKHARI, Ladan. (2005). "Bomtempo e o seu tempo". *Revista de Educação Musical*. n.ºs 121 a 123. pp. 24-29.
- EFLAND, Arthur D. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- EISNER, Elliot (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.
- ELIAS, Norbert (1989-90). *O Processo Civilizacional*. Vols. I, II. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ENCICLOPÉDIA Universal Ilustrada Europeia -Americana. Barcelona: ESPASA CALPE, S. A.

- ENGUITA, Mariano Fernández & LEVIN, Henry M. (1990). “As Reformas Compreensivas na Europa e as Novas Formas de Desigualdade Educativa”. *Educação & Sociedade*. nº 35. pp. 93-113.
- ENGUITA, Mariano Fernández (1990,a). *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema.
- ESCOLANO, Agustín (1997). “Tres jalones en la modernización educativa de España”. *II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*. Zamora: Edición Patrocinadora Por La Fundación Rei Afonso Henriques Y La Unión Europea. pp. 13-25.
- ESTEBAN, L. (1997). “La Academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la Espanha del siglo XIX y comienzos del XX” in A. E. BENITO (org.) *História Ilustrada Del Libro Escolar em Espanha de la Posguerra a la Reforma Educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez. pp. 315-344.
- ESTEBAN, León (1977). *Los Catálogos de Librería Y Material de Enseñanza como Fuente Iconográfica Y Literário Escolar*. Salamanca: Ediciones Universidade de Salamanca.
- ESTEVEZ, J. (1993). “Poder e Subjectividade”. *Revista de Comunicação e Linguagem*. nº 19. pp. 151-169.
- EVANS, Jessica & HALL Stuart (1999). *Visual Culture: The Reader*. London: SAGE Publications.
- EWALD, F. (1993). *Foucault a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega.
- FARIA, José Sottomaior (1998). *A Instrução Primária no Distrito de Braga*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FARRELL, J. & HEYNEMAN, S. (ed.) (1989). “Introduction” in *Textbooks in The Developing World*. International Conference. Washington: The World Bank.
- FAURE, Gérard & LARCAR, Serge. (2000). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Estampa.
- FERNANDES, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário - Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. (texto policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- FERNANDES, José M. (1993). *Pedagogia Científica e Educação Nova- No Contexto da Primeira República- Costa Ferreira, Alves dos Santos, Faria de Vasconcelos*. (texto policopiado) Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- FERNANDES, Rogério (1971). *João de Barros, Educador Republicano*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras do Pombalismo a 1820*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Rogério (1997). “Prólogo” in A. ADÃO. *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp: IX-XV.
- FERNANDES, Rogério (2001). “Cultura e Educação em Portugal nos finais do século XX”. *Cultura*. Vol. XIII. pp. 189-199.
- FERNANDES, Rogério (1998). “Génese Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)” in M. PROENÇA (coord.) *O Sistema de Ensino Em Portugal. Séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri.
- FERNÁNDEZ, Raimundo C. (1997). *La Sociogénesis de una disciplina escolar: la História*. Barcelona: Pomares Corredor.
- FERNÁNDEZ, Raimundo C. (1998). *El Clío En las Aulas*. Madrid: Ediciones Akal.
- FERREIRA, Alberto (prefácio, selecção e notas) (1971-75). *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Portugêses* (3 Vols). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- FERREIRA, Manuel (2005). “Proporções na Música da Antiguidade e Medieval”. *Revista de Educação Musical*. nºs 121 a 123. pp. 5-23.
- FERRER, Alejandro Tiana (1998). “El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e Investigaciones” in A. E. BENITO (org.) *História Ilustrada Del Libro Escolar em Espanha de la Posguerra a la Reforma Educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- FERRER, Alejandro Tiana (1988). *La Investigación Histórico- Educativa Actual. Enfoques y Métodos*. Madrid: Faculdade de Filosofia e Ciências de la Educacion.
- FERRO, Marc. (2007). “O Ressentimento na História” in *A urgência da teoria* Fundação Calouste Gulbenkian (org.). Lisboa: Tinta da China. pp. 43-58.
- FERRY, Luc (2003). *Homo Aestheticus. A Invenção do Gosto na Era Democrática*. Coimbra: Almedina.
- FIGUEIRA, Manuel Henrique (2001). *Um Roteiro Da Educação Nova Em Portugal. Escola Nova e Práticas Pedagógicas Inovadoras*. (texto policopiado) Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- FILHO, Luciano Faria (1998). “A legislação escolar como fonte para a história da Educação: uma tentativa de interpretação”. in D. VIDAL & J. GONDRA e L. FILHO e R. DUARTE. *Educação Modernidade e Civilização*. S. Paulo: Autêntica. pp. 89-125.
- FILHO, Luciano (2001). “Processos de Socialização e de Formação Cívica no Brasil”. *Cultura*. Vol. XIII. pp. 225-241.

- FISCHER, Rosa M^a Bueno (1999). "Identidade Cultura e Mídia: A Complexidade de Novas Questões Educacionais na Contemporaneidade" in L. SILVA (org.) *Século XXI Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Editora Vozes.
- FLORES, Francisco Moita (coord.) (1993). *Cemitérios de Lisboa Entre o Real e o Imaginário*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- FONSECA, Ana M. Liberal (2000). *Bernardo Moreira de Sá (1853-1924) - Personalidade Marcante na Vida Musical Portuguesa*. Projecto realizado no âmbito dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Musical. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- FONSECA, Martinho da (1972). *Subsídios para um dicionário de pseudónimos, iniciais e obras anónimas de escritores portugueses*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- FONTAINE, A. (1977). "A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura". (Separata) *Revista Portuguesa de Psicologia*. Ano XI.
- FONTANA, J.; LÁZARO (1979). "Ascensão e decadência da escola dos Annales". *História e Ideias*. Vol. I. n^o 34. pp. 65-79.
- FONTANA, Roseli (2000). *Como nos Tornamos Professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.
- FONTES, Joaquim (2008). "Apresentação". Pro-Posições.V.19. n^o2 (56). pp. 7-10.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating For the Passivity*. London: University of London.
- FORMOSINHO, João (1999). *O Ensino Primário - de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação-Educação Para Todos.
- FORQUIN, Jean C. (1993). *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAULT, Michel (1986). "La Governamentalidad" in J. VARELA & F. ÚRIA (trad.) *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta. pp. 9-26.
- FOUCAULT, Michel (1986). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, Michel (1987). *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (1989). *Isto Não É Um Cachimbo*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- FOUCAULT, Michel (1991). *The Foucault Effect-Studies In Governmentality*. New York: Graham Burchell, Colin Gordon, Peter Miller.
- FOUCAULT, Michel (1994). "Technologies of the Self". in *Ethics- Subjectivity and Truth*. (Vol.1). London: Penguin Books.
- FOUCAULT, Michel (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio de Água.
- FOUCAULT, Michel (1997). *O Que é Um Autor?* Lisboa: Passagens.
- FOUCAULT, Michel (1997). *A Vontade de Saber*. Lisboa: Edições António Ramos.
- FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona. Buenos Aires. México: Editorial Paidós.
- FOUCAULT, Michel (2000). *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel (2006). *É Preciso Defender A Sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). Lisboa: Livros Brasil
- FRADE, Pedro (1992). *Figuras de Espanto. A Fotografia Antes Da Sua Cultura*. Lisboa: Edições ASA.
- FRAGA, Alex Branco (1999). "Pedagogias do Corpo: Marcas de Distinção Nas Práticas Escolares" in L. SILVA (org.). *Século XXI Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Editora Vozes. pp. 213-232.
- FRANÇA, José Augusto (coord.) (1962). *Dicionário de Pintura Portuguesa*. Lisboa: Estúdios Cor.
- FRANÇA, José Augusto (1966). *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- FRANÇA, José Augusto (1966). *A Arte Em Portugal No Século XIX*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FRANCASTEL, Pierre (1983). *Imagem, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70.
- FRANCASTEL, Pierre (2000). *Arte e Técnica Nos Séculos XIX e XX*. Lisboa: Livros do Brasil.
- FRANCO, José E. (1999). *Brotar Educação: História da Brotéria e da Evolução do seu Pensamento Pedagógico (1902-1996)*. Lisboa: Roma Editora.
- FRANKLIN, Barry (1991). "La história del currículum en Estados Unidos. Status y Agenda de Investigación". *Revista de Educación*. Vol. I. n^o 295 .pp. 39-57.
- FRANKLIN, Barry (1999). "State of the art, 199s". *Curriculum Studies*. (apresentado na Reunião anual da AERA). Montreal Canadá.
- FREEDMAN, Kerry (1987). "Art Education as Social Production: Culture, Society and Politics in the Formation of Curriculum" in TH. POPKEWITZ (ed.) *The Formation of School Subjects*. London and New York: The Falmer Press. pp. 63-84.
- FREEDMAN, Kerry (1997). "Artistic Development And Curriculum: Sociocultural Learning Considerations". in A. KINDLER (org.) *Child Development in Art*. Virginia: National Art Education Association.
- FREEDMAN, Kerry & HERNANDEZ, Fernando. (1998). *Curriculum, Culture and Art Education*. New York:

- State University of New York Press.
- FREEDMAN, Ferry & POPKEWITZ, Thomas (1999). “Enseñanza del arte e intereses sociales en el desarrollo de la escolarización estadounidense: orígenes ideológicos de la teoría del currículo”. *Revista de Estudios del Currículo*. Vol. 2. nº1. pp. 87-113.
- FREEDMAN, Kerry (1998). “The importance of Modern Art and Art Education in the Creation of a National Culture: New Cork Roots” in K. FREEDMAN & F. HERNANDEZ (1998). *Currículo, Culture and Art Education*. New York: State University of New York Press. pp. 77-90.
- FRIJHOFF, W. (1983). *L'Offre d'École- The Supply of Schooling*. Paris-Publications de la Sorbonne Institut National de Recherche Pédagogique.
- FROIS, João Pedro (2005). *As Artes Visuais na Educação. Perspectiva Histórica*. (texto policopiado) Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- FROW, John (1995). *Cultural Studies & Cultural Value*. Oxford: Clarendon Press.
- GADAMER, Hans, G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Others Essays*. Cambridge: University Press.
- GARCIA, Nieves, Blanco (1995). “El sentido del conocimiento escolar” in *Volver a Pensar La Educación* (Vol. I). Madrid: Morata.
- GARDNER, Howard (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Educador.
- GARIN, Eugénio (1984). *O Renascimento. História de uma Revolução Cultural*. (2ª ed.) Porto: Editora Telos.
- GARRONI, E. (1992). “Criatividade” in *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 25. pp. 349-424.
- GASKELL, Ivan (1992). “História das Imagens” in P. BURKE (org.). *A Escrita da História*. S. Paulo: Editora UNESP. pp. 237-326.
- GASSET, Á. (1995). *Títeres com Cabeza*. Madrid: Aguilar.
- GÉLIS, Jacques (1990). “A individualização da criança” in ARIÉS, G. & DUBY, Ph. (dir.) (1990). *História da Vida Privada - da Europa Feudal ao Renascimento*. (Vol. 3). Porto: Afrontamento.
- GEORGE, J. (2000). “Campo Literário Português”. *Revista de História das Ideias*. Vol. 21. pp. 461-499.
- GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Lisboa: Celta.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, Anthony (1998). *Política, Sociologia e Teoria Social*. Lisboa: Celta.
- GIL, José (1980). *As Metamorfoses do Corpo*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- GIL, José (1995). *Salazar: A Retórica da Invisibilidade*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- GIL, José (1996). *A Imagem-Nua E As Pequenas Percepções*. Lisboa: Relógio de Água.
- GILL, Rosalind (1996). “Discourse analysis: practical implementation” in J. RICHARDSON (ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods*. London: BPS Books.
- GINZBURG, Carlo (1991). *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Editora Schwarz.
- GINZBURG, Carlo (1991). *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GODINHO, Vitorino, M. (1998). *Les Sciences Humaines et la Mutation du Monde*. Lisboa: Edições Colibri.
- GODINHO, Vitorino, M. (1971). “A inserção do sentido evolutivo e o problema da divisão da história em períodos” in *Ensaio III: Sobre teoria da história e historiografia*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio de Água.
- GOMES, Carlos Alberto Faísca (2002). Discursos sobre a Especificidade do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX. Lisboa. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1966). *Comênio, Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1970). *Alguns Aspectos Actuais da Didáctica Magna de Comenius*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1979). *Dois Museus Industriais e Comerciais Criados no Século XIX*. Coimbra: Museu Nacional da Ciência e da Técnica.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1980). *Estudos Para A História da Educação no Século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1982). *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1988). “Situação Actual da História da Educação em Portugal in 1º Encontro da História da Educação Em Portugal. Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 11-44.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1993). “A Investigação em História da Educação em Portugal” in António NÓVOA; J. Ruiz BERRIO (eds.) *A História da Educação em Espanha e Portugal: investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1995). *Para A História da Educação Em Portugal. Seis Estudos*. Porto: Porto Editora.

- GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *A Educação Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GONÇALVES, Rui *et al* (2002). *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, Rui (1991). “Poder e Saber Sobre o Corpo - A Educação Física no Estado Novo (1936-1945). o tempo do corpo escondido, o tempo do corpo tolerado e o tempo do corpo reintegrado”. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. nº 2-3. pp. 109-136.
- GOMES, Rui (2001). “Tecnologia de Governo da População Escolar: As tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar”. *Educação Sociedade & Cultura*. nº 16. pp. 83-132.
- GÓMEZ; M. BEAS. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GONDRA, José (1998). “Conformando o discurso Pedagógico: a contribuição da medicina” in L. FILHO (org.) *Educação Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: autêntica.
- GOODMAN, Nelson (1995). *Modos de Fazer Mundos*. Porto: Edições Asa.
- GOODSON, Ivor (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. Becknham: Croom Helm.
- GOODSON, Ivor (1987). “Editor's Preface” in Th. POPKEWITZ. *The Formation of School Subjects*. New York: The Falmer Press.
- GOODSON, Ivor (1983 b). “Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum”. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 15. nº 4. pp. 391-408.
- GOODSON, Ivor & BALL, Stephen J. (eds.) (1984). *Defining the Curriculum. Histories & Ethnographies*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- GOODSON, Ivor (1988). *The Making of the Curriculum*. Lewes: Falmer Press.
- GOODSON, Ivor (1988,a). “Introduction” in I. GOODSON (ed.). *Internacional Perspectives in Curriculum History*. London, New York: Routledge. pp. 1-16.
- GOODSON, Ivor (1991). “La Construction Social del Currículum. Possibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”. *Revista de Educación*. nº 295. Vol. I. pp. 7- 37.
- GOODSON, Ivor (1993). *School Subjects and Curriculum Change*. London: The Falmer Press.
- GOODSON, Ivor (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA.
- GOODSON, Ivor; DOWBIGGIN, I. (1997,a). “Cuerpos Dóctiles-Aspectos comunes de la historia de la psiquiatria y de la enseñanza” in St. BALL (ed.). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- GOODSON, Ivor *et al*. (1998). *Subject Knowledge. Readings for the Study of School Subjects*. London: Falmer Press.
- GOODSON, Ivor (1999). “A Crise da Mudança Curricular: algumas advertências sobre iniciativas de Reconstrução” in L. SILVA (org.) *Século XXI. Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Editora Vozes. pp. 109-126.
- GOODSON, Ivor. (2000). *El Cambio En El Currículum*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, Ivor & WALKER, Rob (1991). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London. New York. Philadelphia: The Falmer Press.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogias*. Barcelona, Madrid: Ediciones Morata.
- GOUVEIA, António (1993). “Estratégias de Interiorização de Disciplina” in J. MATTOSO (dir.) *História de Portugal*. (Vol. IV). pp. 415-447. Lisboa: Editorial Estampa.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1980,a). *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Lisboa: IIE.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- GRÁCIO, Sérgio & STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1993). “Uma Interpretação Política de Ensino na I República”. *Forum Sociológico* nº 2. pp. 77-91.
- GRANDE *Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (19 -). (37 Vols., 3 Vols. de apêndice, 10 vols. de Atualização). Lisboa, Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia Ld^a.
- GREEN, Andy (1990). *Education and State Formation- The Rise of Education Systems in England France and USA*. London: The Macmillan Press Ltd.
- GREGORY, R. L.(1968). *A Psicologia da Visão*. Porto: Editorial Inova.
- GROMBRICH, Ernst *et al* (1996). *Arte, Percepción y Realidad*. Buenos Aires. Barcelona: Paidós.
- GROSVENOR, Ian (1999). “On Visualising Past Classrooms” in GROSVENOR, Ian *et al*. (eds). *Silence and Images. The Social History of The Classroom*. New York: Peter Lang.
- GUEDES, Manuel Vaz (2004). “As Conferências Científicas de Azevedo Albuquerque”. *Revista Tripeiro* 7ª Série. Ano XXIII. Nº 4. pp. 115-118. Abril.
- GUEREÑA, J. (1998). “La Construction Des Disciplines Dans l'Enseignement Secondaire En Espagne Au XIXe

- SIÈCLE". *Histoire de L'Education*. n° 78. Paris: INRP.
- GUNDEM, Björn, B. (1988). "The Emergence and Redefining of English for the Common School 1889-1984" in I. GOODSON. *International Perspectives in Curriculum History*. London: Routledge.
- GUSDORF, Georges (1990). "Conhecimento Intrdisciplinar" in *Projecto Mathesis*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 9-40.
- GUTIÉRREZ, Cayo G. (1977). *El Teatro de los Jesuitas (1555-1640)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- HACHETT, Peter (1988). "Aesthetics as a dimension for comparative study". *Comparative Education Review*.
- HALL, Stuart. (2005). *A Identidade Cultural na Pós- Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HAMELINE, Daniel (1983). *Les objectifs pédagogiques*. (5ª ed.). Paris: Les Éditions ESF.
- HAMELINE, Daniel (1986). *L'éducation ses images et son propos*. Paris: Les Éditions ESF.
- HAMILTON, David (1991). "Orígenes de los términos "classe" y "curriculum". *Revista de Education*. n° 295. Vol. I. pp. 187-206.
- HAMILTON, David (1991). "De la Instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en la aula". *Revista de Educación. História del Curriculum*. (Vol. II) n° 286. pp. 23-42.
- HAMILTON, David. (1999). "The Pedagogical Paradox (or Why No Didactics in England)". *Pedagogy Culture & Society*. n° 1. pp. 135-152.
- HARGREAVES, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassel.
- HARGREAVES, D. J. (1991). *Infância Y Education Artística*. Madrid. Morata Ministério de Educación y Ciencia.
- HAUSER, A. (1978). *Teorias da Arte*. Lisboa: Presença.
- HAUSER, A. (1989). *História Social da Arte e da Cultura*. Vol.I. Estarreja: Vega.
- HAROCHE, Claudine (1993). "Se gouverner, gouverner les autres. Éléments d'une anthropologie politique des mœurs et des manières (XVI-XVII siècle)". *Communications*. n° 56. pp.51-67.
- HECKHAUSEN, Heinz (1990). "Disciplina e Interdisciplinaridade. in *Projecto Mathesis*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 71-86.
- HENRIQUES, Cidália M. (1998). *O Ensino do Desenho Em Portugal no Século XIX: Uma Planificação de Execução Problemática*. (texto policopiado). Porto: Universidade Portucalense.
- HENRIQUES, Cidália M. (1998a). *O Ensino do Desenho em Portugal no Século XIX*. *Revista Margens e Confluências*. n° 4.
- HENRIQUES, Raquel (1990). *António Ferro: Estudos e Antologia*. Lisboa: Publicações Alfa.
- HERNÁNDEZ, Fernando et al. (coord.). (1991) *Qué Es La Educación Artística?* Barcelona: Sendai Ediciones.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1996). "Educación artística para la comprensión de la cultura visual". *Curriculum*. n° 12-13. pp. 1127.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1998). "Framing the Empty Space: Two Examples of the history of Art Education in the Spanish Political Context" in K. FREEDMAN & F. HERNÁNDEZ, (1998). *Curriculum, Culture, and Art Education*. New, York: State University of New York Press. pp. 47-58.
- HERRERA, H. Antonia (1982). *Manual de Instrumentos de Descripción Documental*. Sevilla: Excma Diputación Provincial de Sevilla.
- HLEBOWITSH, P. (1997). "The search for the curriculum field". *Journal of Curriculum Studies*. n° 29 (5). pp. 507-511.
- HLEBOWITS, P. S. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered: A historical approach*. New York: Teachers Colledge Press.
- HOBSBAWM, Eric & RANGER, T. (1997). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBSBAWM, Eric (2001). *A Era das Revoluções*. Lisboa: Editorial Presença.
- HOBSBAWM, E. (1988). *Tradições Inventadas*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral dos Desportos.
- HODSON, Derek (1988). "Science Curriculum. Change in Victorian England: A Case Study of the Science of Common Things" in I. GOODSON. *The Making of the Curriculum*. pp. 139- 178.
- HOFFMAN, Stuart (1999). "School Texts, the Written Word, and Political indoctrination: a review of moral education curricula in modern Japan (1886-1997)". *History of Education*. Vol. 28. n°1. pp. 87-96.
- HÖGE, Holger (2000). "Estética Experimental: Orígenes, Experiências e Aplicações" in J. FROIS (coord.). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOLF, I. Ulrich (1993). *Les Luminières en Europe*. Paris: Editions Seuil.
- HOLMES, Brian & McLEAN, Martin (1989). *The Curriculum. A Comparative Pespective*. London: Unwin Hyman.
- HORN, Pamela (1996). "English theatre children, 1880-1914: a study in ambivalence". *History of Education*. Vol. 25. n° 1. pp. 37-54.
- HOUSSAYE, Jean (1996). *Autorité ou Education? Entre savoir et socialisation: le sens de l'éducation*. Paris: ESF Éditeur.
- HUNTER, Ian (1995). "La posibilidad Como Vocación. La Racionalidad Política De Las Humanidades" in J.

- LARROSA (ed.) *Escuela, Poder Y Subjectivacion*. Madrid: La Piqueta.
- HUNTER, Ian (1998). *Repensar La escuela-Subjectividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor.
- HUNTER, Ian (2000). "Subjectividade e Governo". in J. DONALD; J. GIL & T. da SILVA (org.) *Pedagogia dos Monstros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- HUYGUE, René (1965). *Os Poderes da Imagem*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- IZQUIERDO, M^a José & LAIGLESIA, Juan Fernando (1991). "La Enseñanza de la Dramatización" in FERNÁNDEZ, Fernando *et al.* (1991). *Qué Es La Educación Artística?* Barcelona: Sendai Ediciones.
- JACK, Christine T. (1998). "Sacred Symbols, School Ideology and The Construction of Subjectivity". *Paedagógica Historica*. Vol. 34. n^o 3. pp. 771-794.
- JAEGER, Werner, (1979). *Paideia: a formação do homem grego*. Lisboa: Aster.
- JANEIRA, Ana Luísa. (19). *Fazer-ver para fazer -saber os museus das ciências*. Lisboa:
- JENKS, Chris (ed.) (1995). *Visual Culture*. London: Routledge.
- JOLY, Martine (1999). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- JOMMARON, Jaqueline (1992). "Note au lecteur" in *Le Théâtre en France*. Encyclopédies d' Aujourd'hui. Paris: Armand Colin.
- JONES Colin & PORTER, Roy (ed.) (1994). *Reassessing Foucault*. London and New York: Routledge.
- JONES, David M. (1995). "Foucault e a possibilidade de Uma Pedagogia sem Redenção" in J. LARROSA, (ed.). *Escuela, Poder Y Subjectivacion*. Madrid: La Piqueta.
- JONES, Richard (1997). "Las práctica educativas y el saber científico. Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiologia en la Francia posrevolucionária" in S. BALL *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- JULIA, Dominique (1995). "La culture scolaire como object historique". *Paedagógica Historica. Internacional Journal of the History of Education*. Supplementary series. Vol. I. pp. 353-382.
- JULIA, Dominique (1995). "La culture scolaire comme object historique" in A. NÓVOA; M. DEPAEPE; E V. JOHNNINGMEIER (eds). *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagógica Historica.
- KAMENS, David *et al.* (1999). "La Legitimación de nuevas asignaturas en la escolarizacion de massas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física". Vol. 2, n^o 1. pp. 62-86.
- KARPOV, Elena (1999). "New Ideologies in Postcommunist Russian Textbooks". *Comparative Education Review*. Vol. 43. n^o 4. pp. 522-542.
- KASTRUP, Virginia (1999). *A Invenção de Si e do Mundo*. Campinas: Papirus.
- KINCHELOE, John (2000). "Introducción" in I. GOODSON. *El Cambio En El Currículo*. Barcelona: Octaedro.
- KINDLER, A. (1997). *Child Development in Art*. Virginia: National Art Education Association.
- KLIEBARD, Herbert M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1953*. London: Routledge & Kegan Paul.
- KLIEBARD, Herbert M. (1986). "Constructing a History of American Curriculum" in Ph W. JACKSON (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company. pp. 355-366.
- KRESTEFF, A. (1962). "Música Disciplina and Musica Sonora". *Journal of Research in Music Education* 10 Spring: 13-29.
- KUIN, Simon (1993). "A Mocidade Portuguesa nos Anos 30". *Revista de Análise Social*. n^o 122. pp. 555-588.
- LABARRIÈRE, P. (2000). "Textos Sobre Texto ou Como Silenciá-lo" in DUARTE *et al.* (org). *Texto, Leitura, Escrita*. Porto: Porto Editora.
- LARROSA, Jorge (1995). "Tecnologia Del Yo Y Educacion. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiéncia de si" in J. LARROSA (ed.). *Escuela, Poder Y Subjectivacion*. Madrid: La Piqueta.
- LARROSA, Jorge (1998). "A construção pedagógica do eu moral" in T. SILVA (org.) *A pedagogia constructivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes. pp. 46-75.
- LASH, Scott (2001). "Technological Forms of Life". *Theory, Culture & Society*. Vol.18 (1). pp. 105-120.
- LATOUR, Bruno (1996). "Joliot: a história e a física misturadas" in M. SERRES (dir.). *Elementos para uma História das Ciências*. De Pasteur ao Computador. (Vol. III). Lisboa: Terramar. pp. 131-159.
- LAWN, Martin (1999). "Designing Teaching" in I. GROSVENOR *et al.* (org.). *Silence and Images. The Social History of The Classroom*. New York: Peter Lang.
- LAWN, Martin (2000). "Os Professores e a Fabricação de Identidades" in A. NÓVOA & J. SCHRIEWER (eds.) *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA.
- LEAL, João (2002). "Metamorfoses da Arte Popular: Joaquim de Vasconcelos, Vírgilio Correia e Ernesto de Sousa". *Etnográfica*. Vol VI (2). pp. 251-280.
- LE GOFF, Jacques *et al.* (1977). *Fazer História*. Lisboa: Livraria Bertrand.

- LE GOFF, Jacques *et al.* (1991). *A Nova História*. Lisboa: Edições 70.
- LE GOFF, Jacques (1993). *A História Nova*. S. Paulo: Martins Fontes.
- LE GOFF, Jacques (1996). *História e Memória*. Campinas: UNICAMP.
- LE GOFF, Jacques (1984). “Memória” in *Memória-história*. Enciclopédia Eunaudi. Vol.1. pp. 11-50.
- LE GOFF, Jacques. (1994). “A História do Quotidiano” in ARIÉS; DUBY; LE GOFF. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema.
- LEAL, Elisabeth, Juchem Machado (1993). “Práticas Disciplinares na Educação da Mulher”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. nº 1. pp. 1-20.
- LEAL, Ernesto Castro (1999). *Nação e Nacionalismo*. Lisboa: Cosmos.
- LEEDS, Elisabeth (1983). “Industrialização e Emigração em Portugal: Sintomas Inevitáveis de uma Doença Estrutural”. A Formação de Portugal Contemporâneo: 1900-1980”. Vol. II. *Análise Social*. Vol. XIX. nº 77-79.
- LE MOS, Ester de (1983). “Literatura Infantil” in *Dicionário de Literatura*. (dir. J. COELHO). (3ª ed). Vol. 2. Porto: Figueirinhas. pp. 468-474.
- LÉON, Antoine (1980). *Introduction à L'histoire des faits éducatifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LÉON, Antoine (1983). *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LEROI-GOURHAN, André, (1964). *Les Religions de la Préhistoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LESSA, Elisa & SIMÕES, M. (org.) (2000). *Actas do I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- LEVY, Jonathan (1997). “Theatre and Moral Education”. *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 31. nº 3. pp. 65-75.
- LISTER, Martin & LIZ Wells (2001). “Seeing beyond belief. Cultural Studies as an approach to analysing the visual” in TH. LEEUWEN; C. JEWITT (ed). *Handbook of Visual Analysis*. ondon. New Delhi: SAGE Publications. pp. 61-91.
- LIBERAL, Ana Mª (1999). *Bernardo Moreira de Sá. (1853-1924). Uma Referência na História do Ensino da Música em Portugal*. (texto policopiado). Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1994). “Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas Neo-taylorianas na organização e administração da educação”. *Cadernos de Ciências Sociais*. nº 14. pp. 119-139.
- LIPOVETSKY, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever- A Ética Indolor dos Novos Tempos Modernos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LISBOA, Eugénio (coord.). (1989, 1990, 1994, 1998). *Diccionario Cronológico de Autores Portugueses*. Organizado pelo Instituto Português do Livro e da Leitura. Edição revista e ampliada (Vols. 1-4). Lisboa: Europa América.
- LLOYD, D. & THOMAS, P. (1998). *Culture and the State*. New York: Routledge.
- LOBATO, Carmem Regina (2003). “O Significado do Trabalho para o Adulto Jovem no Mundo do Provisório” *Revista de Psicologia da UniCamp*. Vol.1 nº 2. pp. 44-53.
- LONTIEV, Dmitry (2000). “Funções da Arte e Educação Estética”. in J. FROIS (coord.) *Educação Estética e Artística*. Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOCK, Margaret (1993). “Cultivating The Body: Anthropologies and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge”. *Annual Review of Antropology*. nº 22. pp. 135-155.
- LOFF, Alexandre Claro (1996). *Rádio Escolar*. (texto policopiado). Lisboa: Universidade Aberta.
- LOURENÇO, Eduardo (1997). “Introdução” in R. Barthes *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- LOURENÇO, Eduardo (1998). “Michel Foucault ou o Fim do Humanismo” in M. FOUCAULT. *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- LOUREIRO, J. Evangelista (1990). “História das Instituições da Formação de Professores em Portugal”. in A. Nóvoa (org.) *Á Procura de Uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- LOURO, Guacira & MEYER, Dagmar (1996). “A Escolarização do Doméstico. A Construção de uma Escola Feminina Técnica (1946-1970)”. *Educação Sociedade & Cultura*. nº 5. pp. 129-159.
- LOURO, Guacira. (2000). *O Corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, Guacira. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOS, (1996). “Introdução” in MASSIRONI, Manfredo (1996). *Ver Pelo Desenho*. Lisboa: Edições 70.
- LUCAS, Ana Sacristán (1991). “El Curriculum Oculto en los textos: Una perspectiva Semiótica”. *Revista de Educación. História del Curriculum* (II). nº 286. pp. 245-259.
- LUNDGREEN, Ulf. (1991). *Teoria del Curriculum y Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- LUNDGREEN, Ulf. (1996). “Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación” in M. PEREIRA *et al* (comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares- Corredor. pp. 395-414.

- LUJÁN, Anna M. (1996). “Arte Educación y Postmodernidad”. *Curriculum*. nº 12. pp. 29-44.
- LYBARGER, Michael B. (1987). “Need as Ideology: Social Workers, Social Settlements, and the Social Studies” in TH. POPKEWITZ. (org.) *The Formation of School Subjects*. New York and London: Falmer Press. pp. 176-209.
- MACCIO, Ch. (1998). *As Ciências Humanas em Movimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MACHADO, Roberto (2000). *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- MACEDO, Jorge Borges de (1951). *A situação económica no tempo de Pombal: alguns aspectos*. Porto: Portugália.
- MACEDO, Jorge de Borges (1989) “Indústria” in J. SERRÃO (dir.) *Diccionario de História de Portugal* (Vol. III). Porto: Figueirinhas. pp. 304-310.
- MACEDO, Jorge Borges de (1992). “Industria Moderna” in J. SERRÃO (dir.) *Diccionario de História de Portugal*. Vol. III. Porto: Livraria Figueirinhas. pp. 304-311.
- MACKINNON, Catharine (1989). *Towards a Feminist Theory of the State*. Cambridge: Harvard University Press.
- MACLUHAN, Marshall & Eric MACLUHAN, Eric (1998). *Escritos Essenciales*. Barcelona: Paidós.
- MAIA, António (1995). “Sobre a Analítica do Poder de Foucault”. *Tempo Social*. Vol.7 (1-2) pp. 83-103.
- MAGALHÃES Joaquim R. (1979). *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*. Lisboa: Terra Livre.
- MAGALHÃES, Justino. (1994). *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- MAGALHÃES, Justino (1999). “Um Apontamento Para a História do Manual Escolar- Entre a Produção e a Representação” in *I Congresso Internacional sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares- estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 301-279.
- MAGALHÃES, Justino (2003). “António Feliciano de Castilho”. Biografia. in A. NÓVOA (coord.) *Diccionario de Pedagogos Portugueses*, entrada nº 198. Lisboa: Edições ASA.
- MAGALHÃES, Justino (2007). “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”. *Sísifo* nº 1. pp. 5-14.
- MAINGUENEAU, Dominique (1997). *Os Termos Chave da Análise de Discurso*. Lisboa: Gradiva.
- MALDONADO, Tomás (1991). *Design Industrial*. Lisboa: Edições 70.
- MANDALIOS, John (2002). “Sociologia Histórica” in B. TURNER (ed.) *Teoria Social*. Lisboa: Difel. pp. 283-308.
- MANSON, Michel (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- MARSHALL, James (1997). “Foucault y la investigación educativa” in S. BALL *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- MARK, Michael & GARY, Charles (1992). *A History of American Music Education*. New York: SCHIRMER BOOKS.
- MARQUES, A. O. (1997). “A Música Em Portugal nos Finais da Idade Média” in CASTELO- Branco, Salwa El-Shawan (coord). *Portugal e o Mundo, Encontro de Culturas na Música*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MARQUES, António. H. de Oliveira (1986). *História de Portugal*. (Vol. III). Lisboa: Palas Editora.
- MARQUES, António. H. de Oliveira (19). “Mesteres” in J. SERRÃO (dir.) *Diccionario de História de Portugal* (Vol. III). Porto: Figueirinhas. pp. 282-283.
- MARTIN, Repero (1996). *Iconografía y Educación. La imagen en los textos de la escuela franquista (1939-1975)*. Valladolid: Facultad de Education.
- MARTINDALE, Colin (2000). “Estética e Cognição” in J. FROIS (coord.). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTINS, Amílcar (1987). *Actividades Dramáticas nos Jardins de Infância Luso - Chineses de Macau*. Macau: Fundação Oriente.
- MARTINS, Mª João Martins (1994). *Mulheres Portuguesas. Divas, santas e demónios*. Lisboa: Vega.
- MARTINS, Mário (1973). *Teatro Quinhentista nas Naus da Índia*. Lisboa: Edições Brotéria.
- MASSIRONI, Manfredo (1996). *Ver Pelo Desenho*. Lisboa: Edições 70.
- MASON, Michel (1996). “La Poupée et le Tambour (XVI-XIX siècle)” in E. BECCHI; D. JULIA. *Le XIX siècle* (Tome 2). Paris: SEUIL.
- MATOS, Ana Cardoso de (1997). *Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Industrial no Portugal Oitocentista*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MATOS, Ana Cardoso de (2000). “Os Agentes e os Meios de Divulgação Científica e Tecnológica em Portugal no Século XIX”. *Scripta Nova*. nº 69.
- MATOS, Sérgio Campos (1990). *História, mitologia, imaginário nacional. A história nos cursos dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MATOS, Sérgio Campos (1995). *Memória e Nação* (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MATTOSO, José (1991). *Identificação de Um país*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MATOS, Sérgio Campos (1998). *Historiografia e Memória Nacional*. Lisboa: Edições Colibri.
- MATTOSO, José (dir.). (1993). *História de Portugal*. (8 Vols) Lisboa: Editorial Estampa.
- MATTOSO, José (1993). "Portugal no Reino Asturiano Leonês". *História de Portugal*. Tomo I. Lisboa: Editorial Estampa. pp. 473-475.
- MCLAREN, Peter (1993). "Foreword to the third edition". in I. GOODSON. *School Subjects and Curriculum Change*. London: The Falmer Press.
- MCNEIL, J. D. (1990). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Glenview, Il; Scott, Foresman/Little, Brown Higher.
- MENDES, J. Amado (1993). "Etapas e Limites da Industrialização" in J. Mattoso (dir.). *História de Portugal. O Liberalismo*. Vol.5. Lisboa: Editorial Estampa. pp: 355-367.
- MEYER, John; KAMENS, David; BENAVIDOT, Aaron. (1992). *School Knowledge for The Masses: World Models and National Primary Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press.
- MEYER, John et all (1992). "World Expansion of Mass Education-1870-1980". *Sociology of Education*. 65.2. pp.128-149.
- MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (dir.) (1981). *Histoire Mondiale de l'Éducation* (4 Vols.). Paris: Presse Universitaire
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Reorganização curricular do ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MIRZOEFF, Nicholas (ed.) (2005). "The Visual Culture Reader" (2ª ed). London, New York: Routledge.
- MISKOLCI, Richard, (2006). "A Hora da Eugenia: Raça, Género, e Nação Na América Latina". *Cadernos Saúde Pública*. Vol. 22. nº 1.
- MITCHELL, W. (1986). *Iconology. Image, Text, Ideology*. London. Chicago: University of Chicago Press.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. A Escola Primária Salazarista: 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença.
- MONTÉS, Rafael (1999). "Los Manuales de História a la Historia de la Disciplina Escolar: Novos Enfoques en los Estudios Sobre Historiografia Escolar Española". *Historia de la Educación*. nº 18. pp. 169-190.
- MORAES, M. Célia (2000). *Reformas De Ensino Modernização Administrada*. S. Catarina. UFSC-Centro de Ciências da Educação.
- MOREIRA, António, et al. (1997). *Currículo. Questões Actuais*. S. Paulo: Papyrus Editora.
- MOREIRA, António (1997). *Currículos e Programas no Brasil*. S. Paulo: Papyrus Editora.
- MOREIRA, Adriano (1977). "O Novíssimo Príncipe". Lisboa: Editorial Intervenção.
- MOURÃO, José (19). "Pedagogia da Fé em Anchieta". (separata) *Boletim da Sociedade Portuguesa de Geografia*
- MUSGRAVE, Peter W. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- NADAL, Emília (1990). "A Educação Estética". *Inovação*. Vol. 3. nº 1-2. pp. 17-27.
- NADAL, Emília (1995). "Artes e Celebrações". *Brotéria*. nº 3. pp. 263-278.
- NASCIMENTO, E. (2008). "Formação Profissional do Bom Silvícola" nas Artes e Ofícios" in A. BARBOSA (org.). (2008). *Ensino da Arte: História Memória*. S. Paulo: Perspectiva. pp. 27- 73.
- NATÉRCIA, ROCHA (1984). *Breve História da Literatura Para Crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- NAVES, M. C. Bobes, (comp., int.) (1987). *Teoria del Teatro*. Madrid. Arco Libros.
- NETO, Sérgio (2001). "Para o estudo da "estética oficial" do Estado Novo. Os prémios de teatro Gil Vicente do SPN/SNI (1935-1949)". *Estudos do Século XX -Estéticas do Século*. nº 1. pp. 117-155.
- NERY, Rui & CASTRO, Paulo (1991). *História da Música*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- NORA, Pierre (1993). "Les Lieux de Mémoire". *Historiens & Geographes*. nº 340. pp. 355-365.
- NÓVOA, António (1979). "Reflexões Sobre Expressão Dramática" (destacável). *Intervenção*. nº 13.
- NÓVOA, António (1987). "Para a História da Expressão Dramática Em Portugal (1900-1985)". *Expressão Dramática na Educação- Uma Aprendizagem da descoberta. III Encontro Internacional de Expressão Dramática*. Lisboa: Conservatório Nacional.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio- historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe- Siècle)* (2 Vols.) Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1988). "A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades". *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2). pp. 29-60
- NÓVOA, António (1988). "A História do Ensino Primário em Portugal: Balanço da Investigação Realizada Nas Últimas Décadas" in *1º Encontro da História da Educação em Portugal. Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 45-64.

- NÓVOA, António (1989,a). “A pedagogia à flor da pele: da Expressão Dramática ao Teatro e vice-versa”. *Cadernos de Arte e Educação*. nº 1. pp. 5-16. Aveiro: APEDTE.
- NÓVOA, António (1989). “A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades” in *Reformas do Ensino Em Portugal. Reforma de 1911*. Tomo I. Vol. I. Lisboa: IIE. pp. IX-XXIV.
- NÓVOA, António (1989,a). “Inovação e História da Educação”. *Inovação*. Vol. 2. nº 1. pp. 22-30.
- NÓVOA, António (1989,b). “Modos de ver, modos de dizer - Imagens públicas de professores (séculos XIX e XX)”. (texto policopiado).
- NÓVOA, António (1990). “Álvaro Viana de Lemos: Um pedagogo da “Educação Nova”. *Arunce- Revista de Divulgação Cultural*. nº 3/4. pp. 51-107.
- NÓVOA, António (1992). “A Educação Nacional” in J. SERRÃO; A. MARQUES, A.H. (dir.) *Nova História de Portugal*. (Vol. XII: *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*). (Coord. F. Rosas). Lisboa: Editorial Presença. pp. 455-519.
- NÓVOA, António (org.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séc. XIX - XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, António (1994). *História da Educação*. Relatório da Disciplina de História da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, António (1995). “Prefácio” in J. BARROSO. *Os Liceus-Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian. JNIC.
- NÓVOA, António (1995). “A “Educação Nacional” (1930-1974). Análise Histórica e Historiografia”. II Encontro Ibérico de História de La Educacion. pp. 175- 203.
- NÓVOA, António (1997). “La Nouvelle Histoire Americaine de L'Éducation”. *Histoire de l'éducation*. nº 73. pp. 3-48.
- NÓVOA, António (1997). “A Educação Nacional” (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica”. in A. ESCOLANO; R. FERNANDES (eds). *Los Caminos Hacia La Modernidad Educativa En España Y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques Y La Unión Europea. pp. 175-203.
- NÓVOA, António (1997). “Prefácio” in I. GOODSON. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA. p. 10.
- NÓVOA, António (1998). *Histoire & Comparaison*. Lisboa: EDUCA.
- NÓVOA, António (1998). “Professionnalisation Des Enseignants et Sciences de l'Education”. *Paedagógica Historica*. Supplemenmtary Series. Vol. III. pp. 404-430.
- NÓVOA, António (1998). “História da Educação: Novos Sentidos, Velhos Problemas” in J. MAGALHÃES (org.) *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (1999). “Introdução” in J. FRANCO. *Brotar Educação*. Lisboa: Roma Editora.
- NÓVOA, António (2000). “Tempos de Escola no Portugal-Brasil-Moçambique”. in A. NÓVOA; J. SCHRIEWER (edits). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA. pp. 121-142.
- NÓVOA, António (2003). “Nota de Apresentação” in L. PENIM. *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- NÓVOA, António (coord.) (2003). *Dicionário de Pedagogos Portugueses*. Lisboa: Edições ASA.
- NÓVOA, António (2005). *evidentemente Histórias da Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- NUNES, Clarice (1993). *A Escola Redescobre a Cidade*. (texto policopiado). Niteroi: ESE/UFF.
- Ó, Jorge Ramos do (1987). Modernidade e tradição- algumas reflexões em torno da Exposição do Mundo Português in. A. PINTO; A. MOREIRA; F. COSTA; F. ROSAS; J. SERRA; J. BRITO (edts). *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia*. (Vol. II) Lisboa: Fragmentos. pp. 177-208.
- Ó, Jorge Ramos do (1999). *Os Anos de Ferro*. O dispositivo cultural durante a "Política do Espírito" 1933-1949. Ideologia, instituições, agentes e práticas. (texto policopiado) Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Ó, Jorge Ramos do (1992). “Salazarismo e Cultura” in SERRÃO & MARQUES. *Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença. pp. 391- 454.
- Ó, Jorge Ramos do (2001). *O governo dos escolares. Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: EDUCA.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (último quartel do século XIX- Meados do século XX)*. Lisboa: EDUCA.
- Ó, Jorge Ramos do (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Fina*. in D. FERNANDES, (Coord). Lisboa: Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, A. (1997) “Genealogia”. *Enciclopédia*. pp. 308-313.
- OSSENBACH, Gabriela & SOMOZA, Miguel (2001). *Los Manuales Escolares como Fuente para La História de la Educación En América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.
- PANOFISKY, Erwin (1989). *O Significado nas Artes Visuais*. Lisboa: Editorial Presença.

- PARKER, Ian (1994). "Discourse and power" in J. SHOTTER & K. GERGEN (ed.) *Texts of Identity*. London. Newbury Park. New Delhi: SAGE Publications. pp. 56-69.
- PARKS, Michael (1989). "Art Education in a Post-Modern Age". *Art Education*. Vol. 42. nº 2. pp. 10-13.
- PAVIS, Patrice (1998). *Dicionário del Teatro-Dramaturgia, Estética, Semiologia*. Barcelona: Paidós.
- PAULO, João Carlos (1999). "A Ensinar Como Um Mestre- Manuais e Organização da Cultura Escolar Em Perspectiva Histórica" in *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares - estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 355-366.
- PAULO, Heloísa (1990). "Portugal dos Pequenitos- uma obra ideológico-social de um professor de Coimbra". *Revista História das Ideias*. Vol 12. pp. 395-407.
- PEDRO, Emília Ribeiro (org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho.
- PENIM, Lígia (2003). *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PENIM, Lígia (2008). *A Alma e o Engenho do Currículo. História das disciplinas de Português e Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- PERDIGÃO, Madalena (1988). "Aspectos da Experiência Pedagógica de 1971-1974". in *Conservatório Nacional 150 anos de Ensino do Teatro* Lisboa: Centro de Documentação e Investigação Teatral. pp. 37-43.
- PEREIRA, Paulo (coord.) (1989). *Dicionário da Arte Barroca em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- PEREIRA, Miguel et al (1996). *Globalización Y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Corredor.
- PERICOT, Jordi. (1991). "La Pedagogia del Diseño" in F. HERNÁNDEZ et al. (coord.). *Qué Es La Educación Artística?* Barcelona: Sendai Ediciones.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1996). *La Construcción del éxito y del fracasso escolar*. Madrid: Morata.
- PETERS, Michael (1999). "Governamentalidade neoliberal e Educação" in T. da SILVA (org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- PETERS, Michael (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução*. (tradução Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica.
- PETITAT, André (1982). *Production de L'École- production de la Societé. Analyse Socio- historique de Quelques Moments Décisifs de l'Évolution Scolaire en Occident*. Genève. Librairie Droz.
- PICCHIO, Luciana Stegagno (1969). *História do Teatro Português*. Lisboa: Portugalia Editora.
- PIERRE, Sharon & ZIMMERMANN, Enid (1997). *Research Methods and Methodologies for Art Education*. Virginia: National Art Education Association.
- PIMENTEL, Irene Flunser (1996). *Contributos Para A História Das Mulheres No Estado Novo. A "Obra das Mães Pela Educação Nacional" E A "Mocidade Portuguesa Feminina" 1936-1966*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- PIMENTEL, Irene Flunser (2006-07). "Influências Internas e Externas na Obra das Mães e na Mocidade Portuguesa Feminina". *Campus Social*. 3/4. pp. 19-43.
- PIMENTEL, Irene Flunser (2007). *Mocidade Portuguesa Feminina*. Lisboa: Esfera dos Livros
- PINELL, Patrice (1995). "L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence". *Actes de la recherche en sciences sociales*. 108. *Liber* nº 23. pp. 19-35.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas (1967). "Os Calígrafos Portugueses". *Escola Portuguesa*. nº 1326. pp. 6-7.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas (1988). *Subsídios e Reflexões para a História do Ensino Primário e Normal*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas (1990). *Do Ensino Normal Na Cidade De Lisboa*. Lisboa: Porto Editora.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas (1995). *Elementos Para O Estudo Da Escola Normal Primária De Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas (1996). *Escritos Vários Relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas (1997). *Notas e Documentos para a História do Ensino Primário e Normal*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos*. Lisboa: Edições Colibri.
- PINTASSILGO, Joaquim (2006). "História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa" in J. PINTASSILGO & L. ALVES e L. GROSSO e M. FELGUEIRAS. (org.s) (2006). *História da Educação em Portugal: Balanço e Perspectivas*. Porto: Asa.
- PINTO, António Cerveira (1989). *O Lugar da Arte*. Lisboa: Quetzal.
- PINTO, Teresa (2000). *O Ensino Industrial Feminino Oitocentista - A Escola Damião de Góis em*

- Alenquer*. Lisboa: Edições Colibri.
- PIRES, Eurico Lemos (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA.
- PIRES, Eurico Lemos et al. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA.
- PIRES, Maria Laura Bettencourt (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.
- PITTS, Stephanie (1988). *A Century of Change in Music Education. Historical perspectives on Contemporary Practice in British Secondary School Music*. Singapore, Sydney: Ashgate.
- POMBO, Olga et al (1993). *A Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Porto: Texto Editora.
- POMBO, Olga (2004). *A Interdisciplinaridade. Ambições e Limites. Lisboa: Relógio do Água*.
- POOKE, G. & WHITHAM, G. (coord.) (2003). *Art History*. London: Library of Congress.
- POPKEWITZ, Thomas, S. (1987). "The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling" in Th. POPKEWITZ (ed.) *The Formation of School Subjects*. London and New York: The Falmer Press. pp. 1-24.
- POPKEWITZ, Thomas (1997). *Reforma Educacional. Uma Política Sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POPKEWITZ, Thomas (1994). *Sociologia Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Paideia.
- POPKEWITZ, Thomas (1996). "El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX. Descentralización y distinciones Estado /sociedad civil" in M. PEREIRA; J. MINGUEZ; A. GÓMEZ; M. BEAS (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 119-168.
- POPKEWITZ, Thomas (1997). *Reforma Educacional. Uma Política Sociológica, Poder e Conhecimento Em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POPKEWITZ, Thomas & BRENNEN, Marie (ed.). (1998). *Foucault's Challenge, Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York and London: Teachers College.
- POPKEWITZ Thomas, (1998). *Struggling for the Soul: The Politics Of Schooling And The Construction of The Teacher*. New York and London: Teachers College Press.
- POPKEWITZ Thomas et al. (1998,a). "El milenarismo en la Reforma educativa de los anos ochenta". *Revista de Estudios del Curriculum*. Vol. 1. nº 2. pp. 7-33.
- POPKEWITZ, Thomas (1999). "História do Currículo, Regulação Social e Poder" in T. da SILVA. (org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- POPKEWITZ Thomas & BLOCH, Mariane (2000). "Construindo a Criança e a Família: Registos de Administração Social E Registos de Liberdade" in A. NÓVOA & J. SCHRIEWER (eds). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA. pp. 33-68
- POPKEWITZ, Thomas & LINDBLAD, Sverker (2001). "Estatísticas Educacionais Como Um Sistema De Razão: Relações Entre Governo Da Educação e Inclusão e Exclusão Sociais". *Educação & Sociedade*. nº 75. pp. 110-147.
- PORTER, R. (1992). "História do Corpo" in P. BURKE (org.). *A Escrita da História*. S. Paulo: UNESP.
- PRATT, Andy (2007). "O Estado da Economia Cultural: O Crescimento da Economia e os desafios da Definição de uma Política Cultural" in H. BHABHA et al. (2007) *A Urgência da Teoria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 189-218.
- PROENÇA, Maria Cândida (1993). *A Reforma de Jaime Moniz: Antecedentes e destino histórico*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- PROENÇA, Maria Cândida (coord.) (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal Séc.XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri.
- PROENÇA, Maria Cândida (1993). *A Reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- PROJECTO MATHESIS (1990). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PROST, Antoine (1968). *L' enseignement en France. 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- PROST, Antoine (1991). "Fronteiras e espaços do privado" in PH. ARIÈS & G. DUBY (dir.) (1991). *História da Vida Privada*. Vol.5. Porto: Edições Afrontamento. pp. 13-59.
- QUINTERO, A. (1996). *História da Imprensa*. Lisboa: Planeta Editora.
- RABINOW, Paul (ed.) (1991). *The Foucault Reader. An Introduction To Foucault's Thought*. New York: Penguin Books.
- RAMIREZ, Francisco & BOLI, John (1987). "The political construction of mass schooling: european origins and worlwide instutionalization". *Sociology of Education*. nº 60. pp. 2-17.
- RAMOS, Rui (1992). "A formação da inteligência Portuguesa (1860-80)". *Análise Social*. nº 116-7. pp. 483-528.
- RAMOS, Rui (1994). "A Segunda Fundação (1890-1926)" in J. MATTOSO (dir.) *História de Portugal* (Vol. VI). Lisboa: Editorial Estampa.
- RAMOS, Rui (1998). "O chamado problema do analfabetismo: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)". *Ler História*. nº 35.
- RAMOS, Rui (1988). "Cultura de analfabetização e cultura de analfabetismo em Portugal. Uma Introdução à

- História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo”. *Análise Social*. nº 24. pp. 103-104.
- REBELLO, Luís Francisco (s/d). “O Teatro e a Juventude” in. *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América. pp. 133-148.
- REBELLO, Luís Francisco (1984). *O Primitivo Teatro Português*. (2ªed.) Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- REBELLO, Luís Francisco (1978). “Herculano o Teatro e a Propriedade Literária” in *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*. Tomo XIX. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- REBELLO, Luís, Francisco (1988). “Garrett e a Reforma do Teatro” in *Conservatório Nacional 150 anos de Ensino do Teatro*. Lisboa: Centro de Documentação e Investigação Teatral. pp. 37-43.
- REBELLO, Luís, Francisco (19 -). *História do Teatro Português* (3ªed). Lisboa: Edições Europa América.
- REBELLO, Luís, Francisco (1991). *História do Teatro*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- REBOUL, O. (1984). *Le Langage de L'éducation*. Paris: Puf.
- REGULSKA, Joanna (1998). “A nova "Outra" mulher europeia”. *Revista Crítica de Comunicação e Sociedade*. nº 50. pp. 47-71.
- REIS, Carlos (1995). *O Conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- REIS, Jaime (1988). “O Analfabetismo em Portugal no Séc. XIX: Algumas Reflexões em Perspectiva Comparada”. *I Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 75-79.
- REIS, Jorge (1993). *O Atraso Económico Português, (1850-1930)*. Lisboa: Imprensa Nacional -Casa da Moeda.
- REIS, Maria Alice & MAGALHÃES, Joaquim Romero [selecção e notas] (1979). *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*. Lisboa: Terra Livre.
- REIS, Mário Simões dos (1940). *A Vadiagem e a Mendicidade Em Portugal*. Lisboa: Imprensa Libânio da Silva.
- REY, Roselyne (1993). “Hygiène et souci de soi”. *Communications*. nº 56. pp. 25-39.
- RIBEIRO, Agostinho (2003). *O Corpo que somos*. Porto: Notícias Editorial.
- RIBEIRO, António (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RICOEUR, Paul (1983). *Temps et récit*. (Tomo I). Paris: Editions du Seuil.
- RIVIÈRE, C. (1997). “L'Esthétique Ritualisée des Totalitarismes”. *Arquivos de Memória*. nº 2. pp. 7-20.
- ROCHA et all. (2002). “O Que As Estatísticas Nos Contam Quando As Crianças São Contadas Ou ... As Crianças Nas Estatísticas Oficiais E A Infância Como Construção Social (Portugal, 1875-1925)”. *Escola Sociedade & Cultura*. nº 17. pp. 33-65.
- ROCHA, Clara (1985). *As Revistas Literárias do Século XX em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- ROCHA, Rui (1976). “Introdução” in. *Biblioteca Nacional-300 anos de Cartaz em Portugal*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- ROCHA, Filipe (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português- I Período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem Editora.
- RORTY, Richard (1999). *El Giro Lingüístico*. Barcelona. Paidós.
- ROSAS, Fernando & BRITO, J. M. Brandão [coord.] (1996). *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Bertrand Editora.
- ROSAS, Fernando (1990). *O Estado Novo nos Anos Trinta 1928-1938*. Lisboa: Estampa.
- ROSAS, Fernando (1990). *Portugal entre a Paz e a Guerra- 1939-1945*. Lisboa: Estampa.
- ROSAS, Fernando (2001). “O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo”. *Análise Social*. Vol. XXXV (157). pp. 1031-1054.
- ROCHA, João (1980). *Canções Portuguesas Para As Escolas*. (Introdução e aparato crítico por José Carlos Seabra Pereira. Prefácio de Álvaro Salema). Paris: Fundação Calouste Gulbenkian. Centro Cultura Português.
- ROCHA, Natércia (1984). *Breve História da Literatura Para Crianças em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROCHA, Natércia (1987,a). *Bibliografia Geral da Literatura Portuguesa para Crianças*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa-Ministério da Educação.
- RODRIGUES, António Simões (coord). (2000). *História de Portugal em Datas*. (3ªed.). Lisboa: Temas e Debates.
- ROSE, Gillian (2005). *Visual Methodologies*. London, Thousand Oaks. New Delhi: SAGE Publications.
- ROSE, NiKolas (1994). “Medicine, History And The Present” in C. JONES & R. PORTER (ed.). *Reassessing Foucault*. London and New York: Routledge.
- ROSE, Nikolas (1995). “Como se deve fazer a história do eu” in J. SANTOMÉ. *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- ROSE, NiKolas (1997). “El Gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del Liberalismo al neoliberalismo”. *Archipiélago- Cuadernos de Crítica de la Cultura*. nº 29. pp. 25-40.
- ROSENSTONE, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.

- ROSS, Alistair (1999). *Curriculum Construction and Critique*. London and New York: Falmer Press.
- ROSS, Malcolm (1978). *The Creative Arts*. Oxford: Heinmann.
- ROSS, Malcolm (1983). *The Arts-a way of Knowing*. London: Pergamon: Press.
- ROSS, Malcolm (1986). *Assessment in Arts Education- a necessary discipline or a loss of hapiness?* Oxford: Pergamon Press.
- ROULLET, M. (1998). *Manuels de Pedagogie et de Psychologie des Écoles Normales En France Entre 1880 et 1920*. Génève: Universite de Géneve.
- RUBIN, Don. (2007). “Confrontos críticos com o imaginário”. *Sinais de Cena*.nº 8.pp:18-20.
- RYNGAERT, J. P. (1991). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris: Éd. Bordas.
- SÁ, Domingos Guimarães de (1981). *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Edição da Editorial Franciscana.
- SÁ, Domingos Guimarães de (1974). *Catálogo de Literatura Infantil*. Lisboa: Secretariado Para a Juventude.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1988). *El Curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1996). “Textos y democracia cultural: estratégias de recentralización en un contexto de desregulaciones” in M. PEREIRA et al. (comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares- Corredor. pp. 352-389.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (2003). *O Aluno Como Invenção*. Porto: Porto Editora.SAÉZ.
- SAMPAIO, José Salvado (1973). *Evolução do ensino em Portugal*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência. Centro de Investigação Pedagógica.
- SAMPAIO, José Salvado (1975-77). *O Ensino Primário 1911-1969*. Contribuição monográfica. (3 vols). Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência. Centro de Investigação Pedagógica.
- SÁNCHEZ GÓMEZ (1997) in A. GUERRERO, (dir.) *Enciclopedia del Nacionalismo*. Madrid: Editorial Tecnos.
- SANTOS, Arquimedes da Silva (s/d). *Perspectivas Psico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, Arquimedes da Silva (1997). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, Arquimedes da Silva (1988). “Acerca de uma experiência de “Pedagogia e Arte” no Conservatório Nacional” in *Conservatório Nacional 150 anos de Ensino do Teatro*. Lisboa: Centro de Documentação e Investigação Teatral. pp. 79-83.
- SANTOS, Graça (2001). “Teatro possível e impossível durante o Salazarismo”. *Estudos do Século XX Estéticas do Século*. nº 1. pp. 90-115.
- SANTOS, Leonel Ribeiro dos (coord) (1997). *Educação Estética e Utopia Política*. Lisboa: Colibri.
- SANTOS, Mª Emília Brederote (1985). *Aprendizes de Pigmalião: ensaio sobre a formação de professores e alunos em democracia*. Lisboa: Instituto de Estudos e Desenvolvimento.
- SASPORTES, José (1970). *História da Dança em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SASPORTES, José (1979). *Trajectória da Dança Teatral em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- SASPORTES, José & RIBEIRO, A. Pinto (1991). *History of Dance*. (Comissariado para a Europália 91- Portugal). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- SAUTER, G. (1991). “Resistências a las Innovaciones Curriculares en la Primera Mitad del Siglo XX en España”. *Revista Educación*. nº 296. pp. 383-388.
- SAUTTER, R. Craig (1994). “Arts Education School Reform Strategy”. *KAPPAN*. Vol.75. nº 6. pp. 432-438.
- SCHONMANN, Shifra (1997). “How To Recognize Dramatic Talente When You See It: And Then What?”. *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 31. nº 4. pp. 7-21.
- SCHRIEWER, Jürgen (1992). “Communications Patterns and Intellectual Traditions in Educacional Sciences: France and Germany”. *Comparative Education Review*. Vol. 36. nº 1. pp. 25-51.
- SCHRIEVER, Jürgen (1995). “Sistema Mundial e Inter-relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 182/183. pp. 241- 304.
- SCHRIEWER, Jürgen (1996). “Sistema mundial y redes de interrelación. A internalización de la educación e el papel de la investigación comparada” in M. PEREIRA et al (comp.) *Globalización Y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Corredor. pp. 17-58
- SCHRIEWER, Jürgen (1997). “L'education comparée: mise en perspective historique d'un champ de Recherche”. *Revue Française de Pedagogie*. nº 121. pp. 9-27.
- SCHRIEWER, Jürgen (1998). “Etudes pluridisciplinaires et reflexions philosophico-hermeneutiques: la structuration du discours pedagogique en France et en Allemagne”. *Paedagogica Historica*, Supplementary Series.Vol. III.
- SCHRIEWER, Jürgen; PEDRÓ, Francesc (eds.) (1991). *Manual de Educación Comparada*. Vol.2. Teorias, Investigaciones, Perspectivas. Madrid: Universitas- PPU.
- SCHRIEWER, Jürgen (2001). *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Lisboa: EDUCA.

Cadernos PRESTIGE.

- SHULMAN, Lee (1987) in I. GOODSON (199). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA.
- SEGALEN, M. (1986). “A Revolução Industrial: do Proletariado ao Burguês” in A. BURGUIÈRE;
- KLAPICH-ZUBERCH & SEGALEN, M.& ZONABEND, F.(dir.). *História da Família*. Lisboa: Terramar.
- SEGRE, C. (1989). “O Texto” in *Enciclopédia Einaudi*. (Vol.) Lisboa: Imprensa Nacional.
- SENA, Jorge de (1988). *Do Teatro Em Portugal*. (organização, prefácio e notas bibliográficas de Luís Francisco Rebello). Lisboa: Mécia de Sena & Edições 70 Ld^a.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo (1980). *A Universidade Técnica de Lisboa. Primórdios da sua História*. (Vol. I). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- SERRÃO, Joel (1979). *Dicionário de História de Portugal*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- SERRÃO, Joel (1980). *Cronologia Geral da História de Portugal* (4^a ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- SERRÃO, Joel [dir.] (19-1). *Dicionário de História de Portugal*. (Tomos 6) Porto: Livraria Figueirinhas.
- SERRÃO, José Vicente (1993). “O Quadro económico” in J. MATTOSO (dir.) *História de Portugal* (Vol. 5). Lisboa: Editorial Estampa.
- SERRES, Michel (dir.) (1996). *Elementos para uma História das Ciências. III. De Pasteur ao Computador*. Lisboa: Terramar.
- SICARD, Monique (2006). *A Fábrica do Olhar. Imagens da Ciência e Aparelhos de Visão (século XV-XX)*. Lisboa: Edições 70.
- SHIFF, Richard (1998). “From Primitivist Phylogeny to Formalist Ontogeny. Roger Fry and Children’s Drawings” in J. FINEBERG (ed.). *Child Art. Essays on Childhood, Primitivism and Modernism*. Princeton: Princeton University Press. pp. 157-200.
- SILVA, Augusto Santos (1997). *Formar a Nação: Vias culturais do progresso segundo intelectuais portugueses do século XIX*. (Parte I). Porto: Cadernos Estudos Contemporâneos.
- SILVA, Augusto Santos (1997). *Palavras para um País*. Lisboa: Celta.
- SILVA, Augusto Santos (Coord.) (2000). *A Educação Artística E A Promoção Das Artes Na Perspectiva Das Políticas Públicas.Relatório do Grupo de contactos entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Carlos Miguel Manique (2000). *Escolas Belas Ou Espaços Sãos? - Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- SILVA, Inocêncio F. da. (e continuadores; ARANHA, Brito Aranha, Gomes de Brito e Álvaro Neves) (1973). *Dicionário Bibliográfico Português*. Vol.1-22. Coimbra: Imprensa da Universidade e Lisboa: Imprensa Nacional 1858-1923; 1 Vol. de Aditamentos de M. Da Fonseca (1927). Lisboa: Imprensa Nacional; e 1 Vol. de Índices de E. Soares (1958). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- SILVA, Manuel Deniz (2001). “Orfeanizar a Nação, o Canto Coral como instrumento educativo e político nos primeiros anos da Mocidade Portuguesa (1936-1945)”. *Revista Portuguesa de Musicologia*. nº 11. pp. 139-174.
- SILVA, Manuela & TAMEN, M. Isabel (coord.) (1981). *O Sistema de Ensino Em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, Tomás Tadeu (1995). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, Tomás Tadeu (1998). *Cultura y currículum como prácticas de significación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- SILVA, Tomás Tadeu (1999,a). *O Currículo como Fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomás Tadeu (1999,b). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, Tomás Tadeu (1999,c). *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomás Tadeu (1999,d). *Teorias do Currículo-Uma introdução Crítica*. Porto: Porto Editora
- SILVA, Tomás Tadeu (1999,e). *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomás Tadeu (org. trad.) (2000). *Pedagogia dos Monstros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomás Tadeu (org.) (2000,a). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, Tomas Tadeu (2000,b). “A poética e a política do currículo como representação” in J. PACHECO (org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2002). “Dr. Nietzsche, curriculista- com uma pequena ajuda do professor Deleuze” in A. MOREIRA & E. MACEDO (orgs.). *Currículo Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- SILVA Vivian B. (2000). *Os Manuais Pedagógicos na Constituição do Campo Educacional Brasileiro*. (Versão provisória apresentada nos Seminários do Projecto PRESTIGE). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- SMART, Barry (2002). “Teoria Social Pós- Moderna” in B. TURNER (ed.) *Teoria Social*. Lisboa: Difel. pp. 405-436.
- SMET, Chantal (1998). “Changing societies: The arts and social change”. *European Journal of Arts Education*.

Vol.2. pp. 7-9.

- SMITH, Peter. (1996). *The History of American Art Education*. Connecticut, London: Greenwood Press.
- SÓRIA J. Fernandez (1989). "Teatro Para El Pueblo" Y Educacion Popular En La Segunda República: Un Dirigismo Para La Libertad?". *Revista Española de Pedagogia*. nº 206. pp. 79-101.
- SOUCY, Donald; STANKIEWICZ, Ann (edit) (1990). *Framing The Past: Essays on Art Education*. Reston, Virginia: NAEA. National Art Education Association.
- SOUSA SANTOS, Boaventura, (1987). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2000). *A Crítica da Razão Indolente*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOYSAL, Yasemin N. & STRANG, David (1989). "Construction of the first mass education systems in the nineteenth-century europe". *Sociology of Education*. Vol. 62. nº 4. pp. 277-288.
- SOYSAL, Yasemin N. (1998). "Identity and Transnacionalization in German School Textbooks". *Bulletin of Concern Asian Scholars*. Vol. 30. nº 2. pp. 53-61.
- STANIC, G. (1987). "Mathematics Education in the United Sates at the Beginning of The Twentieth Century". in Th. POPKEWITZ (org.). *The Formation of School Subjects*. New York and London: The Falmer Press. pp. 145 - 189.
- STANIC, George (1988). "A Historical Perspective on Justifying the Teaching of Mathematics" in I. GOODSON *Internacional Perspectives in Curriculum History*. London: Routledge. pp. 209-225.
- STANLEY, Aronowitz & GIROUX, Henry (1997). *Postmodern education*. London: Library of Congress.
- STEERS, J.(2001). "InSEA: A Brief History and a Vision of its Future Role". Comunicação apresentada no *30th World Congress of InSEA*. Brisbane, Austrália, September, 1999.
- STEPHENS Sharon (edit.) (1995). *Children And The Politics of Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal-1970-1980 Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena (1987). "A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: continuidades e rupturas 1926-1933" in. A. PINTO *et al* (edts). *O Estado Novo- Das origens ao fim da autarcia 1926-1959*. (Vol.2). pp. 125-147. Lisboa: Fragmentos.
- STOER, Stephen & MAGALHÃES, António (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- STURKEN, M. & CARTWRIGHT, L. (2001). *Practrice of Looking: an Introduction to Visual Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAAN, Abram (1991). "El Curriculum Elemental Como Código Nacional De Comunicación". *Revista de Educación*. Vol. I. nº 295. pp. 207-289.
- SWANWICK, Keith (1988). *Music, Mind and Education*. London, New York: Routledge.
- SWANWICK, Keith (1990). *The Arts and Education*. London: NAEA.
- TANKOVSKA, Snežina (1999). "Theatre and its power to educate". *European Journal of Arts Education*. Vol. 2. pp. 45-57.
- TARR, Patrícia (2001). "Aesthetic Codes in the Early Childhood Classrooms: What Art Educators Can Learn from Reggio Emilia". *Art Education*. May. pp. 33-39.
- TAUSSIG, Michael (1993). *Mimesis and Alterity*. New York. London: Routledge.
- TEJERINA, Isabel. (1994). *Dramatización y Teatro Infantil. Dimensiones Psicopedagógicas y Expresivas*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- TEJERINA, Isabel. (1995). *Estúdio de los textos teatrales para niños*. Santander: Universidade de Cantabria.
- TEJERINA, Isabel. (2007). "Panorama Histórico del Teatro Infantil Castellano" in R. BLANCA-ANA; P. DOMÍNGUEZ; I. LÓPEZ (coods). *Teatro Infantil. Do Texto à Representación*. Santiago de Compostela: Fundacion CaixaGalicia.
- TENGARRINHA, J. (1989). *História da Imprensa Periódica Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- THIESSE, Anne. (2000). *A Criação das Identidades Nacionais*. Lisboa: Temas e Debates.
- THOMAS, Nicholas (2005) " Cultura e poder. Teorias do Discurso Colonial" in SANCHES, Manuela, (org.). *Deslocalizar a Europa*. Lisboa: Cotovia. pp. 167-208.
- TODD, Emmanuel (1990). *L' Invention de l' Europe*. Paris: SEUIL.
- TOMLINSON, R. (1977). *Picture & Pattern-Making By Children*. London New York: The Studio Publications.
- TORGAL, Luís & VARGUES, Isabel (1984). *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*. Porto: Paisagem Editora.
- TORGAL, Luís & VARGUES, Isabel (1993). "Produção e Reprodução Cultural" in J. MATTOSO, (dir.) *História de Portugal*. (Vol. 5). Lisboa: Editorial Estampa.
- TORGAL, Luís (1993.a). "Instrução Pública, o sentido e a força de um conceito liberal" in J. MATTOSO (dir.) *História de Portugal*. (Vol. 5). Lisboa: Editorial Estampa.
- TORRES, Rosa (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Lisboa: Editorial Caminho.

- TOTA, Anna Lisa (2000). *A Sociologia da arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- TOURAINÉ, Alain (1992). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Piaget.
- TRAÇA, Maria Emília (1992). *O Fio da memória- Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- TYACK, David & CUBAN, Larry (1995). *Thinkering toward Utopia: a Century of Public School Reform*. Cambridge, London, England: Harvard University Press.
- TYACK, David & WIL LIAM, Tobin (1994). "The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?". *American Educational Research Journal*. Vol. 31. 3. pp. 453-479.
- TYLER, David (1997). "At Risk of maladjustment. The problem of the child mental health" in A. PETERSON & R. BUNTON. *Foucault Health and Medicine*. London: Routledge.
- URÍA, F. ALVAREZ (1995). "La escuela e el espíritu del capitalismo" in *Volver a pensar la educación* (Vol. I) Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.
- UNESCO (1952). *The Visual Arts in General Education: Report on the Bristol Seminar*. United Kingdom, 1951, UNESCO/CUA/36. Paris.
- UNESCO (1958). "Preparation and Issuing of The Primary School Curriculum"- *XXIth International Conference on Public Education*. Genève.
- UNESCO (1958). *Education For International Understanding*. Copenhagen.
- VALDEMARIN, Vera (2001). *Estudando as Lições das Coisas*. (texto policopiado). S. Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
- VALENTE, Lucília (1991). *Therapeutic Drama and Psychological Health: An Examination of Theory and Practice in Dramatherapy*. (texto policopiado). Cardiff: University of Wales College of Cardiff.
- VARELA, Julia; URÍA ALVAREZ, Fernando (1991). *A Arqueologia da Escola*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- VARELA, Julia (1993). "Prólogo" in St. J. BALL (comp) *Foucault y educación: Disciplinas y saber*. Madrid: Morata. pp. IX-XV.
- VARELA, Julia (1995). "O Estatuto do Saber Pedagógico" in J. LARROSA (ed.) *Escuela, Poder Y Subjectivacion*. Madrid: La Piqueta.
- VARELA, Júlia (1995). "Categorías Espacio-Temporales Y Socialización Escolar. Del Individualismo ao Narcisismo" in J. LARROSA (ed.) *Escuela, Poder Y Subjectivacion*. Madrid: La Piqueta.
- VASCONCELOS, António (1997). "O Texto Dramático na Disciplina de Português". *Discursos*. nº pp. 177-199.
- VASQUES, Eugénia (2000). "Mulheres Portuguesas Que Escreveram Teatro no Século XX". *Faces de Eva*. nº 4. pp. 9-31.
- VEIGA, Ilma; CARDOSO, M^a Helena (orgs.) *Escola Fundamental Currículo e Ensino*. S. Paulo: Papirus Editora.
- VEYNE, Paul (1983). *Como Se Escreve A História*. Lisboa: Edições 70.
- VIADÉL, Ricardo (1991). "La Enseñanza De Las Artes Plásticas" in F. HERNÁNDEZ et al. *Qué Es La Educación Artística?* Barcelona: Sendai Ediciones.
- VIAL, Jean; MIALARET, Gaston. (s/d). *História Mundial da Educação*. Porto: Rés Editora Lda. Vol. V. pp. 263-268.
- VIANA, Luís F. (1998). *A M. P. e o Liceu. Lá vamos cantando... (1936-1974)*. (texto policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- VIDAL, Diana Gonçalves (1998). "A Fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação" in L. FILHO (org.) *Educação Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VIDAL, Diana; GVIRTZ, Silvina (2001). "Ensaio para a Construção de uma História Comparada de Educação. A Escola Nova e o Ensino da Escrita no Brasil e na Argentina (1920-1940)". *Cultura*. Vol. XIII. pp. 243-257.
- VIDIGAL, Luís (1996). "Entre o Exótico e o Colonizado. Imagens do Outro em Manuais Escolares e Livros para Crianças no Portugal Imperial (1890-1945)" in A. NÓVOA; M. DEPAEPE; D. ARANGO. *Para uma História da Educação Colonial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação- EDUCA.
- VIEIRA, Maria Helena (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI. Estudo Sobre as Políticas de Ramificação Curricula*. (texto policopiado). Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- VIGARELLO, G. (1988). *O limpo e o sujo. A higiene do corpo desde a idade média*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- VILAR (1985). *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: João Sá da Costa.
- VIÑAO, António (1996). *Espacio y tiempo, educación y historia*. Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- VIÑAO, António (1996). "Lenguage y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-

- educativo”. AP. nº 14. pp. 157-214.
- VINCENT, Gerard (1991). “Prólogo”. *História da Vida Privada* (Vol. 5) Porto: Afrontamento.
- VINCENT, Guy (1980). *L'École Primaire en France*. Lyon: PUL.
- XAVIER, Pedro Amaral (2006). “Educação Artística no Estado Novo: As Missões Estéticas de Férias e a Doutrinação da Elites Artísticas”. *Boletim Interactivo da Associação de Portuguesa de Historiadores de Arte*. nº 4. Dezembro.
- ZELLER, Terry (1984). “A Nation At Risk”- Mandat for Change in Arts Education. *Art Education*. Vol 37. nº 4. pp. 89-90.
- ZIEGFELD, E. (19 -). *Art et Education. Recueil d'Essais*. Paris: UNESCO.
- ZUIN, A et al. (2000). *Adorno. O Poder Educativo do Pensamento Crítico*. (2ªed.) Petrópolis: Editora Vozes.
- WALKERDINE, Valerie (1990). *The Mastery of Reason*. London, New York: ROUTLEDGE.
- WALLERSTEIN, Immanuel (org.) (1996). “Para Abrir as Ciências Sociais”- *Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a Reestruturação das Ciência Sociais*. Lisboa: Publicações Europa- América.
- WILLIAM, James (1997). “The Diffusion of the Modern School” in *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. pp. 119-136.
- WILLIS, Paul (1990). *Common Culture*. London: Open University Press. Milton Keynes.
- WITTRICK, B. (1989). “Les Sciences Sociales et le développement de l'Etat: Les transformations du discours de la modernité”. *Revue Internationale des Sciences Sociales*. nº 122. pp. 551-562.
- WITKIN, R. (1978). *The Intelligence of Feeling*. London: Rotledge
- WOODWARD, Kathryn (2000). “Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceptual” in T. SILVA (org). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Editora Vozes.
- WOLF, Naoni (1991). *O Mito da Beleza*. Lisboa: Difusão Cultural.
- WOLF, Dennie (1992). “Becoming Hnowledge: The Evolution of Art Educacion Curriculum” in *Handbook of Research on Curriculum*. pp. 945- 963.
- WOLF, Shelby (1995). “Language in and around the dramatic curriculum”. *Journal Curriculum Studies*. Vol. 27. nº 2. pp. 117-137.
- WOLFF, Janet. (1993). *The Social Production of Art*. London: Macmillan Press Ltd.
- WONG, S. (1991). “Evaluating the content of textbooks: public interests and professional authority”. *Sociology of Education*. nº 64. pp. 11-18.
- WOOFF, Terence (1982). *Educação Visual no Primário e no Secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- YOUNG, M. (1982). “Uma Abordagem do Estudo dos Programas Enquanto Fenómenos do Conhecimento Socialmente Organizado” in S. GRÁCIO & ST. STOER. *Sociologia da Educação- II. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- YOUNG, Michael (1995). “La especialización, los intelectuales y la crisis actual de la educación” in *Volver a pensar la educación*.

ANEXOS

ÍNDICE ANEXOS

A. Apresentação das fontes.....	497
A. 1 – Arquivos.....	498
A. 1. 1 - Fontes relativas à disciplina de Desenho Linear.....	499
A.1.1.1 - Legislação relativas à disciplina de Desenho Linear.....	500
A. 1.2 - Imprensa de Educação e Ensino relativas à disciplina de Desenho Linear	561
Outros Periódicos.....	568
Jornais Nacionais.....	568
Jornais Regionais.....	568
A. 1. 3 - Manuais Escolares de Desenho.....	569
A. 1.4 - Relatórios dos professores primários-conferências. Pedagógicas.....	575
A. 2 - Fontes relativas à disciplina de Canto Coral.....	576
A. 2.1 - Legislação relativa à disciplina de Canto Coral.....	577
A. 2.2 - Imprensa de Educação e Ensino.....	605
Outros Periódicos e Jornais.....	609
A. 2.3 - Reportório Musical Escolar.....	611
A. 3 - Fontes relativas aos Trabalhos Manuais	615
A. 3.1 - Legislação relativa aos Trabalhos Manuais.....	616
A. 3.2 - Imprensa de Educação e Ensino.....	643
Outros Periódicos e Jornais.....	648
A. 3.3 - Relatórios dos professores primários-conferências. Pedagógicas.....	649
A. 4 - Fontes relativas à disciplina de Educação pelo Teatro.....	650
A. 4.1 - Legislação relativas à disciplina de Educação pelo Teatro.....	651
A. 4.2 - Imprensa de Educação e Ensino.....	657
Outros Periódicos e Jornais.....	660
A. 4.3 - Repertório de Teatro Infantil.....	662
A. 4.4 - Biografias de Autores – Teatro Infantil.....	679
A. 5 - Compêndios de Pedagogia da Formação de Professores Primários.....	692
A. 6 - Legislação relativa aos Livros Escolares.....	696
A. 7 - Legislação relativa à Mocidade Portuguesa.....	708
A. 7.1 - Legislação relativa à Mocidade Portuguesa.....	709

A. APRESENTAÇÃO DAS FONTES

Este volume apresenta o corpus documental compulsado pela pesquisa .

A opção tomada vincula a recolha da informação ao quadro teórico da tese, subordinando a organização e distribuição das fontes a cada uma das matérias escolares em estudo.

A ordem da distribuição das tipologias documentais decorre da importância relativa que cada uma detém no conjunto das fontes funcionando, simultaneamente, como indicador do lugar donde o discurso emana e da sua proximidade relativa à internalidade e externalidade das matérias em análise.

Retivemos, para cada disciplina, a denominação que adoptou no momento da sua inscrição curricular ou, em outros casos, (Educação Pelo Teatro) aquela que apresentou quando os seus enunciados começaram a ganhar forma no sistema escolar.

Correndo o risco de repetição preferimos, ainda assim, reunir as fontes disciplina a disciplina. Com esta disposição se ganha a percepção imediata das camadas textuais e da intertextualidade que se urdiram na construção social das matérias em estudo.

Considerámos, primeiro, as fontes de registo fundacional comuns a todas as disciplinas: a legislação e os compêndios de pedagogia da formação de professores e em segundo, outras fontes produzidas na internalidade de cada disciplina, (manuais escolares, repertórios musicais, peças de teatro), assim como as que fizeram das matérias em análise, objecto de eleição, como a imprensa de educação e ensino.

Correndo o risco de repetição preferimos, ainda assim, reunir as fontes disciplina a disciplina.

Os quadros-síntese, reúnem a legislação relativa a cada disciplina, são resultantes de sucessivas entradas na Legislação Geral de Ensino e de aportes de posteriores leituras de autores, que sobre ela se debruçaram.

Ponderamos nesta organização, a especificidade e a relevância do discurso normativo nas construções disciplinares ao nível do ensino primário e primário normal, detivemo-nos nos relatórios que acompanharam e enquadraram as reformas, na inscrição das disciplinas nos quadros legais das reformas, nos discursos que aí as sustentaram, nos planos de estudo dos referidos níveis de ensino e nos programas específicos das disciplinas, na informação referente a exames bem como outras disposições directa e indirectamente relacionadas com as disciplinas.

Por razões de coerência e de conveniência na organização e interpretação das fontes, apresentamos destacados dos quadros-síntese de cada disciplina, a legislação referente aos Livros Escolares e à Mocidade Portuguesa, na medida em que a sua informação serve globalmente a todas as matérias em estudo.

As restantes fontes (manuais ou álbuns das disciplinas, hinários, peças de teatro, etc), mais dependentes da lógica de produção e das dinâmicas das respectivas disciplinas, estão-lhe por isso condicionadas no número e tipo de suporte textual.

A. 1. ARQUIVOS

AEMPL	-Arquivo da Escola do Magistério Primário de Lisboa.
AEMPE	-Arquivo da Escola do Magistério Primário de Évora.
AEMPB	-Arquivo da Escola do Magistério Primário de Braga.
AEMPB	-Arquivo da Escola do Magistério Primário de Coimbra.
AHME	-Arquivo Histórico do Ministério da Educação.
AIH	-Arquivo do Instituto Histórico.
AHCPL	-Arquivo Histórico da Casa Pia de Lisboa.
AHLJFC	-Arquivo Histórico do Antigo Liceu José Falcão de Coimbra.
BN	-Biblioteca Nacional.
BMB	-Biblioteca Municipal de Braga.
BML	-Biblioteca Municipal de Lisboa.
BMP	-Biblioteca Municipal do Porto.
BMTN	-Biblioteca Municipal de Torres Novas.
AMC	-Arquivo do Museu da Cidade de Lisboa.
ASPA	-Arquivo da Sociedade Portuguesa de Autores.
MI	-Museu da Imagem - Braga.
MCL	-Museu da Cidade - Lisboa

ANEXOS-A. 1. 1

FONTES RELATIVAS À DISCIPLINA DE DESENHO LINEAR

A1.1. ANEXO: LEGISLAÇÃO RELATIVA À DISCIPLINA DE DESENHO LINEAR

DATA	QUADRO SÍNTESE
Carta de Lei 23/11/1770	Cria a Junta de Providência Literária.
	Cria a Junta de Providência Literária cujo objectivo era “fazer examinar as causas da sua decadência e o presente estado da sua ruína para em tudo prover de sorte que não só se repare um tão deplorável estrago mas também sejam as escolas públicas reedificadas sobre fundamentos tão sólidos, que as Artes e Ciências possam nelas resplandecer com as luzes mais claras em comum benefício”. Ordena ainda que (...) “ponderando os remédios que considerarem mais próprios para elas cessarem, e apontando os Cursos científicos e os métodos que devo estabelecer para a fundação dos bons e depurados Estudos das Artes e Ciências...” (Documento XXXIII, p. 872 <i>In</i> CARVALHO, Rómulo de).
Carta de Lei 06/11/1772	Institui os <i>Estudos Menores</i> . Decreta a Reforma da Universidade.
	“Nem todos os indivíduos deste reino e seus domínios, se hão-de educar com o destino dos Estudos Maiores, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris que ministrarão o sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do corpo político, bastariam às pessoas destes gremios as instruções dos párocos”.
	A Reforma pombalina dos estudos superiores distribui a Universidade de Coimbra por seis Faculdades, embora nos planos de estudos da faculdade de Medicina e de Matemática não exista referência à existência da disciplina de desenho, os estatutos recomendam aos estudantes de medicina que frequentemente, por livre vontade, durante o 3º e o 4º anos do Curso, a aula de Desenho da Faculdade de Matemática “por lhes ser o Desenho muito útil, para poderem, quando for necessário, executar por si mesmos as Estampas Botânicas, e Anatômicas”. O mesmo se recomenda aos alunos com frequência do curso de Arquitectura Civil e Militar, com riscos de cartas geográficas e topográficas.
Lei 17/01/1779	Reforma dos Estudos Menores.
	A lei estabelece uma Lista das terras, conventos e pessoas destinadas para professores de filosofia racional, retórica, língua grega, gramática latina, e desenho , mestres de ler, escrever e contar. “As disciplinas a que a lista se refere, constituíam o currículo do ensino médio, a que hoje chamaríamos secundário”. Note-se que estas disciplinas não correspondiam a um curso geral, eram leccionadas consoante as possibilidades locais de ensino. Para estas disciplinas foram criados, em diferentes sítios, lugares, à excepção do Desenho que não consta da lista de terras que acompanha o decreto.
Decreto 05/08/1779	Estabelece a Academia Real da Marinha: Formação de engenheiros da marinha e do exército. A geometria tinha nas suas diversas vertentes uma extensa representação curricular.
Decreto 27/11/1779	Cria a <i>Aula de Debuxo</i> e Desenho no Porto (Agostinho Freire).
Carta de lei 03/07/1780	Cria a Real Casa Pia de Lisboa inclui nos seus currículos, entre outras disciplinas: o Desenho , as Belas Artes e os Trabalhos Manuais.
Alvará 23/08/1781	Cria em Lisboa a Aula Pública de Desenho .
24/12/1787	Discurso do escultor de Machado de Castro sobre a importância do desenho .
Carta de Lei 6/01/1790	Cria a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho destinada à formação superior de oficiais.
1793	Edição do primeiro Tratado do ensino do desenho, <i>Regras de Desenho</i> de António José Moreira destinado à arquitectura civil e militar. Incluía: o levantamento de plantas, a construção geométrica do alfabeto romano como subsídio indispensável na aplicação da epigrafia monumental.
Portaria 22/09/1812	Estabelece a compilação de um “Dicionário de Artes e Ofícios”.

<p>Incumbe Gregório José de Seixas de compilar um “Dicionário de Artes e Ofícios”: “que neste Reino haja, como nas nações mais civilizadas, um Dicionário de Artes e Ofícios, a fim de que os Artistas e Oficiais dos mesmos possam adquirir facilmente por princípios os conhecimentos necessários à sucessiva perfeição de uma ilustrada prática com o socorro do referido Dicionário o qual deve conter os termos, denominações e frases próprias de cada um dos diferentes ramos das indústria em que se empregam os mesmos Artistas e mestres de Ofícios”.</p>	
Alvará 19/02/1803	Estabelece a Academia Real da Marinha e Comércio do Porto em cujo plano de estudos a geometria e o desenho tinham grande representação. (Agostinho Freire).
Constituição 1822	Atribui ao Estado a tarefa de criar organizar e de regulamentar um sistema de instrução pública [art. 237º-278º-]. Consigna a liberdade de ensinar cujo exercício está sujeito ao controlo do Estado.
[art. 239º]- “É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade, e pela forma que a lei determinar.	
Decreto 18/02/1835	Nomeia uma Comissão para propor o Projecto de Estatutos para Academia de Bellas Artes de Lisboa (Agostinho Freire).
<p>Junta ao decreto artigos que não-de servir como base de elaboração dos referidos estatutos. “Sendo das reais intenções de Sua Majestade a Rainha, estabelecer nesta cidade de Lisboa uma Academia de Bellas Artes com o fim de promover a civilização geral dos Portugueses, difundir por todas as classes o gosto do belo e proporcionar meios de melhoramento aos Officios e Artes fabris pela elegância de formas de seus artefactos”.</p> <p>[art. 1º]- Esta Academia terá por objectivo o adiantamento das Belas Artes e a introdução das suas regras nas classes fabris, donde possa resultar a perfeição das manufacturas, e o aumento da indústria nacional. [art. 3º]- Sendo necessário combinar a Instrução pública, com a bem entendida economia, designar-se-á, com a maior circunspecção, o número de Artistas que devem viajar para se aperfeiçoarem e quais devem ser as suas circunstâncias. Guardando a proporção entre as grandes nações civilizadas, e a população de Portugal.</p> <p>[art. 4º]- Existindo na cidade de Lisboa quatro Aulas, aonde se ensina o desenho, a Architectura Civil, a Escultura, e a Gravura de Paisagem e Architectura, parece que reunido estas debaixo de um sistema regular, e criando mais cinco, uma de Pintura, uma de Ornato, e uma de Gravura de Figura ou história, uma de Cunhos e Medalhas, e uma de Estudo Natural, ficará a Academia completa, contando ao todo nove Aulas. A Academia poderá intitular-se Academia Pública de Bellas-Artes de Lisboa.</p>	
Decreto 09/05/1835	Estabelece o Regulamento da Casa Pia de Lisboa.
Decreto 11/08/1935	Estabelece a criação das Escolas Normais em Lisboa e no Porto. (Rodrigo da Fonseca).
<p>[art.1º]- “Sendo de absoluta necessidade prover ao estabelecimento do Sistema de Instrução primária em todo o Reino”, tenho por bem ordenar a criação de duas Escolas Normais uma em Lisboa e outra no Porto.</p> <p>[art.2º]- “Serão obrigados a frequentar as mencionadas Escolas Normais os Professores Públicos de Primeiras Letras de uma e outra cidade”.</p> <p>Tit. II-</p> <p>[art.1º]- “Haverá em cada um dos distritos administrativos uma Escola Normal de Instrução Primária para o sexo masculino.</p> <p>Ponto1- As escolas para o sexo feminino serão objecto de um regulamento especial.</p>	
Decreto 07/09/1835	Decreta o Regulamento Geral da Instrução Primária. (Rodrigo da Fonseca)
<p>Tít. I- Do objecto da Instrução Primária, seu método e liberdade de ensino.</p> <p>[art. 1º]- A instrução primária compreende: “a leitura, a escrita, e os elementos de Gramática Portuguesa, Aritmética, Desenho Linear, Civilidade, Moral, Religião, Direito político e algumas noções de História e Geografia”.</p> <p>[art. 2º]- Gratuitidade escolar.</p> <p>[art. 3º] Institui o método Lancaster ou de ensino mútuo.</p> <p>Tít. II- Do Estabelecimento, e colocação das Escolas de Instrução Primária</p> <p>[art. 1º]- “Haverá em cada uma das capitais dos distritos administrativos uma Escola Normal de Instrução primária para o sexo masculino.</p> <p>[art. 1º. 1]- As escolas para o sexo feminino serão objecto de um regulamento especial.</p>	

<p>Tít. III- Da nomeação e habilitação dos professores das Escolas de Instrução Primária. [art.1º]- Os directores das Escolas Normais primárias das capitais dos Distritos Administrativos serão tirados de entre os alunos-mestres das Escolas Normais estabelecidas nas cidades de Lisboa e Porto</p>	
28/09/1835	Constitui e estabelece o Conselho Superior de Instrução Pública.
<p>Tít. I [art. 1º]- A instrução primária compreende: “a leitura, a escrita, e os elementos de Gramática Portuguesa, Aritmética, Desenho Linear, Civildade, Moral, Religião, Direito Político e algumas noções de História e Geografia”. [art. 2º]- Gratuitidade escolar. [art. 3º] Institui o método de ensino mútuo. Tít. IV [art. 8º]- “Todo o empregado do Magistério primário houver composto um compêndio, ou livro aprovado das disciplinas que forem o objecto da Instrução primária, inventar algum método novo ou aperfeiçoar os antigos, haverá a gratificação extraordinária, que, segundo o seu merecimento, lhe for arbitrada pelo Conselho Superior de Instrução Pública”. Tít. VII [art. 1º]- “A obrigação dos pais de família enviar seus filhos às Escolas Públicas, logo que passem dos 7 anos, sem impedimento físico ou moral, se meios não tiverem de o fazer construir de outro modo” A educação artística emerge logo no primeiro programa do Ensino Primário sob o signo do <i>Desenho Linear</i>. DOC. 3 [art. 1º]- O Conselho Superior de Instrução Pública é encarregado da Direcção e regimento de todo o Ensino e educação Pública”. [art. 5º- 4]- O Conselho Superior de Instrução Pública. “Consultará directamente o governo sobre “os melhoramentos e reformas de regulamentos literários, métodos de ensino e adopção de compêndios, e de quais quer outros livros clássicos.</p>	
Decreto 02/12/1835	Suspende o Decreto que aprovou o Regulamento Geral de Instrução Publica (e os programas) e o Conselho Superior de Instrução Pública.
Decreto 18/02/1836	Relatório que acompanha o decreto que aprova os Conservatórios de Artes e Ofícios.
<p>Os Conservatórios de Artes e Ofícios criados por Passos Manuel, por Decreto de 18 de Novembro de 1836 e de 5 de Janeiro de 1837, respectivamente em Lisboa e no Porto cujo objectivo era estabelecer “os meios de aplicar às Artes as teorias científicas. Reconhecia-se com efeito que “<i>o aperfeiçoamento da indústria nacional é um elemento indispensável à pública prosperidade</i>; para o conseguir, convém lançar mão de todos os meios praticáveis. A criação de um Conservatório de Artes e Ofícios, para a instrução dos artistas, que sirva à demonstração popular de preciosas aplicações das ciências às artes, que excite a emulação e que, mostrando o estado actual e comparativo da indústria nacional, influa poderosamente nos seus progressos”.</p>	
Decreto 22/11/1836	Cria a Academia Portuense de Bellas Artes. (Passos Manuel)
<p>[art. 41º]- Todos os indivíduos, tanto naturais como estrangeiros, poderão ser admitidos a frequentar os Estudos da Academia, tendo as condições seguintes: 1ª idade de 10 anos (pelo menos) completa; 2ª suficiente instrução nas artes de ler escrever e contar; 3ª bons costumes, atestados pelo Pároco, Magistrado, ou pessoa autorizada da sua freguesia. [art. 42º]-Para que o maior número possível de indivíduos possa aproveitar-se dos Estudos haverá duas classes de discípulos: uma de <i>Ordinários</i>, que hão-de frequentar as Aulas quotidianamente; outra de <i>Voluntários</i>, que não podem ter igual frequência e assiduidade.</p>	
Decreto 25/10/1836	Relatório que acompanha o Decreto de criação e Estatutos da Academia de Bellas Artes e o próprio Decreto. (Passos Manuel).
<p>“Senhora! A criação de uma Academia de Bellas Artes tem por vezes ocupado a atenção do Governo e dos Artistas portugueses porém todos os esforços foram até agora inúteis: porque nem da Confraria de S. Lucas se pode tirar bom resultado, nem se acertou com o melhor meio de levar a efeito os desejos daqueles que, pelo ano de 1780 intentaram dar impulso a empresa tão importante. Apesar da criação da Aula de Gravura em 1768, da de Escultura em 1750 e da Desenho e Figura, e de Architectura Civil em 1781, poucos progressos fizeram as Artes em Portugal, cujo atrasamento neste ramo se considera devido à falta de uma academia com estatutos adequados e à de bem entendida protecção aos artistas mais distintos. Depois de 1820 durante o regime constitucional, chegou a criar-se uma Academia de Bellas Artes, debaixo da direcção do nosso hábil Pintor, Domingos António de Sequeira; mas por causas que são de todos bem</p>	

<p>conhecidas, essa medida não foi a acabo, e a tal ponto o abandono a que os mais insignes Artistas se viram reduzidos, que Pintores como Taborda, e alguns outros pereceram entre os horrores da mais cruel indigência.(...), tenho pois a honra de apresentar três decretos”.</p> <p>Decreto- Cria a Academia de Bellas Artes de Lisboa.</p> <p>(...) “Havendo mostrado a experiência, que apesar do estabelecimento, e conservação de aulas de Desenho de Figura, e de Architectura Civil, e das de Gravura, e Escultura, poucos progressos tem feito as artes em Portugal; sendo o seu atrazamento devido principalmente à falta de um estabelecimentos. Querendo Eu, promover a civilização geral dos Portugueses, difundindo por todas as classes o gosto do belo e proporcionando meios de melhoramento aos Ofícios e Artes fabris pela elegância de formas de seus artefactos a fim de que se goze quanto antes das incalculáveis vantagens que as nações mais cultas da Europa estão colhendo deste ramo de Instrução Pública”. Hei por bem decretar que:</p> <p>[art. 1º]- Haverá em Lisboa uma <i>Academia Pública de Bellas Artes de Lisboa</i>, cujos Estatutos fazem parte deste Decreto (...).</p> <p>Aprova os Estatutos da Academia de Bellas Artes.</p> <p>[art. 2º]- O objecto immediato deste Estabelecimento é “unir em um só corpo de escolas todas as Belas Artes com o fim de facilitar os seus progressos, de vulgarizar a sua prática e de a aplicar às Artes Fabris”.</p> <p>[art. 4º]- Ficam suprimidas as “Aulas de Desenho de Figura, Architectura Civil, e de Gravura, e bem assim as Casas de Risco e de Escultura até agora existentes na repartição das Obras Públicas”.</p>	
Decreto 15/11/1836	Aprova o Plano de Instrução Primária (Passos Manuel).
<p>“Atendendo que a reforma geral dos estudos é a primeira necessidade da época actual (...) hei por bem aprovar o Plano da Instrução Primária.</p> <p>[art. 1º]- Instrução Primária- Matérias de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As artes de ler escrever e de contar; - A Civilidade, a Moral, e a Doutrina Cristã; - Princípios de Gramática Portuguesa; - Breves Noções de História, de Geografia, e da Constituição; - Desenho linear; - Exercícios Ginásticos acomodados à idade. <p>Instrução Secundária:</p> <p>4º- Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria e o Desenho.</p>	
Decreto 18/11/1836	Cria o Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa (Passos Manuel).
<p>“Mas Senhora, reformar a Instrução Pública, sem estabelecer ao mesmo tempo os meios de aplicar às Artes as teorias as teorias científicas, seria deixar incompleta a grande obra que Vossa Majestade empreendeu, e acabou. O aperfeiçoamento da Indústria Nacional é um elemento indispensável à pública prosperidade; para o conseguir convém lançar mão de todos os meios praticáveis. A criação de um Conservatório de Artes e Ofícios, para Instrução dos Artistas que sirva à demonstração popular das preciosas aplicações das Ciências às Artes, que excite a emulação, e que mostrando o estado actual e comparativo da indústria nacional, influa poderosamente nos seus progressos”.</p> <p>Tomando em consideração o relatório sobre a conveniência de Criar um Conservatório das Artes e Ofícios, decreta-se o seguinte:</p> <p>[art. 1º]- Formar-se-á em Lisboa um <i>Depósito Geral de Máquinas</i>, modelos, utensílios, desenhos, descrições, e livros relativos às diferentes Artes, e Ofícios, e será denominado: Conservatório de Artes e Ofícios.</p> <p>[art. 1º- 1]- “O fim principal do Conservatório é a instrução prática em todos os processos industriais por meio da limitação”.</p>	
Decreto 22/11/1836	Define os Estatutos do Conservatório Portuense de Artes e Ofícios .
<p>“Sendo conhecidas as vantagens que dos Conservatórios das Artes e Ofícios resultam a favor da Indústria Nacional, e desejando Eu promover os Estabelecimentos deste género (...) decreta-se a criação do Conservatório com o mesmo Regulamento do Conservatório de Artes e Ofícios de Lisboa” (Passos Manuel).</p>	
Decreto 22/11/1836	Cria a Academia Portuense das Bellas Artes e estabelece os estatutos (Passos Manuel).
<p>Os Monarcas D. Maria I e D. Fernando tomam o título de Protectores da Academia.</p> <p>Estatutos:</p>	

<p>[art. 1º]- “A criação desta Academia tem por objecto promover o Estudo das Bellas Artes, difundir, e aplicar a sua prática às Artes Fabris”.</p> <p>[art. 2º]- A Academia Portuense, tanto pela identidade dos meios, como pelos fins da sua instituição, deverá ter e conservar útil correspondência c/ Academia Belas Artes de Lisboa.</p>	
Decreto 05/12/1836	Determina a criação do Conservatório Portuense de Artes e Ofícios (Passos Manuel).
Decreto 17/11/1836	Estabelece a Reforma do Ensino Secundário .
<p>Estabelece para além das demais matérias:</p> <p>5ª- Aritmética e Álgebra, Geometria Trigonometria e Desenho;</p> <p>6ª- Princípios de Física de Química e de Mecânica aplicados às Artes e ofícios;</p> <p>7ª- Princípios de História natural dos três reinos da Natureza aplicados às Artes e ofícios.</p>	
Decreto 10/12/1840	Estabelece o Curso de Desenho na Universidade de Coimbra.
Decreto 20/09/1844	Reforma da Instrução Primária (Costa Cabral).
<p>Tít. I. Cap.I</p> <p>[art. 1º]- Divide o Ensino Primário em 2 graus: 1º e 2º Graus.</p> <p>- O 1º grau não inclui o Desenho Linear</p> <p>- O 2º Grau compreende além das outras matérias estabelecidas: o Desenho linear e a Aritmética e a Geometria com aplicação à indústria.</p> <p>Cap. III</p> <p>[art. 11º]- O Curso das Escolas Normais compreenderá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caligrafia, - Desenho Linear; - Gramática geral e Portuguesa; - Notícias dos métodos de ensino e Legislação respectiva à Instrução Primária; - Geografia cronologia e história; - Doutrina Cristã e História Sagrada; - Teologia natural e Filosofia moral; - Aritmética e geometria com aplicação à industria; - Escrituração. <p>- Cap. VI- Das Escolas de Meninas.</p> <p>Continuarão a existir as cadeiras de mestras de meninas que actualmente há em todos os distritos administrativos e sucessivamente à proporção que o permitirem as forças do tesouro, o Governo criará outras nas povoações em que forem mais úteis.</p> <p>[art. 41º]- Serão objectos de ensino nas Escolas especiais de meninas: ler escrever e contar, princípios gerais da moral, doutrina cristã, civilidade, e exercícios gramaticais, os labores mais usuais próprios do <i>sexo feminino</i>.</p> <p>[art. 42º]- (...) Os seus exames de habilitação, serão quanto possível iguallados aos dos professores do primeiro grau de Instrução Primária, e versarão também sobre os labores que deverem ensinar.</p>	
Decreto 24/12/1845	Aprova o Regulamento Para a Escola Normal Primária do Distrito de Lisboa.
<p>Cap. I:</p> <p>[art. 2º]- Os seus estudos distribuem-se por dois cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso de Habilitação para as Cadeiras do 1º Grau. - Curso de Habilitação para as Cadeiras do 2º Grau. 	

<p>[art. 3º]- O Curso de Habilitação para as Cadeiras do 1º Grau compreende entre as demais matérias: - Caligrafia - Desenho Linear</p>	
<p>[art. 4º]- O Curso de Habilitação para as Cadeiras do 2º Grau compreende entre as demais matérias: - Desenho Linear;</p> <p>[art. 6º- 1] para os exercícios de ensino prático da Escola Normal.</p> <p>[art. 6º- 4]- “A Escola Normal presta os professores e Alunos- Mestres, que forem necessários para suprir a falta ou impedimento de professores da escola elementar da Casa Pia”.</p> <p>[art. 6º- 5]- “A aula de desenho da Casa Pia é comum aos alunos de ambos os estabelecimentos.</p> <p>[art. 8º]- “A Escola Normal é colocada no edifício do extinto Convento de S, Jerónimos em Belém conjuntamente com a Casa Pia”.</p> <p>[art. 9º]- “A Casa Pia e a Escola Normal prestam ofícios recíprocos aos alunos e empregados de ambos os estabelecimentos”.</p> <p>[art. 9º- 2]- “A Escola Normal admite a frequência de suas aulas a alunos da Casa Pia”.</p> <p>[art. 9º- 3]- “A Escola Elementar da Casa Pia, além do seu primitivo destino, serve, nos termos do Artigo 6º - 1º , para os exercícios de ensino prático da Escola Normal ”.</p>	
20/12/1850	Estabelece o Regulamento para a Instrução Primária (Conde de Tomar).
<p>Cap. IV- Dos Prémios e Castigos.</p> <p>[art. 32º-1]- Os prémios dos alunos consistem (...) na oferta de livrinhos, de escritos, ou estampas.</p> <p>Cap. VII- Cadeiras .</p> <p>[art. 35º- 2]- Estabelece que o ensino do Desenho linear, começa por linhas e ângulos e continua depois “por outras figuras, desde as demais usuais, até às mais difíceis, de vasos, molduras, elevações, desenhos de máquinas e outras aplicações complicadas”.</p>	
Decreto 30/12/1852	Estabelece o Ensino Industrial (Rodrigo da Fonseca).
<p>Cria o Instituto Industrial de Lisboa destinado a três graus de ensino e tendo anexos uma Biblioteca Industrial e oficinas.</p> <p>No Porto estabelece a Escola Industrial com os dois 1ºs Graus de ensino e com a cadeira de Química aplicada às Artes. No relatório de apresentação do decreto afirma-se: “Os progressos da indústria fabril são recentes na Europa, apesar de serem dos factores mais importantes que se têm registado nos anais das invenções e aperfeiçoamentos do espírito humano; e se Portugal não tem sido estranho no aproveitamento desses progressos - se o trabalho fabril aumentou consideravelmente, dando evidentes provas de adiantamento, é tempo de cuidar do ensino que deve dotar a indústria de uma protecção real e esclarecida”.</p>	
Decreto 10/04/1860	Estabelece o Regulamento Para Os Liceus Nacionais.
<p>Cap. I</p> <p>[art. 2º]- O Curso Geral dos Liceus compreende além das demais disciplinas.</p> <p>10ª- Desenho linear.</p> <p>- Cap. II- Da Admissão dos Alunos:</p> <p>[art. 9º]- Admissão dos alunos: “para ser admitido num liceu, é indispensável (...) provar ter pelo menos dez anos de idade e haver obtido aprovação das disciplinas que constituem o primeiro grau de instrução primária, em exame feito em algum dos liceus do reino”. O que não incluía o Desenho Linear já que este</p>	

não tomava parte dos programas do 1º grau de acordo com os programas em vigor (1844).

Decreto 04/12/1860	Estabelece os Programas da Escola Normal .
-----------------------	---

Curso do **1º Grau** (2 anos):

- Leitura e recitação;
- Escrita princípios elementares de gramática geral;
- Conhecimento racional e prático da Língua portuguesa;
- Redacção;
- Aritmética compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida;
- Sistema legal de pesos e medidas;
- Noções sumárias de geografia geral e suas possessões;
- Noções de História Universal; História Pátria, Doutrina Cristã;
- Moral Evangélica; Noções Elementares de História Sagrada;
- **Desenho linear** e suas aplicações mais úteis na vida comum,
- Pedagogia prática;
- Conhecimento da legislação e administração do ensino, quando é indispensável ao professor primário;
- Educação Física, Preceitos Higiénicos.

Curso do **2º Grau** (3 anos). Compreende além das disciplinas antecedentes:

- Continuação do **Desenho Linear**, compreendendo as noções elementares de geometria e suas aplicações práticas;
- Noções elementares de história natural;
- Noções de Agricultura; Elementos de Escrituração mercantil e agrícola;
- Redução dos papéis oficiais a que é obrigado o professor primário;

- Noções de Filosofia, compreendendo as ideias fundamentais da teologia natural, da moral, do direito natural e público;

- Canto;

- Tradução da Língua Francesa;

- Além da instrução teórica haverá nas **Escolas Normais** exercícios práticos destinados à aplicação das doutrinas ensinadas:

1º- Exercícios de **Ensino Primário** numa escola anexa, devidamente organizada;

2º -Exercícios ginásticos;

3º -Exercícios ergonómicos;

4º -Exercícios de aplicação da geometria à agrimensura nos seus processos mais simples e comuns.

Portaria 16/05/1862	Aprova os Programas e Instruções Para Os Exames de Instrução Primária que devem servir de habilitação para a Instrução Secundária .
------------------------	---

[art. 5º] Os exames são públicos e constam de provas por escrito e de provas orais. Nem uma nem outra prova compreende a disciplina de **Desenho**.

Decreto 20/10/1863	Estabelece o Regulamento da Escola Normal Primária Para o Sexo Feminino no Distrito de Lisboa.
-----------------------	---

Cap. I- Objecto da Escola Normal e Disciplinas que Constituem o Curso.

[art. 1º]- Cria em Lisboa no antigo recolhimento do Calvário um Instituto para o ensino de Mestras para o **Ensino Primário** que se denomina “**Escola Normal Primária** para o *sexo feminino* em Lisboa”.

[art. 2º]- “Os estudos e exercícios da Escola Normal compreendem entre as disciplinas e trabalhos:

- Leitura e Recitação;

- Escrita;

- Gramática Portuguesa e Exercícios de redacção;

- Aritmética Elementar, compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida; sistema legal de pesos e medidas;

- Noções de geografia geral; geografia particular de Portugal e suas possessões;

<ul style="list-style-type: none"> - Noções de História Universal, história pátria; - Doutrina Cristã; elementos de História sagrada do Antigo e Novo testamento; - Desenho linear e suas aplicações mais úteis na vida comum; - Pedagogia prática; deveres da mestra primária e suas relações com o estado; - Educação Física, preceitos de higiênicos; - Tradução da Língua francesa; - Canto; - Lavores próprios do <i>sexo feminino</i>; - Preceito e exercícios de economia doméstica. <p>Cap. X- Dos Exercícios Escolares e Religiosos E Dos Exames</p> <p>[art. 52º]- No fim de cada ano lectivo as educandas são submetidas a exame final das disciplinas que tiverem estudado. O exame consta de uma parte teórica e de uma parte prática, em que se compreende o exame prático de aptidão para o magistério na escola anexa</p>	
Portaria 26/05/1863	<p>Programa das Disciplinas que devem ser objecto dos Exames de Instrução Primária para Admissão à 1ª Matrícula nos Liceus Nacionais do reino e ilhas adjacentes organizado pelo Conselho Geral de Instrução pública em cumprimento do disposto do art. 9º do Dec. de 10 de Abril de 1860, devendo os exames de que se trata continuar a ser feitos em conformidade das instruções aprovadas pela Portaria de 16 de Maio de 1862 em tudo o que não é alterado pelo presente programa. (José Braamcamp).</p> <p>Nesta Portaria o Desenho não vem mencionado.</p>
Decreto 20/12/1864	<p>Relatório apresentado ao rei D. Luís em 1864 por João Crisóstomo Abreu e Sousa. Reforma do Ensino Industrial.</p> <p>Relatório que antecede o decreto: “o que entre nós neste sentido se tem feito, ainda hoje o praticam as nações mais adiantadas. A Inglaterra que sempre tem olhado para a França com ciúme, convenceu-se na 1ª Exposição Universal, que se verificou em 1851, da inferioridade dos seus artefactos na parte que dependia do estudo do desenho e não duvidou recorrer a desenhadores franceses que ali foram, depois desta época, fundar escola não só nos estabelecimentos de ensino, mas até nas fábricas particulares. Os resultados desta medida já foram sentidos e observados na Exposição de 1862, notando-se que o estudo do desenho tinha feito incalculáveis progressos, e que os artefactos de mais aprimorado gosto podiam já concorrer com os da indústria francesa de igual natureza, cuja superioridade tem sido sempre reconhecida. E citamos o exemplo do que se praticou em referência ao ensino do desenho, porque o consideramos a mais importante base do ensino industrial.</p>
Portaria 20/07/1866	<p>Aprova as “Instruções sobre as condições que devem ser observadas na construção das casas das escolas: Sítio, Capacidade e Condições gerais do edifício, Exposição e Luz, Ventilação, Temperatura, Móvelia, Habitação do professor”.</p>
<p>[art. 44º]- Estabelece para a disciplina de desenho além da móvelia própria, os seguintes objectos: caixa de desenho com transferidos, tira-linhas, um compasso de medir, outro de redução e outro com toca lápis ou tira-linhas, duplo centímetro graduado e esquadro, globos para o estudo da geografia, um <i>mappa-mundi</i>, as cartas dos continentes, o mapa de Portugal e os das colónias.</p>	

Lei 31/12/1868	Aprova a Reforma da Instrução Pública (Sá da Bandeira).
Lei 02/09/1869	Suspende a Reforma da Instrução Pública (Henrique de Castro).
Decreto 14/12/1869	Programas das Escolas Normais .
<p>Os estudos do Curso do 1º Grau (1 ano) compreendem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caligrafia; - Princípios de gramática geral; - Exercícios de Leitura recitação e análise da Língua Portuguesa redacção; - Aritmética Elementar, compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida; - Sistema legal de pesos e medidas; - Noções sumárias de geografia de Portugal e suas possessões; - Noções de História Universal, História pátria; - Doutrina Cristã; - Elementos de História sagrada; - Desenho linear e suas aplicações mais úteis na vida comum; - Pedagogia prática; - Conhecimento da legislação do Ensino Primário; - Noções de agricultura. <p>Os estudos do Curso do 2º Grau (2 anos) compreendem além das disciplinas do 1º Grau, exercícios de Ensino Primário práticos destinados à aplicação das doutrinas ensinadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de Ensino Primário na escola anexa, devidamente organizada; - Exercícios ginásticos; - Exercícios agronómicos; - Exercícios de aplicação da geometria à agrimensura nos seus processos mais simples e comuns. 	

<p>O curso para o magistério nas Escolas Normais ou complementares compreenderia, além das disciplinas antecedentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de estilo. Composição e recitação; - Princípios de agricultura, horticultura e economia rural; - Noções de filosofia, compreendendo as ideias fundamentais da teologia natural, da moral e do direito natural; - Cursos de pedagogia e metodologia professados pelos alunos sob a direcção dos professores; - Exercícios práticos do magistério. 	
Portaria 01/05/1870	Instruções para os júris dos exames de admissão ao magistério das cadeiras de instrução primária elementar. (D. António da Costa).
<p>“A Escola primária do sexo feminino não deve limitar-se exclusivamente ao ensino, por via de regra muito deficiente, da leitura da escrita e das primeiras operações aritméticas, e à prática dos mais rudimentares labores próprios do sexo. Por isso que esta escola é o único meio de instrução para a grande maioria do sexo feminino, tanto mais necessário é que seja de todo o ponto completo e sirva também como instrução especial elementar acomodada às peculiares necessidades económicas e industriais de cada província ou de cada distrito, que é a característica e a condição essencial desta valiosíssima parte de toda a educação popular. Nas escolas rurais os labores mais usuais de cozer, fazer meia e talhar de braço, e os conhecimentos mais amplos de escrituração e cálculo mental das noções elementares e agricultura, economia rural e horticultura; nas escolas urbanas os labores mais delicados, o desenho industrial e de ornato, a escrituração comercial; um estudo mais desenvolvido da história, da geografia e da música vocal, são pontos em que particularmente devem ser explorada a instrução das concorrentes, além da parte geral do ensino comum a todas as escolas deste grau, para por este meio prover as cadeiras, segundo as conveniências e interesses locais, em professoras zelosas e inteligentes que possam levar o ensino que lhes for confiado a par da verdadeira instrução que deve ser ministrada ao sexo feminino, e que tão poderosa influência tem no sistema geral de educação nacional”.</p>	
22/06/1870	Decreta a criação de uma secretaria de Estado especial com a designação de Ministério dos Negócios da Instrução Pública (D. António da Costa).
Decreto 16/08/1870	Reforma da Instrução Primária (D. António da Costa).
<p>[art. 1º]- A instrução primária divide-se em dois Graus: 1º Grau ou elementar, 2º Grau ou complementar [art. 2º]- O ensino do 1º Grau para o <i>sexo masculino</i> compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Física; - Educação Moral; - Educação Intelectual; - Educação Política. <p>A Educação Intelectual compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, Escrita; - Operações aritméticas sobre números inteiros e decimais, Sistema legal de pesos e medidas; - Noções elementares de gramática e exercícios de redacção; 	

- Desenho linear;

- Elementos de história sagrada e história pátria;
- Noções de geografia e cronologia, Noções de agricultura, Canto Coral.

[art. 3º]- O Ensino nas **Escolas Rurais** compreende:

- Educação religiosa e moral;
- Doutrina cristã;
- Leitura, Escrita;
- Operações aritméticas sobre números inteiros, Sistema legal de pesos e medidas;
- Noções elementares de gramática;
- Noções elementares de gramática;
- **Desenho linear;**
- Noções de agricultura.

[art. 4º]- Ensino Complementar

[art. 2º]- O ensino do **1º Grau** para o *sexo masculino* compreende :

- Educação Física: Ginástica e preceitos higiénicos;

- Educação Moral;
- Gramática e exercícios de língua portuguesa;
- Leitura e recitação de prosa e verso;
- Caligrafia;
- Aritmética e geometria elementar e suas aplicações mais comuns;
- Elementos de cronologia, geografia e história pátria;
- Desenho linear e suas aplicações;
- Moral religião e história sagrada;
- Canto Coral;
- Escrituração;
- Agrimensura;
- Elementos de física e química e história natural dos três reinos;
- Elementos de agricultura e economia rural, industrial, artística e comercial, nos seus diversos ramos, conforme as especiais condições das diversas localidades.

[Único]- “As matérias Ginástica e o Canto coral são objecto de todas as escolas de segundo grau. A Escrituração e Agrimensura são objecto do ensino especial, apropriado a cada localidade”.

[art. 5º]- **O ensino elementar** para o *sexo feminino* compreende, além das disciplinas designadas.

(inclusive canto coral): coser, fazer meias, marcar, talhar e economia doméstica.

[art. 6º]- “O **ensino complementar** para o *sexo feminino* compreende para além das disciplinas mencionadas (Canto Coral inclusive), as seguintes:

- Noções elementares sobre história natural;
- Escrituração;
- Fazer rendas, flores e outros labores próprios do sexo conforme as condições da localidade”.

[art. 7º]- “**Os programas fixam as disciplinas** de que deve constar o ensino instrumental ou real; a intensidade ou extensão dele para cada grau e para cada sexo, segundo as conveniências locais”.

Escolas Normais:

[art. 42º]- O governo estabelece em Lisboa e Porto escolas normais de 1ª classe, para o sexo masculino, mantidas pelo estado.

[art. 43º]- O governo estabelece **Escolas Normais** de 2ª classe para alunos mestres de **1º Grau** em outros distritos administrativos a distritos.

[art. 46º]- São objecto do ensino nas **Escolas Normais** as seguintes disciplinas:

1º Grau:

- **Ginástica;**
- Caligrafia;
- **Princípios de gramática geral exercícios de leitura, recitação e análise da língua portuguesa, redacção;**
- **Elementos de história sagrada, doutrina cristã, moral;**
- **Aritmética compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida;**
- **Sistema legal de pesos e medidas;**
- **Noções sumárias de geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões;**
- **Noções de história universal e história pátria;**
- Desenho linear e suas aplicações mais úteis;

- **Pedagogia: Conhecimento da legislação do Ensino Primário;**
- **Canto Coral;**
- **Elementos de agricultura;**
- **Exercícios práticos de Ensino Primário na escola anexa.**

2º Grau:

- Ginástica;
- Continuação da educação moral e religiosa;
- Noções de geometria e suas aplicações práticas;
- Princípios de física e química, de história natural e suas aplicações à higiene, à agricultura e à indústria;
- Exercícios de estilo e composição e **recitação;**
- Elementos de escrituração mercantil e agrícola;
- Continuação do **Desenho linear de Ornamentação e de imitação;**
- Princípios de agricultura, horticultura e economia rural;
- Canto coral;
- Continuação da pedagogia e metodologia;
- Exercícios práticos do magistério;
- Exercícios práticos de **Ensino Primário** na escola anexa.

[art. 60º]- As matérias que constituem o ensino destas escolas (*sexo feminino*) são as seguintes:

1º Grau

- **Ginástica;**
- Caligrafia;
- **Princípios de gramática geral exercícios de leitura, recitação e análise da língua portuguesa, redacção;**
- **Elementos de história sagrada, doutrina cristã, moral;**
- **Aritmética compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida;**
- **Sistema legal de pesos e medidas;**
- **Noções sumárias de geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões;**
- **Noções de história universal e história pátria;**
- Desenho linear e suas aplicações mais úteis;
- **Pedagogia: Conhecimento da legislação do Ensino Primário;**
- **Canto Coral;**
- Exercícios práticos de Ensino Primário na escola anexa.

2º Grau:

- Ginástica;
- Continuação da educação moral e religiosa;
- Princípios de história natural;
- Elementos de escrituração mercantil;
- Continuação do **Desenho linear** de Ornamento e de Imitação;
- Continuação da pedagogia e metodologia,
- Canto Coral.
- Exercícios práticos de Ensino Primário na escola anexa.

03/08/1870	Criação das Escolas Normais para o <i>Sexo feminino</i> em Lisboa e no Porto.
<p>[art. 1º]- Haverá duas Escolas Normais de 1ª Classe uma em Lisboa e outra no Porto.</p> <p>[art. 5º]- Para o exercício das Escolas Normais haverá escolas primárias anexas.</p>	
Decreto 16/08/1870	Aprova a Reforma da Instrução Pública (D. António da Costa).

[art. 1º]- A Instrução Primária divide-se em: **1º Grau** ou **Elementar** e **2º Grau** ou **Complementar**.

[art. 2º]- O ensino do **1º Grau Elementar** para o *sexo masculino* compreende :

Educação Física: Ginástica elementar combinada com exercícios vocais, higiene popular;

Educação Moral: Educação religiosa e moral; doutrina cristã;

Educação Intelectual: Leitura, Escrita, Operações aritméticas sobre números inteiros e decimais;

- Sistema legal de pesos e medidas;
- Noções elementares de gramática e exercícios de redacção;
- **Desenho linear**;
- Elementos de história sagrada e história pátria;
- Noções de geografia e cronologia;
- Noções de agricultura;
- Canto Coral;

Educação Política: Noções da constituição e dos direitos e deveres do cidadão. Primeiras lições de história natural.

[art. 3º]- O ensino nas Escolas Rurais compreende:

- Educação religiosa e moral; doutrina cristã;
- Leitura, Escrita, Operações aritméticas sobre números inteiros;
- Sistema legal de pesos e medidas;
- Noções elementares de gramática,
- Noções elementares de gramática;
- Desenho linear;
- Noções de agricultura.

[art. 5º]- “O **Ensino Elementar** para o *sexo feminino* compreende, além das disciplinas designadas de 1 a 10, inclusive (Canto Coral): coser, fazer meias, marcar, talhar e economia doméstica”.

[art. 4º]- O Ensino do **2º Grau** ou **Complementar** compreende:

7ª- **Desenho linear e suas aplicações**;

11ª- Agrimensura (a associar aos elementos da economia artística (conforme as especiais condições das diversas localidades).

[art. 13º]- As **Escolas Primárias Elementares** são gratuitas.

[art. 20º]- A Instrução Primária do **1º Grau** é obrigatória para ambos os sexos dos 7 aos 15 anos.

Cap. V

Das **Escolas Normais**:

[art. 43º]- O governo estabelece **Escolas Normais** de 2ª classe para alunos mestres de **1º Grau** em outro a distritos.

[art. 46º]- São objecto do ensino nas **Escolas Normais** as seguintes disciplinas:

1º Grau:

- **Ginástica**;
- Caligrafia;
- **Princípios de gramática geral** exercícios de leitura, recitação e análise da língua portuguesa, redacção;
- **Elementos de história sagrada, doutrina cristã, moral**;
- **Aritmética** compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida;
- **sistema legal de pesos e medidas**;
- **Noções sumárias de geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões**;
- **Noções de história universal e história pátria**;
- **Desenho linear e suas aplicações mais úteis**;
- **Pedagogia: Conhecimento da legislação do Ensino Primário**;
- **Canto Coral**;

- **Elementos de agricultura;**
- **Exercícios práticos de Ensino Primário na escola anexa.**

[art. 60º]- As matérias que constituem o ensino destas escolas (*sexo feminino*) são as seguintes

1º Grau:

Além das designadas no artigo 46º, higiene, economia doméstica e labores próprios do *sexo feminino*.

2º Grau:

- Ginástica,
- Continuação da educação moral e religiosa;
- Noções de geometria e suas aplicações práticas;
- Princípios de física e química, de história natural e suas aplicações à higiene, à agricultura, e à industria;
- Exercícios de estilo e composição e **recitação**;
- Elementos de escrituração mercantil e agrícola;
- Continuação do **Desenho linear de Ornamentação e de imitação**;
- Princípios de agricultura, horticultura e economia rural;
- Canto Coral;
- Continuação da pedagogia e metodologia; exercícios práticos do magistério, Exercícios práticos de **Ensino Primário** na escola anexa.

[Único]- O curso do 1º ano dura dois anos e 3 o do **2º Grau**.

[art. 89º-90º]- São instituídas as **Conferências** entre os professores para o aperfeiçoamento de métodos e modos de ensino, divisão de classes, e maneira de resolver na escola as questões especiais de instrução.

O governo decreta os regulamentos necessários para realização de **conferências** em todos os seus ramos.

Decreto 11/01/1871	Estabelece o Regulamento e o Programa de Desenho Linear para os Exames de Admissão aos Liceus .
-----------------------	--

Programa de **Desenho Linear**:

- Linha recta, curva , quebrada;
- Linhas paralelas, perpendiculares e oblíquas;
- Ângulo recto agudo e obtuso;
- Triângulo, quadrado, rectângulo, paralelogramo, trapézio;
- Círculo, diâmetro raio e corda;
- Cubo paralelepípedo, pirâmide, figuras compostas destes sólidos;
- Copiar da estampa objectos de uso comum;
- Traçado na pedra ou no papel, do contorno geral da carta de Portugal. Divisão em províncias e as capitais.

[art. 87º]- O tempo destinado para as provas de aritmética e **desenho** é de uma hora para o ensino elementar e de 1h e 1/2 para o complementar.

Os alunos do ensino complementar têm nas provas orais uma prova de desenho - no quadro de uma figura geométrica ou resolução de um problema simples de geometria.

NB- O **Desenho** é feito a lápis e à vista, podendo servir-se o aluno de papel quadriculado.

Portaria
09/03/1872

Programas e Exames de Admissão aos Liceus Nacionais (Rodrigues Sampaio).

[art. 9º]- O exame consta de duas partes: provas escritas, provas orais.

[art. 10º]- As provas escritas constam:

- **Desenho Linear** (geométrico e à vista na conformidade do programa oficial).

Programas dos **Exames de Desenho Linear de Admissão aos Liceus Nacionais**:

- Linha recta, curva, quebrada; Linhas paralelas, perpendiculares e oblíquas;

- Ângulo recto, agudo, e obtuso;

- Triângulo, quadrado, rectângulo, paralelogramo, trapézio, círculo, diâmetro, raio e corda;

- Cubo paralelepípedo, pirâmide, figuras compostas destes sólidos;

- Copiar da estampa objectos de uso comum;

- Traçado, na pedra ou no papel do contorno geral da carta de Portugal, divisão em províncias e as capitais.

NB- O desenho é feito a lápis e à vista podendo servir-se o aluno de papel quadriculado.

Decreto
23/09/1872

Distribuição dos Estudos nos Liceus e outras providencias para o aperfeiçoamento do Ensino

[art. 1º]- Os liceus dividem-se em liceus de 1ª e de 2ª Classe.

[art. 2º]- Nos liceus de 1ª Classe existem dois cursos: um **especial** e outro **geral**.

[art. 8º]- Os alunos que tiverem o curso especial dos liceus e quiserem ser admitidos às faculdades e escolas de ciências fisico-matemáticas, histórico-naturais, e médicas são obrigados ao exame do curso geral

de matemática e desenho .	
Carta de Lei 02/05/1878	Reforma e Reorganização do Ensino Primário.
<p>Cap. I do Ensino Primário</p> <p>[art. 1º]- A Instrução Primária para o <i>sexo masculino</i> e <i>feminino</i> divide-se em dois graus: Elementar e Complementar.</p> <p>[art. 2º]- O Ensino Elementar para o <i>sexo masculino</i> compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; escrita; - Quatro operações sobre números inteiros e fraccionários; - Elementos de gramática portuguesa; - Princípios do sistema métrico-decimal; - Princípios de Desenho; - Moral e Doutrina Cristã. <p>O ensino elementar para o <i>sexo feminino</i> compreende além das matérias mencionadas neste artigo, incluindo Princípios de Desenho, os trabalhos de agulha necessários às classes menos abastadas.</p> <p>[art. 3º]- O Ensino Primário Complementar para o <i>sexo masculino</i> compreende além das demais disciplinas :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caligrafia e exercícios de escrita - Desenho Linear e suas aplicações mais comuns; - Canto Coral. <p>[Único]- O ensino complementar para o <i>sexo feminino</i> compreende as matérias mencionadas nos n.ºs 1º e 9º deste artigo e além disso os deveres de mãe de família, e as prendas de bordar a cores, tomar medidas, tirar moldes e fazer rendas e flores.</p> <p>[art. 4º]- Passados 3 anos depois do estabelecimento das Escolas Normais para habilitação dos professores e professoras do Ensino Primário e conforme as condições especiais das localidades poderá ser ampliado. O 1º Grau de Instrução Primária para o <i>sexo masculino</i> compreende as seguintes disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita; - Quatro operações sobre números inteiros e fraccionários; - Elementos da gramática portuguesa; - Princípios do sistema métrico decimal; 	

<p>- Canto Coral; - Noções elementares de agricultura.</p> <p>2º Grau (sexo masculino) Não compreende Desenho nem Canto Coral, mas escrituração</p> <p>1º Grau (sexo feminino) - Ginástica; - Canto Coral - Economia doméstica.</p> <p>2º Grau (sexo feminino) - Economia doméstica; - Desenho de ornato aplicado às obras próprias do sexo; - Escrituração; - Rudimentos de ciências físicas e naturais.</p> <p>Cap. VI- Exames da Instrução Primária</p> <p>[art. 44º]- A aprovação das disciplinas de ensino complementar dá direito à admissão nos liceus nacionais sem novo exame perante eles.</p>	
Circular 13/08/1878	Dirigida aos Governadores Civis para o desenvolvimento da Instrução Popular.
<p>Recomenda a atenção dos governadores civis para que promovam o desenvolvimento da instrução popular, especialmente com relação ao estabelecimento de cursos nocturnos, cursos de adultos, bibliotecas escolares, e organização de sociedades cooperativas ou de caixas escolares. Nesse sentido e no que respeita às bibliotecas populares “votou-se no orçamento geral do estado a quantia anual de 1.200\$000 réis para compra de livros, revistas, manuais, desenhos etc.</p>	
Carta de lei 11/06/1880	Reforma e nova reorganização do Ensino Primário. Modifica, altera e acrescenta a reforma do Ensino Primário de 2 de Maio de 1878.
<p>[art. 18º]- Estabelece que no orçamento do Estado será consignada anualmente uma verba para, entre outros: “Auxílio à iniciativa particular e às associações para estabelecimentos de jardins de infância, cursos de adultos, bibliotecas, escolas de desenho e outras instituições que tenham por fim o desenvolvimento da instrução popular; (...) “Auxílio para a fundação de museus e exposições escolares”.</p> <p>”Auxílio para fundação de museus e exposições escolares</p> <p>Enquanto não forem definitivamente estabelecidas todas as escolas do ensino primário complementar poderão ser introduzidas no quadro do ensino elementar as disciplinas mencionadas nos nºs 2º (Caligrafia e exercícios de escrita), 3º (Aritmética e geometria elementar e suas aplicações mais comuns), 5º, 7º Desenho Linear e suas aplicações mais comuns 9º ,10º ,11º e as referidas no ponto <i>Único</i> do art. 3º da Lei de 2 de Maio de 1878, (nºs 1º e 9º deste artigo e além disso os deveres de mãe de família, e as prendas de bordar a cores, tomar medidas, tirar moldes e fazer rendas e flores), bem como os rudimentos das ciências físicas e naturais e economia doméstica.</p>	
Decreto 14/06/1880	Reforma da Instrução Secundária .
<p>Cap. III - Admissão e Exames:</p> <p>[art. 28º]- É dispensado deste exame, o aluno que mostrar haver sido aprovado no exame do ensino primário complementar de acordo com o art. 44º do decreto de 2/05/1878 que estabelece:</p> <p>[Único]- A aprovação das disciplinas do ensino complementar dá direito à admissão nos liceus nacionais sem novo exame perante este”.</p>	
Decreto 28/07/1880	Regulamento para Execução das Leis de 02/05/1878 e de 11/06/1880 (Rodrigues Sampaio).
<p>Título I- Cap. I.</p> <p>[art. 1º]- A instrução primária elementar é obrigatória para todas as crianças de um e outro sexo na idade da escola.</p> <p>Título II- Cap. IV. Das Provas Escritas dos Exames Finais das Escolas Primárias.</p> <p>[art. 78º]- As Provas Escritas da Instrução Primária compreendem:</p>	

c) **Desenho de cópia** a lápis e à vista de um objecto simples de uso comum.

As **Provas Escritas** do **Ensino Complementar** compreendem:

c) **Desenho de cópia** a lápis de um ornato ou de uma figura geométrica.

Título III- Cap. I- **Das Escolas Normais** .

Cap. II- Das **disciplinas** que constituem os Cursos das **Escolas Normais** :

[art. 127º]- Fazem objecto de ensino nas **Escolas Normais** Primárias de primeira classe para o **sexo masculino** as seguintes disciplinas:

- 1ª- Leitura e recitação de prosa e verso;
- 2ª- Gramática e exercícios da língua portuguesa; redacção;
- 3ª- Aritmética, sistema legal de pesos e medidas; noções de álgebra;
- 4ª- Geometria elementar e suas aplicações mais usuais;
- 5ª- Geografia cronologia e história;
- 6ª- Moral e História sagrada, em especial do Novo testamento;
- 7ª- Pedagogia, metodologia; legislação relativa às escolas primárias;
- 8ª- **Desenho**;
- 9ª- Caligrafia;
- 10ª- Rudimentos de física, química e história natural;
- 11ª- Elementos de agricultura;
- 12ª- Noções de higiene;
- 13ª- Princípios de economia rural;
- 14ª- Escrituração;
- 15ª- Direitos e deveres do cidadão;
- 16ª- Língua Francesa;
- 17ª- Canto Coral;
- 18º Ginástica.

Cap. II- Das **Disciplinas** que constituem os **Cursos Normais**.

[art. 128º]- Nas **Escolas Normais** de primeira classe para o **sexo feminino** o ensino abrange, além das disciplinas dos números 1º a 10º, 12º, 16º, 17º e 18º do artigo anterior:

- 1º- Economia doméstica;
- 2º- Trabalho de Agulhas e Lavores;
- 3º- Deveres das mães de família;
- 4º- **Desenho de ornato aplicado aos labores próprios do sexo**;
- 5º- Jardinagem.

[art. 129º]- O ensino das disciplinas referidas nos artigos 127º e 128º é repartido por dois cursos correspondentes aos dois graus em que se divide a instrução primária.

O curso do primeiro grau, ou elementar, dura dois anos. O curso do **2º Grau** ou complementar dura mais de um ano.

[art. 168]- As Provas Escritas dos **Exames de Admissão às Escolas Normais** :

- 1º- Escrita de duas linhas de Bastardo, quatro de bastardinho e seis de cursivo, copiadas de Livro aprovado.
- 5º- Desenho simples de um objecto de uso comum;

[art. 189º]- No fim do segundo e terceiro ano dos cursos das escolas normais há exames finais.

[art. 189º- 1]- Os exames finais constam de provas escritas orais ou práticas e versam na conformidade dos programas, sobre **todas as disciplinas** e exercícios de cada curso.

Título V – Das **Conferências Pedagógicas**.

[art. 236º]- Na sede dos círculos escolares haverá todos os anos conferências pedagógicas, cujo objecto será o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrução popular.

[art. 242º]- São obrigados a assistir oficialmente às conferências todos os professores públicos do círculo escolar.

Programas do **Curso Normal**

Programa de Desenho:

1º Ano:

Desenho Geométrico:

Desenho à vista:

2º Ano:

Desenho Geométrico:

Desenho à vista:

3º Ano:

Desenho Geométrico:

Desenho à vista:

Modelagem:

Programa de **Desenho de Ornato Aplicado aos Lances Próprios do Sexo feminino.**

1º Ano: Desenho de Ornato Aplicado aos Lances Próprios do Sexo feminino.

2º Ano: Desenho de Ornato Aplicado aos Lances Próprios do Sexo feminino.

3º Ano: Desenho de Ornato Aplicado aos Lances Próprios do Sexo feminino.

Portaria 09/12/1880	Chama a atenção dos governadores civis para promover a organização de associações.
------------------------	---

Determina que os governadores civis promovam a organização de associações que se proponham estabelecer jardins de infância, cursos de adultos, bibliotecas, **escolas de desenho** museus e exposições escolares, para o que o governo se prontifica a concorrer com subsídios dentro da verba para esse fim consignada no orçamento geral do estado. Dar toda a publicidade à carta de Lei art. 18º e diligenciar a organização de associações que se proponham criar alguns dos estabelecimentos indicados.

Decreto 28/07/1881	Regulamento para Execução das Leis de 02/05/1878 e de 11/06/1880 (Rodrigues Sampaio).
-----------------------	---

Título I- Do Ensino Obrigatório

Cap. I

[art. 1º]- A Instrução Primárias Elementar é obrigatória para todas as crianças de um e outro sexo na idade da escola.

Título. II- Dos Exames Finais dos Alunos da Escolas Primárias.

[art.48º]- Os exames finais dividem-se em exames do ensino elementar e do ensino complementar.

Cap. IV. Das **Provas Escritas**

[art. 78º]- As Provas Escritas dos exames do ensino elementar constam de:

c) - **Desenho de cópia** a lápis e à vista de um objecto simples de uso comum.

As Provas Escritas do **Ensino Complementar** compreendem:

c) - **Desenho** a lápis de um ornato ou de uma figura geométrica.

Título III- Das **Escolas Normais**.

Cap. II- Das disciplinas que constituem os **Cursos Normais**:

[art. 127º]- Fazem objecto de ensino nas **Escolas Normais Primárias** de primeira classe para o **sexo masculino** as seguintes disciplinas:

- Leitura e recitação de prosa e verso;
- Gramática e exercícios da língua portuguesa; redacção;
- Aritmética, sistema legal de pesos e medidas; noções de álgebra;
- Geometria elementar e suas aplicações mais usuais;
- Geografia cronologia e história;
- Moral e História sagrada, em especial do Novo testamento;
- Pedagogia, metodologia; legislação relativa às escolas primárias;
- **Desenho**;
- **Caligrafia**;
- Rudimentos de física, química e história natural;
- Elementos de agricultura;
- Noções de higiene;
- Princípios de economia rural;
- Escrituração;
- Direitos e deveres do cidadão;
- Canto Coral;
- Ginástica.

Cap. II- Das **Disciplinas** que constituem os **Cursos Normais**

[art.127º]- Fazem objecto do ensino, nas Escolas Normais Primárias de primeira classe para o *sexo feminino* o ensino abrange, além das disciplinas dos números 1º a 10º, 12º, 16º, 17º e 18º do artigo anterior:

1º- Economia doméstica;

2º- Trabalho de Agulhas e Lavores;

3º- Deveres das mães de família;

4º- **Desenho de ornato aplicado aos trabalhos próprios do sexo;**

5º- Jardinagem.

[art. 129º]- O ensino das disciplinas referidas nos artigos 127º e 128º é repartido por dois cursos correspondentes aos dois graus em que se divide a instrução primária.

O curso do primeiro grau, ou elementar, dura dois anos. O curso do **2º Grau** ou complementar dura mais de um ano.

[art. 168]. As Provas Escritas dos **Exames de Admissão às Escolas Normais** :

1º- Escrita de duas linhas de Bastardo, quatro de bastardinho e seis de cursivo, copiadas de Livro aprovado.

5º- Desenho simples de um objecto de uso comum;

[art. 189º]- No fim do segundo e terceiro ano dos cursos das **Escolas Normais** há exames finais.

[art. 189º- 1]- Os exames finais constam de **provas escritas**, orais ou práticas e versam na conformidade dos programas, sobre **todas as disciplinas** e exercícios de cada curso.

Título V – Das Conferências Pedagógicas.

[art. 236º]- Na sede dos círculos escolares haverá todos os anos conferências pedagógicas, cujo objecto será o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrução popular.

[art. 242º]- São obrigados a assistir oficialmente às conferências todos os professores públicos do círculo escolar.

CAP. XI- Dos Alunos das **Escolas Normais**

[art.167º]- Os exames de admissão às Escolas Normais compreendem provas escritas e orais.

[art. 168º]- As provas escritas consistem:

5º- Desenho simples de um objecto de uso comum.

Programas do Curso Normal

Programa de Desenho:

1º Ano:

Desenho Geométrico: Representação de todas as figuras geométricas compreendidas no primeiro ano do programa de geometria e suas respectivas definições.

Desenho à vista:

- Cópia de ornatos de estampa, cuja dificuldade aumente gradualmente e de sólidos geométricos com as dimensões do exemplar;
- Cópia de modelos de sólidos geométricos com as dimensões do exemplar;
- Desenhar o mapa de Portugal e suas respectivas províncias;
- Desenho do mapa das nossas ilhas adjacentes e das províncias ultramarinas;
- Desenhar os contornos gerais do mappa - mundi e dos cinco continentes em separado.

2º Ano:

Desenho Geométrico:

- Recapitulação das figuras estudadas no 1º ano;
- Representação gráfica de todas as figuras que abrange o segundo ano de geometria plana;
- Noções de projecções oblíquas e de perspectiva cavalheira;
- Noções sobre a planificação de alguns sólidos geométricos mais usuais;

Desenho à vista:

- Cópias de exemplares de gesso, cuja dificuldade vá progressivamente aumentando;
- Traçado de mapas chorográficos e geográficos de dimensões variadas, preenchendo todas as indicações complementares dos mapas desenhados no primeiro ano do curso;
- Desenho de algumas máquinas mais simples e usuais;
- Desenhos de casas e mobílias escolares;
- Aguadas, Sombras; Desenhos topográficos;
- Exercício práticos na escola anexa.

3º Ano:

- Recapitulação das matérias estudadas nos dois primeiros anos; em lições feitas aos alunos dos respectivos

<p>anos e da escola anexa, e mais:</p> <p>Desenho Geométrico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns exercícios mais fáceis sobre a penetração dos prismas e pirâmides - Poliedros e suas definições - Exercícios diversos sobre perspectivas de diferentes sólidos geométricos <p>Desenho à vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cópias várias de estampas, gessos e mesmo do natural. <p>Modelagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípios Gerais de modelagem e exercícios práticos. <p>Programa de Desenho de Ornato Aplicado aos Lavoros Próprios do Sexo feminino.</p> <p>1º Ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho de exemplares fáceis, que representam os vários ornatos com que se costumam adornar os vestidos, camisas e quaisquer peças de fato de ambos os sexos e ainda outros objectos; - Estes exercícios serão feitos primeiramente nas lousas e depois em papel ou cartão. <p>2º Ano:</p> <p>Continuação dos exercícios do 1º ano, não só nas lousas, quadro preto, papel ou cartão, mas ainda nas diversas espécies de tecidos em que têm de ser executados e no vidro.</p> <p>3º Ano:</p> <p>Direcção de classes, tanto na escola anexa como das alunas da Escola Normal</p> <p>Aperfeiçoamento progressivo dos desenhos já executados, e invenção de outros que possam ser úteis e vantajosos na prática.</p>	
Dec. 08/04/1882	Programas autorizados provisoriamente para o ensino das disciplinas que constituem o primeiro grau de instrução primária.
<p>Programa do Ensino Elementar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Escrita; - Aritmética e sistema métrico; - Elementos de gramática portuguesa; - Princípios de Desenho. <p>Programa de Desenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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, servindo-se os alunos de papel quadriculado, de papel completamente liso, e do quadro preto; - Princípios de Moral e doutrina cristã; - Ginástica. <p>Para o <i>sexo feminino</i> Trabalhos de Agulha necessários para as classes menos abastadas.</p>	
Decreto 24/09/1883	Reforma do Ensino Industrial (A. A. Aguiar).
Decreto 24/12/1883	Cria os Museus Industriais de Lisboa e Porto. Considerou-os “O complemento indispensável” das escolas industriais e de desenho industrial que viria a criar dez dias mais tarde, pelo Decreto de 3 de Janeiro de 1884 (A. A. Aguiar).
Decreto 3/01/1884	Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, cria as Escolas Industriais e de Desenho Industrial (A. A. Aguiar).
Decreto 03/02/1884	Reforma de Bellas Artes. Cria as Escolas Industriais e de Desenho Industrial, junto de cada um dos museus de Lisboa e Porto (A. A. Aguiar).

Decreto 06/03/1884	Cria na Covilhã uma Escola Industrial que terá por fim ministrar o ensino apropriado às indústrias Regulamento Geral das Escolas Industriais e Escolas de Desenho Industrial . (António Augusto de Aguiar).
<p>[art.3º]- São criadas oito escolas de desenho industrial nos seguintes pontos: 3 em Lisboa, três no Porto, uma nas Caldas da Rainha e outra em Coimbra.</p> <p>Estas escolas terão por fim ministrar o ensino do desenho exclusivamente industrial e com aplicações à indústria ou indústrias predominantes nas localidades, onde estão estabelecidas.</p> <p>[art.5º]- Os indivíduos que pretenderem seguir a frequência regular dos cursos do comércio matriculando-se como alunos ordinários, deverão provar no acto da matrícula que têm aprovação nas seguintes disciplinas por exame feito em qualquer estabelecimento público de instrução:</p> <p>1º- Curso Elementar:</p> <p>a) Instrução primária;</p> <p>b) Caligrafia;</p> <p>2º Curso Superior:</p> <p>a) Instrução primária;</p> <p>b) Caligrafia;</p> <p>c) Desenho linear.</p> <p>Regulamento Geral das Escolas Industriais e Escolas de Desenho Industrial.</p> <p>[art. 1º]- As escolas instituídas pelo Dec. de 3 de Janeiro de 1884 combinadamente com os Museus Industriais e Comerciais criados pelos decretos de 24 de Dezembro de 1883, têm por fim lançar os primeiros delineamentos de uma instituição análoga ao real- imperial museus austríacos de Arte e Industria, em Viena e ao museu Inglês de South Kensington, promovendo a restauração do ensino industrial e tomando como ponto de partida para esse fim a difusão do ensino racional do desenho elementar e do desenho industrial.</p>	
Decreto 23/05/1884	Cria um Conselho Superior de Instrução Pública e Extingue a Junta Consultiva de Instrução Pública.
<p>[art. 1º- 2]- A secção de eleição conta com a participação de 2 delegados da Academia de Bellas Artes e um do Conservatório Real de Lisboa.</p> <p>[art. 3º]- À secção permanente compete:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser ouvida sobre livros de texto e de leitura que devem ser proibidos nas aulas públicas ou nas particulares por falta de conformidade com as leis do reino e a moral. - Submeter à aprovação do conselho os livros para texto das lições das aulas da faculdade ou instituto de ensino de que é representante. 	
Decreto 29/07/1886	Reforma de Instrução Secundária.
<p>[art. 2º]- Além das disciplinas mencionadas no artigo antecedente será professado:</p> <p>a1º- Em todos os liceus o ensino do Desenho Linear em dois anos do curso fora das aulas de classe.</p>	
Decreto 12/08/1886	Estabelece o Regulamento Geral dos Liceus .
<p>[art. 34º]- Para os exames de admissão é documento indispensável certidão de aprovação no exame de instrução primária elementar.</p> <p>[art. 42ª-] Das provas escritas de Exame.</p> <p>No Exame de Desenho- execução de um desenho à vista e do desenho de uma figura de geometria plana em hora e ½.</p> <p>[art. 43ª- 2] As provas orais de Desenho consistem em dois interrogatórios de dez minutos cada uma, tanto para os alunos internos como para os externos.</p>	
Decreto 10/09/1886	Regulamenta o Ensino Profissional na Escola Fradesso da Silveira (Emídio Navarro).
Decreto 10/09/1886	Estabelece os Lavores femininos na Escola Marquês de Pombal.
Decreto	Regulamenta o Ensino Profissional na Escola Afonso Domingues (Emídio Navarro).

02/12/1886	
Decreto 30/12/1886	Plano de Organização do Ensino Industrial e Comercial (Emídio Navarro).
Estabelece que o Ensino seja professado nos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e Porto e estipula duas grandes premissas teóricas e organizacionais do Ensino Industrial e Comercial dividindo-o em Ensino Industrial e Comercial em 3 graus: Elementar , Preparatório e Especial ou Superior .	
Decreto 09/08/1888	Disposições relativas à Instrução Primária e Secundária
[art. 13º]- É autorizado o governo a estabelecer em Lisboa, Porto e Coimbra <i>Institutos</i> destinados exclusivamente ao ensino secundário do <i>sexo feminino</i> . [art. 15º]- O Curso destes Institutos abrange: - Desenho; - Música; - Trabalhos manuais.	
Decreto 20/08/1888	Reorganização do Plano e Distribuição do Ensino nos Liceus
[art. 2º- 4]- O ensino do Desenho , do grego e do alemão continua a ser dado nos termos do regulamento de 12 de Agosto de 1886. O desenho é parte integrante de cada um dos três cursos professados no Liceu (geral, de letras e de ciências).	
Decreto 05/04/1890	Cria o Ministério de Instrução Pública e Belas Artes.
Decreto que cria o Ministério de Instrução Pública e Belas Artes. “As graves questões de ordem pública e de defesa do reino, às da segurança das instituições, e ainda às do progresso económica, anda ligada indissolavelmente uma outra, que é a da instrução pública. Um povo cuja instrução é deficiente, não pode ocupar condignamente o lugar que deve ambicionar entre as nações cultas , prósperas e independentes da época moderna. Só a cultura intelectual dá a consciência plena dos direitos, o verdadeiro amor da independência, o apreço das instituições e o incitamento ao progresso. E diga-se a verdade, apesar do que neste ramo se tem feito por parte dos poderes públicos, e das vantagens que inegavelmente se têm colhido, Portugal é ainda, infelizmente, um dos povos da Europa menos adiantados na difusão da instrução pública pelas classes populares”. “As Belas Artes são o ornamento da cultura intelectual, e o seu estado e a difusão do gosto que elas trazem consigo não são também causas indiferentes ao progresso industrial. Neste ramo a nossa inferioridade é ainda maior do que no da instrução propriamente dita” e ainda “Separando o serviço da instrução pública dos outros serviços administrativos, que hoje conjuntamente correm pelo ministério do reino, damos o primeiro passo, modesto, mas essencial, para o futuro engrandecimento da cultura geral da Nação”.	
Decreto 22 /08/1890	Aprova a organização da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública e Bellas Artes.
Organização da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública e Bellas-Artes: 1ª Repartição-Bellas Artes: - Registo de escolas, academias, conservatórios, institutos, museus e mais estabelecimentos oficiais de Bellas-Artes, arqueologia, numismática, arte ornamental, artes cénicas e história de arte e do trabalho nacional. 2ª Repartição Ensino Industrial e Profissional: - Registo das <i>escolas de desenho</i> industrial, escolas industriais, de arte aplicada à indústria , de artes e ofícios, institutos industriais e comerciais, laboratórios e mais estabelecimentos de instrução profissional, com excepção dos agrícolas, navais, e militares.	
Decreto 08/10/1891	Reforma diplomas anteriores e reorganiza o Ensino Industrial e Comercial .
Reforma diplomas anteriores e reorganiza o Ensino Industrial e Comercial sublinhando a importância da oficina para o ensino industrial e o ensino manual educativo . Ficam em funcionamento 2 escolas industriais completas, 5 incompletas e 12 escolas industriais elementares. Divide-se em dois ramos: ciência industrial e arte industrial, esta para preparar o desenhador industrial, pintor decorador e escultor decorador e a ciência industrial, mais vocacionada para as profissões de técnicos industriais, mestres de metalurgia, mestre de obras e condutor de obras públicas e condutor de máquinas e outros. Dá-se uma atenção especial à organização de uma secção colonial, a criação de uma oficina junto ao museu	

do Porto, e ao *Boletim dos museus*, já criado pelo decreto de 19 de Dezembro de 1888, mas que não chegou a publicar-se.

Título III- Dos Museus:

- “Os museus industriais e comerciais de Lisboa e Porto têm carácter de exposição permanentes e são destinados a expor ao público colecções de matérias primas, de produtos ou de modelos, fornecidas pelos particulares ou organizados pelo Estado, com o intuito de: prestar informações sobre as matérias primas, negócios e transacções nos países estrangeiros; mostrar a produção nacional, proporcionar instrução prática”.

[art. 68º]- “Em cada museu se efectuará a exposição das provas e trabalhos das escolas industriais da respectiva circunscricção (...)”.

[art. 69º]- “Alternadamente nos Museus de Lisboa e Porto, se efectuará uma exposição anual colectiva dos trabalhos de todas as escolas industriais do reino, para se poder apreciar o resultado comparado de ensino nas duas circunscricções”.

[art. 75º]- “Cada um dos museus será dividido em cinco secções gerais: comercial, industrial, tecnológico, de arte industrial, e pedagógica, ou de material de ensino”.

Haverá em cada museu uma biblioteca, um gabinete de estudos, uma oficina modelo. A biblioteca e o gabinete de estudos estarão patentes ao público, todo o tempo que os museus o estiverem.

II da Oficina anexa:

[art. 78ª- 2]- “(...) a oficina do Museu do Porto produzirá objectos de arte industrial e os tipos architectónicos de arte nacional, em ordem histórica, para serem expostos no museu, oferecidos ao público por módico preço ou permutados com os museus estrangeiros”.

[art. 79º]- Junto aos museus poderão estabelecer-se cursos livres de arte ornamental e sua história, especialmente portuguesa, regidos pelos respectivos directores, ou, com aprovação do director respectivo, por professores do ensino industrial, e até por estranhos, poderão nestes cursos utilizar-se o material reunido nos recintos dos mesmos museus.

Cap.V.

[art. 120º]- Estabelece as disposições sobre **exposições** e selecção dos **trabalhos dos alunos**.

Decreto 30/12/1891	Estabelece que o Ensino Industrial e Comercial seja professado nos Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa.
-----------------------	--

06/02/1893	Proposta de Reforma do Ensino Público.
------------	--

Após um **Inquérito** realizado em 1890 sobre o “estado hodierno físico, moral, intelectual e artístico do povo português no qual deveria ser dado lugar importante à instrução Pública, Adolfo Coelho apresenta em sessão, à Sociedade de Geografia, uma Proposta de Reforma do Ensino Público.

“Para alcançar este resultado (Progresso Social) o ensino tem de se tornar educativo, e, portanto, de desenvolver nos indivíduos (consideradas as suas diferenças congénitas, e tendo sempre em conta as leis da energia somática) as capacidades ética, estética, intelectual e técnica”.

[art. 7º- 4)- “Se estabeleça o ensino do **Desenho** desde a entrada na escola”.

Decreto 22/12/1894	Aprovada a Reforma dos Serviços da Instrução Primária e Secundária (Hintze Ribeiro).
-----------------------	---

“Se eles (os decretos) merecerem a aprovação de Vossa Majestade poder-se-ão desde logo iniciar os longos, importantes e numerosos trabalhos preparatórios da sua execução, tais como: a distribuição das **disciplinas**”.

Invocando “as circunstâncias apertadas do tesouro” suprime os serviços de inspecção, reduz as escolas centrais e aumenta as paroquiais).

“As disposições relativas à adopção de **livros de ensino**, tanto na instrução primária como na secundária, não obstante terem provocado da parte de alguns interesses feridos, foram recebidos com manifesto favor público, e por isso se mantêm, como (único) meio preceptivo bastante enérgico para pôr cobro aos abusos actuais”.

“(…) O espírito de ganância tem neste objecto atingido proporções que excedem quanto razoavelmente se poderia esperar e consentir”.

Decreto n.º 1: **Instrução Primária**.

[art. 1º] O **Ensino Primário** é elementar ou complementar.

[art. 2º]- O **Ensino Primário Elementar** divide-se em dois graus.

1º Grau- (obrigatório dos 6 aos 12 anos) compreende:

5ª- Elementos de Desenho.

<p>6ª- <i>Trabalhos Manuais.</i></p> <p>2º Grau- obrigatório Admissão Institutos de Instrução Secundária dependentes do ministério do reino. Inclui: 5ª- Desenho linear.</p> <p>[art. 3º]- O Ensino Complementar: 8ª- Desenho linear e de ornato.</p>	
Decreto 22/12/1894	Aprovada a Reforma dos Serviços da Instrução Primária e Secundária (Hintze Ribeiro).
Decreto 28/09/1895	Cria junto e sob proposta da Associação Comercial do Porto uma Escola Elementar Comercial. Podiam matricular-se os alunos que tivessem mais de 10 anos e “produzissem certidão de exame de instrução elementar ou de qualquer exame nas escolas industriais ou provem perante a escola que sabem ler, escrever ou contar correntemente. (Hintze Ribeiro).
Carta de lei 11/06/1880	Modifica, altera e acrescenta a Lei de 2 de Maio de 1878 que reorganizou o Ensino Primário.
[art. 18º]- Estabelece que no orçamento do Estado será consignada anualmente uma verba para, entre outros: “Auxílio à iniciativa particular e às associações para estabelecimento de jardins de infância, cursos de adultos, bibliotecas, escolas de desenho e outras instituições que tenham por fim o desenvolvimento da instrução popular”; (...). Auxílio para a fundação de museus e exposições escolares.	
Decreto 18/06/1896	Aprova a Parte I do Regulamento Geral do Ensino Primário a qual compreende: recenseamento escolar, organização e cursos, exames e programas do ensino elementar. Aprova a Parte II do Regulamento Geral do Ensino Primário a qual compreende: o Ensino Complementar e os cursos de Habilitação para o Magistério
<p><i>Regulamento Geral do Ensino Primário Elementar</i></p> <p>Parte I- Cap. I</p> <p>[art. 1º]- A Instrução Primária Elementar do 1º Grau é obrigatória para todas as crianças de um e outro sexo desde os seis aos doze anos.</p> <p>Cap. II- Organização dos Cursos</p> <p>[art. 39º]- Nas escolas centrais há quatro classes ascendentes, que se dominarão 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, compreendendo, em regra, as três primeiras o Ensino Primário elementar do 1º Grau e a 4ª do segundo.</p> <p>[art. 40º]- Havendo 4 professores, cada um regerá uma das classes em que a escola se divide. Sendo 3 os professores um deles regerá a 1ª classe, outro a 2ª e a 3ª e o outro a 4ª. Sendo só dois, um deles regerá a 1ª e a 2ª e o outro a 3ª e a 4ª classes.</p> <p>Cap. V- Exames da Instrução Primária Elementar</p> <p>[art. 129º]- Os exames da Instrução Primária Elementar (2º Grau) constam de provas escritas e provas orais.</p> <p>[art. 130º]- As provas escritas constam de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cópia em papel quadriculado ou ponteadado de uma das figuras dos exemplares adoptados para o ensino do desenho. <p><i>Programas do Ensino Primário Elementar</i></p> <p>Divisão da matéria dos programas do Ensino Primário pelas quatro classes das Escolas Centrais e paroquiais. Em harmonia com o preceituado no artigo 41º do Regulamento de 18 de Junho de 1896.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Língua materna; - Escrita; - Operações fundamentais de aritmética e noções do sistema legal de pesos e medidas; - Sistema legal de pesos e medidas; - Geometria elementar; - Doutrina Cristã e moral; - Moral; - Desenho; - Trabalhos Manuais; 	

- Elementos de cronologia, de geografia e de história pátria;
- História de Portugal;
- Ginástica.

Programa da Disciplina de Língua Materna do Ensino Elementar.

1º Grau:

- Escrita: Para os exercícios de cópia convém modelos manuscritos de letra caligráfica, ou de letra corrida variada, mas sempre bem legível e elegante.

2º Grau:

- Exercícios tendentes ao aperfeiçoamento da letra (...);
- Escrita ou desenho dos alfabetos maiúsculo e minúsculo.

Programa de Desenho do Ensino Elementar.

1º Grau

- Cópia de exemplares de desenho formados por linhas rectas em papel quadriculado ou ponteados;
- O mesmo com relação aos desenhos formados pela combinação das linhas rectas com as linhas curvas ou só de linhas curvas.

2º Grau

- Imitar da estampa ou do quadro preto desenhos fáceis e utensílios de uso comum.

Parte II

Regulamento Geral do Ensino Primário a qual compreende: o Ensino Complementar e os cursos de Habilitação para o Magistério.

Cap. I- Ensino Complementar:

- **Desenho linear** e de ornato e Caligrafia.

Cap. II- Dos Cursos de Habilitação para o Magistério.

[art. 38º]- Em cada **Escola Normal** há dois cursos de habilitação para o magistério primário: um, de dois anos, para habilitação dos professores do ensino elementar; outro de mais de um ano, para os professores do ensino complementar.

[art. 39º]- O ensino nas **Escolas Normais Primárias** para o *sexo masculino* compreende as seguintes disciplinas:

- Português e noções de literatura portuguesa;
- Aritmética, noções de geometria elementar e suas aplicações mais usuais; escrituração comercial e industrial;
- Geografia cronologia e história;
- Moral; direitos e deveres dos cidadãos; noções de economia.
- Pedagogia e legislação relativa às escolas primárias;
- **Caligrafia e Desenho;**
- Noções de Física de química e de história natural; e suas aplicações à agricultura e à higiene;
- Língua francesa;
- Canto Coral;
- Trabalhos de Agulha e Lavores
- Ginástica.

[art. 40º]- Nas **Escolas Normais** para o *sexo feminino* ensinar-se-ão também trabalhos de costura, lavores e desenho de ornato que lhes seja aplicável.

Dos Exames.

[art. 64º]- Em cada uma das **Escolas Normais** haverá entre os exames:

- Exames de passagem;
- Exames finais de habilitação.

Exames Finais de Desenho.

[art. 86º]- As provas escritas para os exames finais constam de:

- Construção de uma figura geométrica, desenho de um ornato ou cópia de mapas geográficos de Portugal.

[art. 98º- 2]- As provas de Ginástica, Canto e Lavores serão apreciadas e votadas em separado e do seu resultado se fará menção no respectivo diploma.

Dos Cursos Distritais de Habilitação Para O Magistério Primário.

[art. 120º]- Os cursos de habilitação para o magistério primário a que se referem os artigos 42º e 43º do decreto n.º 1 de 22 de Dezembro de 1894, são instituídos em escolas complementares distritais para esse fim organizadas pelo governo.

[art. 123º]- O curso de habilitação para o Magistério primário será professado em dois anos, segundo os programas de ensino complementar e a distribuição das disciplinas será feita pelos professores, conforme as necessidades do serviço.

Programas do Ensino de Desenho Linear do Curso Normal e Complementar

1º Ano

- Desenho geométrico;

- Construção de todas as figuras geométricas compreendidas no primeiro ano do programa de geometria;

- Desenho à vista;

- Cópia de ornatos, de estampas e de sólidos geométricos com as dimensões do exemplar;

- Esboço de contornos gerais do mappa-mundi;

- Esboço do mapa das ilhas adjacentes e das nossas possessões ultramarinas;

- Exercícios de Caligrafia.

2º Ano

- Desenho geométrico;

- Recapitulação das figuras estudadas no ano anterior;

- Construção das figuras compreendidas no segundo ano do programa de geometria;

- Arcos abatidos em geral. Processo prático do traçado de arcos de três cinco e sete centros;

- Desenho à vista;

- Continuação dos exercícios mencionados no programa do ano anterior;

- Construção de figuras;

- Esboço das cartas dos cinco grandes continentes em separado;

- Esboço dos mapas de cada uma das nossas possessões ultramarinas;

- Exercícios de Caligrafia.

3º Ano

- Desenho geométrico;

- Recapitulação das figuras estudadas no ano anterior;

- Diversos modos de traçar ovais e óvulos;

- Traçado de arcos aviajados e das espirais de dois ou mais centros;

- Desenho à vista;

- Cópia de estampas, de exemplares em gesso e do natural;

- desenho topográfico, sinais convencionais e aguadas;

- Exercícios de Caligrafia.

Obs. O ensino da **geografia** e da cronologia não deve sobrecarregar a memória, para isso deve partir-se (...) de representações gráficas apropriadas ao ensino (desenho aparece assim como auxiliar didático da geografia).

Desenho /Escrita:

1º Grau:

- Posição do corpo para escrever;

- Colocação do papel, modos de pegar na pena, lado de que se deve pôr o tinteiro, de onde convém que se receba a luz modos de pegar na pena;

- Exercícios preliminares feitos na ardósia com o fim especial de habituar o principiante a manter o corpo na posição de escrever, a ter o papel ou a ardósia como convém, a pegar no ponteiro ou no lápis, e a dirigi-los sobre a pedra ou o papel educando a mão para o manejo da pena;

- Exercícios de calque ou de imitação que eduquem a vista do aluno no paralelismo, regularidade de distância e inclinação, que deve haver na escrita;

- Calque ou imitação das linhas elementares do alfabeto minúsculo;

- Formação de todas as letras deste alfabeto começando pelas mais simples e fazendo notar nas compostas o modo da ligação das linhas componentes, e as suas proporções regulares algarismos; escrita na ordem usual de todo o alfabeto; ligação das letras em palavras;

- Calque ou imitação, livre ou subordinada a quaisquer partes auxiliares, de exemplares apropriados;

- Alfabeto maiúsculo chama a atenção para a regularidade para definição de cada uma delas, das mais simples às mais complexas, emprego de processos que tornem bem intuitiva essa composição mas ainda as

<p>proporções regulares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de calque, ou de imitação (livre ou em papel de pautado especial) de exemplares de bastardinho e de cursivo; - Exercícios livres de escrita em papel comum, por cópia ou ditado, tendo por fim não só a aquisição de uma letra corrida legível e quanto possível elegante, mas ainda o estudo da ortografia e do conhecimento de redacção e disposição usual de dizeres de alguns escritos mais vulgares, tais como cartas, recibos, obrigações, facturas, roes. 	
<p>2º Grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios tendentes ao aperfeiçoamento da letra; continuação de exercícios livres; escrita ou desenho de alfabetos maiúsculos e minúsculos (desenho como auxiliar). 	
Decreto n.º 8 24/12/1901	Aprova a Reforma da Instrução Pública (Hintze Ribeiro).
<p>[art. 1º]- O Ensino Primário divide-se em 2 graus.</p> <p>[art. 2º]- O Ensino Primário compreende entre outras matérias:</p> <p>1º Grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de Desenho linear. - Nas escolas de meninas, os trabalhos de agulha e labores indispensáveis às classes menos abastadas. <p>Capítulo VI-</p> <p>[art. 60º]- O curso das Escolas Normais e de habilitação para o magistério tem a duração de 3 anos e compreende entre as demais disciplinas:</p> <p>7ª- Caligrafia, Desenho linear e de ornato. Cópia de mapas;</p> <p>12ª- Noções rudimentares de música, execução de coros.</p> <p>Nas Escolas Normais do <i>sexo feminino</i> e nas escolas de habilitação trabalhos de agulha e labores, e regras práticas para o corte em geral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As disciplinas de ginástica, música e labores professadas nas Escolas Normais e de habilitação para o magistério serão regidas por professores do quadro, sem direito a nenhuma espécie de gratificações. <p>[art. 59º]- Em Lisboa Porto e Coimbra continuarão a funcionar as Escolas Normais de um e de outro sexo, actualmente existentes.</p> <p>[art. 60º]- O curso das Escolas Normais e de habilitação para o magistério primário abrange três anos, e compreende entre as disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua e Literatura Portuguesa; - Língua francesa; - Aritmética prática; - Geometria elementar; - Moral e Doutrina Cristã; - História sagrada; - Noções gerais de cronologia, Geografia e História com especialidade a de Portugal; - Caligrafia, Desenho Linear e de Ornato, Cópia de mapas; - Direitos e deveres dos cidadãos; - Noções de escrituração comercial e agrícola; - Elementos de Ciências naturais e suas aplicações à agricultura e higiene; - Noções elementares de agricultura prática; - Noções rudimentares de música, execução de coros; 	
Decreto 4 19/09/1902	Estabelece o Regulamento do decreto de 24 de Dezembro de 1901 (Hintze Ribeiro).
<p>[art. 189º]- Os Exames de Instrução Primária do 2º grau constam de provas escritas e de provas orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cópia em papel quadriculado ou ponteadado de uma das figuras dos exemplares adoptados para o ensino do desenho; - Caligrafia em Cursivo. <p>Ensino Normal</p> <p>[art. 202º]- A duração das aulas em cada disciplina é de 1h por dia.</p> <p>Disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caligrafia Desenho Linear e de Ornato. Cópia de mapas. 	

[art. 203º]- Provas de Admissão às Escolas Normais e de habilitação para o magistério compreende a prova de desenho - Cópia de um Desenho, Caligrafia em Cursivo. Disciplinas do Curso entre elas.	
Decreto 18/10/1902	<i>Estabelece os Programas das disciplinas do Ensino Elementar.</i>
<p>Programa de Desenho:</p> <p>1ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cópia nas ardósias, quadriculados, ou ponteados, ou em papel a lápis comum, de exemplares formados por linhas rectas em diferentes posições, horizontais, verticais, oblíquas, cruzadas em diagonal, etc; - Exercícios caligráficos. <p>2ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os mesmos exercícios da 1ª classe, com relação a desenhos formados pela combinação de linhas rectas e curvas ou só de linhas curvas; - Cópia de estampas, representando objectos de uso comum; - Exercícios de caligrafia. <p>3ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construções gráficas muito simples, com o auxílio de régua, esquadro, compasso e tira linhas; - Traçado de linhas rectas, quebradas, curvas e mistas, em várias posições; - Ângulo recto, agudo obtuso, rectilíneo e curvilíneo; - Polígonos regulares e irregulares; - Triângulos equilátero, isósceles e escaleno; - Quadrado, paralelogramo, losango trapézio; - Pentágono, hexágono, heptágono, octógono, etc; - Circunferência, círculo, centro, diâmetro, raio, sector, arco, corda, segmento, secante, tangente, circunferências concêntricas, coroa circular, circunferências excêntricas, tangentes, e secantes; - Cópia de estampas (continuação) representando objectos de uso comum; - Cópia de debuxos para bordados (para o <i>sexo feminino</i>). Diversos pontos de marca. Feitio de simples peças de roupa branca e concertos diversos. Meia crochet liso e de relevo. <p>4ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linhas e ângulos; - Levantar uma perpendicular ao meio de uma recta dada; - Levantar uma perpendicular num ponto qualquer da recta; - Levantar uma perpendicular numa extremidade de uma recta, que possa prolongar-se; - Dividir uma recta em duas, quatro e oito partes iguais; - Cópia à vista de objectos, existentes na escola, mesas, bancos, quadros, balanças, pesos, medidas, etc. Em dimensões reduzidas, conforme a escala indicada pelo professor, com o auxílio de régua e esquadro graduado; - O mesmo exercício para cópia de mapas chorográficos ou parte deles, províncias, distritos, regiões, curso de rios principais, etc. como auxiliar do ensino de chorografia. 	
Dec. 04/12/1902	<i>Programas para o Ensino Normal.</i>
No programa de Pedagogia e em especial, metodologia do Ensino Primário estabelece na 2ª Classe e entre outros conteúdos:	
I- Metodologia e Processologia Especiais de todas as matérias da escola infantil e primária, sendo este ensino aplicado na escola anexa.	
Decreto 29/03/1911	Estabelece a Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal.
<p>Ensino Primário Elementar</p> <p>[art. 9º]- Constituem objecto do ensino primário elementar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; escrita; rudimentos da língua portuguesa; contos de história pátria e lendas tradicionais; - Noções preliminares de geografia geral (...); - Moral prática tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade; 	

- Noções sumárias de educação social económica e cívica.
- Operações fundamentais de aritmética e noções do sistema métrico decimal;
- Geometria prática elementar;
- Notícias dos produtos mais comuns da natureza, empregados especialmente na agricultura e indústria;
- Conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares.
- **Desenho e Modelação Canto Coral** e dicção de pequenas poesias.
- Higiene individual, ginástica; jogos educativos e especialmente os nacionais;
- Trabalhos Manuais e agrícolas conforme os sexos e as regiões.

Ensino Primário Complementar

[art. 10º]- Constituem objecto do ensino primário complementar:

- Leitura e conversação escrita e composição noções gerais de língua portuguesa;
- Noções gerais de história geral e pátria;
- Noções elementares de geografia geral e pátria, aspectos dominantes das diferentes localidades (actividades comercial, industrial, artística etc.);
- Desenvolvimento da moral prática como meio de formar o carácter;
- Noções elementares de economia rural ou fabril conforme a região;
- Rudimentos de economia doméstica e social, direitos e deveres do cidadãos;
- Noções elementares de aritmética e geometria elementares e rudimentos de ciências físico químicas e histórico-naturais, especialmente aplicáveis à indústria e agricultura; astronomia descritiva;
- **Desenho** e modelação, caligrafia fotografia, Canto Coral e recitação;
- Desenvolvimento da higiene, jogos ginástica; passo e atitudes militares;
- Trabalhos manuais ou agrícolas, conforme os interesses regionais e exercícios militares;
- Trabalhos manuais, jardinagem, horticultura e economia doméstica para o *sexo masculino*;
- Trabalhos manuais, jardinagem horticultura e economia doméstica para o *sexo feminino*.

Ensino Primário Superior:

[art. 11º]- Constituem objecto do ensino primário superior:

- Língua portuguesa;
- Língua Francesa;
- Língua Inglesa;
- História especialmente de Portugal;
- Geografia geral especialmente de Portugal e colónias, geografia económica;
- Moral;
- Instrução Cívica;
- Noções de economia;
- Direito usual;
- Matemáticas elementares;
- Contabilidade;
- Ciências Físico-químicas e histórico naturais;
- Higiene;
- **Desenho**;
- Prática em aulas escritórios, estenografia, **oficinas**, campos experimentais;
- Educação física, exercícios militares, ginástica, jogos natação, remagem etc.;
- Música e Canto Coral.

Ensino Normal Primário:

Parte IV Cap. I.

[art. 106º]- As escolas normais primárias são destinadas a formar professores primários

[art. 107º]- No território da República haverá três escolas normais primárias com sede em Lisboa, Porto e Coimbra.

[art.109º]- Para satisfazer aos fins prescritos nos artigos antecedentes haverá:

- Curso geral comum aos dois sexos;
- Curso especial para cada sexo.

[art. 110º]- O Curso geral é ministrado em quatro anos e as matérias do seu ensino são as seguintes:

- Língua e literatura Portuguesa;
- Língua Francesa;
- Língua Inglesa;

- Noções de literatura,
- História Universal;
- Geografia; Cosmografia;
- Moral e Instrução Cívica;
- Legislação e especialmente a escolar;
- Economia;
- Pedagogia Geral Pedologia e metodologia de ensino primário
- Matemática (aritmética, álgebra e geometria elementar, agrimensura, contabilidade e escrituração comercial.)
- Ciências Físico-químicas;
- Ciências histórico-naturais;
- Agricultura;
- Higiene geral; em especial higiene escolar;
- **Desenho e Modelação;**
- Música e Canto Coral;
- Educação Física (jogos e ginástica); generalidades de educação militar;
- Conhecimentos gerais acerca de comércio e industria; contabilidade comercial, industrial e agrícola.

[art. 111º]- O curso especial para a preparação do professorado feminino **não** inclui **desenho**.

[art. 112º]- Para o sexo masculino haverá em especial:
Também **não** inclui **desenho**.

[art. 115º]- As matérias de ensino das **Escolas Normais** são divididas em *secções* e dispostas em grupo.

[art. 116º]- As disciplinas das Secções Literária e Científica serão dispostas em grupo como oportunamente se determinas nas disposições referentes à Escola Superior Normal Superior, cuja criação será decretada em diploma especial.

[art. 117º]- As disciplinas das restantes secções do ensino normal primário dispõem-se em grupos da seguinte maneira:

a) Secção Pedagógica:

1º grupo: Pedagogia Geral, Pedologia, metodologia do ensino primário, lições das coisas;

2º grupo: Higiene, legislação e organizações escolares.

b) Secção Artística:

1º grupo: Música Canto Coral

2º grupo: Desenho trabalhos manuais. Para as alunas labores e corte

3º grupo: Fotografia, Litografia, tipografia, etc.

c) Secção Ciências aplicadas:

1º grupo: Educação física-ginástica, jogos, exercícios militares etc.

2º grupo: Agricultura, jardinagem, pomologia, horticultura etc.

3º grupo: Noções gerais de comércio e indústria.

Decreto 11/08/1911	Regulamenta e programa para o Exame de Admissão às Escolas Normais (J. A. Almeida).
-----------------------	--

[art. 2º c]- O Exame de admissão compreende entre as provas escritas uma **prova de Desenho**:

- Desenho natural de objectos usuais de formas simples, expostos à vista dos candidatos (1 hora e meia).

Programa de Desenho:

- Cópia do natural de objectos de uso comum e de formas simples;
- Levantar uma perpendicular ao meio em qualquer ponto da recta;
- Por um ponto tirar uma perpendicular ou uma paralela a uma recta;
- Dividir uma recta em qualquer número de partes iguais;
- Por um ponto na circunferência ou fora tirar uma tangente á circunferência;
- Dividir um ângulo em duas partes iguais. Bissetriz;
- Inscrever um quadrado numa circunferência;
- Construir um quadrado sendo dado o lado. Diferentes casos de construção de triângulo.

Decreto 21/05/1911	Estabelece as Escolas Normais Superiores .			
São criadas na Universidade de Coimbra e de Lisboa as Escolas Normais Superiores, anexas às respectivas Faculdades de Letras e de Ciências.				
[art.3º]- Na Escola Normal Superior Há três cursos diferentes: a)- Curso de habilitação ao magistério Liceal; b) Curso de habilitação ao magistério normal primário; c)-Curso de habilitação ao magistério primário superior.				
[art.4º]-Todos estes cursos compreendem dois anos.				
Decreto 23/08/1911	Estabelece o Regulamento das Escolas Normais Primárias .			
<i>Cap. I</i>				
[art. 1º]- As Escolas Normais Primárias são destinadas a formar professores primários.				
[art. 4º]- O Curso Geral Comum divide-se em Curso Geral Comum aos dois sexos e Curso especial para cada sexo, é ministrado em 4 anos e compreende:				
<ul style="list-style-type: none"> - Língua e literatura Portuguesa; - Língua Francesa; - Língua Inglesa; - Noções de literatura, História Universal; - Geografia Cosmografia; - Moral e Instrução Cívica; - Legislação e especialmente a escolar; - Economia; - Pedagogia Geral Pedologia e metodologia do Ensino Primário; - Matemática; - Aritmética, álgebra, geometria; cosmografia; - Ciências Físico-químicas; - Ciências histórico-naturais; - Agricultura; - Higiene geral; especialmente a escolar; - Desenho e Modelação; - Música e Canto Coral; - Educação Física; - Conhecimentos gerais de comércio e industria; Contabilidade. 				
[art. 8º]- As matérias de ensino das Escolas Normais Primárias são divididas em cinco Secções dispostas em grupos.				
[art. 9º]- As secções são:				
<ul style="list-style-type: none"> - Secção Literária; - Secção Científica; - Secção Pedagógica - Secção Artística; - Secção de ciências aplicadas. 				
[art. 13º]- A Secção Artística divide-se em três grupos:				
1º Grupo- Música e Canto Coral;				
2º Grupo- Desenho Modelação e Trabalhos Manuais ;				
3º Grupo- Fotografia-Litografia e Tipografia Estenografia e Dactilografia.				
Cap. II- Emprego do Tempo				
Anos	Total			
Disciplinas	1º	2º	3º	4º
<u>Curso Geral</u>				
Música e Canto Coral	2	2	2	- 6

<i>Desenho e Modelação</i>		2	2	2	-	6
Curso Especial Para o Sexo feminino						
Trabalhos manuais, labores, economia doméstica, fotografia, estenografia e dactilografia						
		5	5	5	-	15
Curso Especial Para o Sexo masculino						
Trabalhos Manuais e agricultura						
		4	4	4	-	12
Decreto 07/07/1914	Reorganiza os Serviços do Ensino Normal.					
[art. 2º]- Têm por fim as novas Escolas Normais habilitar os professores de ambos os sexos para o exercício do magistério primário e as suas disciplinas distribuem-se por três anos compreendendo.						
[art. 2º- 1]- Curso teórico comum aos dois anos com as seguintes disciplinas:						
- Língua e literatura Portuguesa;						
- História da civilização relacionada com a história pátria;						
- História da instrução popular em Portugal;						
- Matemáticas elementares;						
- Ciências físico-naturais;						
- Noções de Higiene geral, higiene escolar;						
- Pedologia; Pedologia geral e História da educação;						
- Metodologia;						
- Noções de direito constitucional, civil e administrativo e legislação do Ensino Primário .						
[art. 2º- 2]- Constituem os Cursos práticos entre as disciplinas:						
- Desenho Linear e projecções ;						
- Trabalhos Manuais e Modelação;						
- Música e Canto Coral;						
- Ginástica Pedagógica;						
- Noções de economia rural, jardinagem e horticultura;						
- Noções de economia doméstica , costura e labores.						
[art. 3º]- Os alunos-mestres são obrigados nos dois últimos dois anos, à prática do Ensino Primário ou infantil nas escolas anexas às normais, a fim de se habilitarem respectivamente na processologia aplicada.						
Decreto 16/01/1915	Regulamenta os passeios escolares (1ª Repartição de Instrução Primária Superior).					
Manda o Governo que os professores primários realizem duas vezes por mês, sempre que o tempo o permita, passeios escolares ao campo .						
Considerando que é da maior vantagem pedagógica, sobretudo como complemento de todas as disciplinas cuja melhor compreensão dependa da observação dos fenómenos naturais , e como do senso artístico das crianças, a realização das aulas ao ar livre, que tão bons resultados tem dado nos países onde foram instituídas.						
Considerando que as condições climatéricas do nosso país não podem senão ser facilitar e até aconselhar a instituição dessas aulas.						
Manda o Governo que os professores primários realizem duas vezes por mês, sempre que o tempo o permita, passeios escolares ao campo, com os seus alunos, devendo durante eles, fazer o seu ensinamento sobre os fenómenos naturais que se apresentarem à observação, despertando ao mesmo tempo no educando sentimentos de admiração pela beleza da paisagem ou dos momentos que lhes for dado contemplar.						
Dec. 1.980	Estabelece o n.º de horas de lição semanal, destinadas a cada classe e disciplina.					
Horas	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe			
Português	3	2	3			
Francês	2	2	2			
Aritmética e Geometria	3	3	3			
Direitos e deveres	1	1	3			
Geografia e História	3	3	3			

Desenho	3	3	3
Ciências Físico naturais	3	3	3
Pedagogia	2	2	2
Ginástica	2	2	2
Música	2	3	2
Lavores e economia doméstica	2	3	2
Trabalhos Manuais Educativos	3	2	3
Total	27	28	30

Dec. 2.213 10/02/191 6	Decreta a aprovação do projecto de regulamento e programas para execução da lei n.º 233 de 7 de Julho de 1914 sobre o Ensino Normal Primário precedido do respectivo Relatório.
---------------------------------	--

“As novas escolas a criar têm de ser acentuadamente profissionais, que os ensinamentos que nelas se dão de ministrar não são de cultura geral, diferenciando-se portanto do que se lecciona nos liceus e mais ainda nas faculdades universitárias.

Quanto aos exames de admissão, entendeu-se que eles devem compreender provas teóricas e práticas, como os exames de saída do curso geral dos liceus (...) e que nos candidatos do *sexo feminino* deve haver também provas práticas de **Costura e Lavores**.

Nas **provas escritas** exigem-se composições (...) desenho geométrico e cópia do natural, indicando-se os temas destes diferentes exercícios de harmonia com o carácter das **Escolas Normais** e com a profissão a que se destinam os seus alunos.

Na **prova de desenho** também a comissão julgou preferível dado o carácter das **Escolas Normais** substituir a cópia do modelo de gesso por qualquer objecto usual de formas simples.

[art. 1º]- As **Escolas Normais** têm por fim habilitar os professores de ambos os sexos para o exercício do magistério primário. As suas disciplinas distribuem-se por três anos ou classes compreendendo.

[art. 2º]- O Curso das **Escolas Normais Primárias** compreende:

Um curso teórico, comum aos dois sexos; Cursos práticos, alguns especiais para cada sexo.

[art. 2º- 1]- Disciplinas dos Cursos teóricos:

- Língua e literatura Portuguesa;
- História da civilização relacionada com a história pátria;
- História da instrução popular em Portugal;
- Geografia geral, corografia de Portugal e colónias;
- Cosmografia;
- Matemáticas elementares;
- Ciências físico-naturais;
- Noções de Higiene geral, higiene escolar;
- Pedagogia; Pedagogia geral e História da educação;
- Metodologia;
- Noções de direito constitucional, civil e administrativo e legislação do **Ensino Primário**.

[art. 2º- 2]- Constituem os Cursos práticos as seguintes disciplinas:

- **Desenho Linear e projecções**;
- Trabalhos Manuais e Modelação;
- Música e Canto Coral;
- Ginástica Pedagógica;
- Noções de economia rural, jardinagem e horticultura;
- Noções de economia doméstica, costura e lavores.

Programas do Curso Normal.

- **Desenho linear e projecções.**

Instruções pedagógicas: Este curso prático tem por objecto:

- Desembaraçar os alunos-mestres na execução dos exercícios que hão-de vir e ensinar aos seus futuros alunos;
- Habilitá-los a servirem-se do desenho, no papel e na lousa. Como duma linguagem especial, que lhes permitirá transmitirem aos seus discípulos ideias claras sobre cousas que não possam ter presentes;
- Fazê-los praticar no ensino do desenho das escolas primárias. As lições aos alunos das escolas anexas deverão conjugar-se com trabalhos manuais e modelação e ainda com excursões ao campo, donde as crianças devem trazer folhas e flores para ornamentação das suas aulas e para modelos das suas composições. Por meio delas mostrar-se-á como o desenho é um poderoso auxiliar de todos os trabalhos manuais, que serve a todos eles, formando-lhes os planos, os ricos a representação gráfica do que se intenta executar e supre por vezes, a incorrecção, a insuficiência do vocabulário;

- Estas lições serão também precedidas de prelecções em que o professor fará notar aos alunos mestres que rara é a criança que não se entretém horas esquecidas com um lápis e um papel traçando as figuras que lhe sugere a sua fantasia, convém animar e desenvolver essa tendência natural;
- Para isso deve-se dar às primeiras lições de desenho uma forma recreativa, deixando às crianças liberdade plena na escolha dos assuntos, ou modelos, sugerindo-lhes apenas, quando se vejam embaraçadas, cousas fáceis de representar e que sejam do seu conhecimento (brinquedos, animais domésticos, borboletas, folhas frutos, etc.);
- Na apreciação destes desenhos infantis é melhor indicar os erros do traçado ou as faltas de gosto em tom alegre e despreocupado, sem ar de censura e desenhar o professor ao lado a mesma figura para a criança ver como se faz e como se evitam os defeitos que lhe foram apontando. É necessário repetir e variar estes exercícios, mas dando-lhes sempre curta duração para os proporcionar às forças físicas e intelectuais da criança e lhes evitar tudo que possa provocar aborrecimento ou cansaço;
- O desenho livre, substituindo-se à cópia de estampas, que não tem valor educativo, tem por fim excitar a iniciativa pessoal e fazer desabrochar a faculdade da invenção. É também por isso que se aconselha contar às crianças, quando já estão suficientemente desembaraçadas, histórias simples, de fácil compreensão, pedindo-lhes que desenhem depois algumas das cenas que ouvirem, embora ajudadas das primeiras vezes pelo professor;
- Sendo a criança também colorista de sua natureza, convém, logo nesses primeiros exercícios, deixá-la servir-se das tintas, ou, antes, de lápis de cor, para colorir seus desenhos. O desenho pode e deve ter uma aplicação imediata, não só para embelezar o caderno escolar, como também para decorar ou enfeitar a capa que forra um livro, uma pasta ou uma carteira e ainda para ilustrar um exercício ou lição de qualquer disciplina;
- Acompanhando as lições de desenho livre, deve-se cultivar a ginástica de movimentos, educar a mão e a vista da criança, para que se não desgoste ou desanime, reconhecendo não poder exprimir graficamente o que vê e na forma como o sente.

Com relação às **Escolas Primárias:**

- Nas classes mais adiantadas já não basta dar simples indicações às crianças. O ensino do desenho geométrico e da perspectiva não pode fazer-se sem regras precisas, ainda mesmo que não se saia do campo elementar;
- No desenho do natural convém habituar as crianças a exprimirem o relevo dos objectos por meio de sombras mais ou menos acentuadas. Não podendo pensar-se em ensinar na escola primária as leis da perspectiva linear e da perspectiva aérea, pode-se todavia, por meio da observação, dar noções práticas de perspectiva, e, procedendo por comparação, estabelecer experimentalmente algumas das leis fundamentais;
- Apresentando-se à classe um modelo para desenhar, é para a sua forma geral, as suas linhas características e a sua estrutura que é necessário atrair a atenção das crianças; nos primeiros tempos poderá permitir-se-lhes que meçam as dimensões principais do modelo e tracem primeiro um rectângulo envolvente; mas depois farão logo um esboço rápido, e só quando concluído se efectuarão medições sobre o modelo para corrigir os erros de apreciação. É conveniente fazer alguns exercícios de avaliar à vista a grandeza relativa de ângulos e de segmentos de recta. A multiplicação por meio de recortes ou outro processo, duma simples folha desenhada, pode conduzir intuitivamente a algumas das regras do desenho decorativo; basta organizar com essas folhas, por exemplo, um friso, procurando, por tentativas, a disposição que se torne mais agradável à vista. Convém repetir de preferência os exercícios que tendem a desenvolver as faculdades de análise e de síntese das crianças.

1ª Classe:

- Representação de objectos tais como sólidos geométricos, mobiliário escolar, fragmentos arquitectónicos, etc., por meio de projecções, perspectivas, sombras e aguadas. Combinação de desenho geométrico com desenho à vista. Dedução experimental das leis de perspectiva prática ou direcção aparente das linhas; uso do perspectógrafo;
- Escalas. Desenhos cotados. Aplicação à cópia do natural de modelos simples de máquinas, empregando as cores convencionais;
- Desenho à vista e de memória, de objectos de uso comum, plantas e animais, na lousa e no papel;
- Estilização e composição. Composições diversas, especialmente aplicáveis aos labores femininos;
- Exercícios de desenho decorativo e dedução experimental das suas regras fundamentais: a simetria a repetição, a alternância, a irradiação, a gradação e o contraste;
- Desenho a claro escuro, faber, esfaminho, carvão, pena e pincel;
- Desenho em contorno simples da figura humana, do natural e estudo das suas proporções;
- Exercícios de desenho topográfico empregando as cores e os sinais convencionais.

2ª Classe:

- Neste ciclo alternarão, ao prudente arbítrio do professor, os mesmos exercícios da 1ª classe e as lições de desenho às crianças das escolas anexas, dadas pelo professor na presença e com a coadjuvação dos alunos-mestres;

- As lições às crianças das **escolas anexas** versarão sobre os seguintes objectos;

Escola Infantil:

- Desenho Livre, de objectos escolhidos à vontade pelas crianças ou lembrados pelo professor;

- Exercícios próprios para educar a mão e a vista;

- Desenho a lápis de cor e a pincel;

- Cultura do gosto pelo desenho decorativo.

Escolas Primárias

Primeiras Classes:

- Desenho do natural de formas simples, tirados principalmente da flora e de objectos vulgares, fáceis de representar. Emprego dos lápis de cor e das tintas;

- Reprodução dos mesmos desenhos em ponto grande na lousa;

- Multiplicação dos desenhos de folhas, frutos, etc; por decalques, recortes, etc, e sua aplicação à composição decorativa;

- Pequenas composições ilustrando cenas de historietas que o professor contará às crianças e que estejam bem ao alcance das suas inteligências;

- Definição dos termos geométricos mais vulgares;

- Uso da régua, do compasso e do tira linhas;

- Composição e estilização simples.

Últimas Classes:

- Continuação e desenvolvimento dos exercícios das classes anteriores;

- Dedução experimental das leis de perspectiva prática, sua aplicação ao desenho de sólidos geométricos e de objectos simples de uso comum;

- Sombras;

- Traçado de algumas figuras geométricas. Escalas. Desenhos cotados de objectos muito simples;

- Dedução experimental das regras de desenho decorativo. Fundos ornados e traçados geométricos para a adaptação floral;

- Composições diversas aplicáveis aos labores femininos(só para meninas);

- Iniciação em aguarela. Desenho a claro-escuro, faber, esfuminho, carvão, pena pincel.

3ª Classe:

Neste ciclo os alunos mestres ensinarão as crianças das escolas anexas, sob a direcção e vigilância do professor, pondo em prática os preceitos que estudaram e viram aplicar nas duas primeiras classes. E de quando em quando o professor substituirá este exercício pela apreciação minuciosa do trabalho produzido pelos alunos-mestres nas sessões anteriores.

Dec. 2.213 10/02/191 6	Decreta a aprovação do projecto de regulamento e programas para execução da lei n.º 233 de 7 de Julho de 1914 sobre o ensino normal primário precedido do respectivo Relatório.
---------------------------------	---

As novas escolas (**Ensino Primário Superior**) a criar têm de ser acentuadamente profissionais. Que os ensinos que nelas se não-de ministrar não são de cultura geral, diferenciando-se portanto do que se lecciona nos liceus e mais ainda nas faculdades universitárias.

Quanto aos exames de admissão, entendeu-se que eles devem compreender provas teóricas e práticas, como os exames de saída do curso geral dos liceus (...) e que nos candidatos do *sexo feminino* deve haver também provas práticas de **Costura e Labores**.

Nas **provas escritas** exigem-se composições (...) desenho geométrico e cópia do natural, indicando-se os temas destes diferentes exercícios de harmonia com o carácter das **Escolas Normais** e com a profissão a que se destinam os seus alunos.

Na **prova de desenho** também a comissão julgou preferível dado o carácter das **Escolas Normais** substituir a cópia do modelo de gesso pela de qualquer objecto usual de formas simples.

Dec. 2.887 05/12/1916	Compilação das disposições em vigor sobre legislação do Ensino Infantil, Primário e Normal.
Dec. 2.887 03/01/1917	Reúne as disposições em vigor sobre o Ensino Infantil, Primário e Normal. Estabelece os programas.

[art. 9º]- Ensino Primário Elementar	
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, escrita rudimentos da língua portuguesa, contos da história pátria e lendas tradicionais; - Noções preliminares de geografia geral (...) apresentadas sob a forma de contos de viagem e de descrições geográficas; - Moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade; - Noções sumárias sobre educação social; - Operações fundamentais de aritmética. - Geometria prática elementar; - Desenho e Modelação; Canto Coral e dicção de pequenas poesias; - Higiene individual; ginástica, jogos educativos e especialmente os nacionais; - Trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões. 	
Dec. 3.845 11/01/1918	Estabelece a possibilidade de nas Provas de desenho do Exame do 2º Grau da Instrução Primária (Mendes de Magalhães).
<p>Faculta a opção na prova de exame de desenho. “Considerando que no ensino do desenho é a cópia do natural, a forma de maior valor educativo, por mais interessante para a criança, e, principalmente, pelo que se presta à cultura da observação”.</p> <p>“Considerando que no ensino do desenho é a cópia do natural a forma de maior valor educativo, por ser mais interessante para a criança e principalmente pelo que se presta à cultura de observação. Considerando que tão útil forma está merecendo uma grande atenção por parte do professorado, praticando-se já em muitas escolas primárias, tanto oficiais como particulares o aluno pode escolher entre a cópia de estampa e a cópia do natural. Hei por bem decretar que na prova de desenho de exame de instrução primária do 2º Grau seja facultado ao examinando escolher entre a cópia da estampa e a cópia do natural”.</p>	
Dec. 4.649 13/07/1918	Escolas Normais Superiores das Universidades de Lisboa e Coimbra.
[art. 13º]- Todos os Cursos de Habilitação ao Magistério compreendem dois anos: 1º ano de preparação pedagógica, frequentado nas Escolas Normais Superiores; 2º ano de prática pedagógica, frequentado nos liceus, nas Escolas Normais primárias ou nas escolas primárias superiores, conforme o curso a que pertencem os candidatos.	
Dec. 4.777 10/08/1918	Ouvidos o Conselho Escolar da Escola Normal Primária de Lisboa. Altera-se a designação de Desenho Linear e projecções para a de simplesmente Desenho (Mendes de Magalhães).
Decreto 28/11/1918	Estabelece alterações na Disciplina de Desenho .
<p>“O desenho, segundo o pensamento da reforma, disciplina predominantemente artística, caberá desenvolver e cultivar as faculdades de observação visual e de diferenciação das formas, o senso das proporções, a memória plástica, e criar no estudante a indispensável destreza manual, tudo conducente a estimular o sentimento da beleza”.</p> <p>Infelizmente, estas orientações contradiziam os conteúdos que na sua maioria se centravam no estudo do desenho geométrico.</p>	
Dec. 5. 029 01/12/1918	Estabelece a Organização do Ensino Industrial e Comercial (Azevedo Neves).
<p>(Relatório)</p> <p>“O valor de um povo, o seguro caminhar na senda do progresso, a intensa vibração de patriotismo, a harmonia de intuítos capaz à finalidade histórica duma nação, tem uma e só origem, um e só fundamento, imutável através dos tempos, constante em todas as civilizações: o ensino. Transformar a massa ignara da plebe, a alma desvairada das multidões, as paixões denegrindo incultas glebas, criando homens conscientes do seu fim social, fazendo nascer sentimentos orientados na conquista do bem comum, e descobrindo os belos campos onde floresce a cultura, são esses os escopos da política: o direito e o progresso. A maior, a melhor e a mais reluzente arma da política é a instrução sublimada numa educação consciente. Abrir uma escola é uma nobre missão, mas a boa política manda torná-las úteis: difundir o ensino, educar. O mestre é o apóstolo da religião social; os discípulos são os factores da sociedade”.</p>	
Dec. 5787-A 10/05/1919	Estabelece o Regulamento do Ensino Primário Geral (Canto e Castro).
[art. 1º]- “O Ensino Primário tende a habilitar o homem para a luta para a vida e a formar consciência do cidadão”.	

[art. 6º]- **Ensino Primário Geral.**

Constituem objecto do **Ensino Primário** geral (...).

- Tradução do pensamento pela palavra oral e escrita e sua interpretação pela leitura inteligente;
- Conhecimento da terra portuguesa;
- Preparação da criança para a vida individual e colectiva;
- Cálculo, noções de geometria prática e elementar, sistema métrico;
- Conhecimento dos fenómenos naturais mais simples e evidentes;
- **Modelação Desenho e caligrafia;**
- Canto coral e dicção de pequenas poesias;
- Higiene individual ginástica e jogos educativos, especializando os nacionais;
- Trabalhos manuais e agrícolas conforme os sexos e as regiões.

[art. 9º]- O **Ensino Primário** deve ser essencialmente activo, partindo sempre da convivência do aluno com as realidades físicas e sociais.

[art. 9º-1]- Serão dispensados, quanto possível os livros, especialmente os destinados ao ensino do cálculo, da geometria, do sistema métrico, do **desenho** e das ciências da natureza.

[art. 7º]- O **Ensino Primário** geral é obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos.

[art. 9º]- O **Ensino Primário** geral deve ser essencialmente activo, partindo sempre da convivência do aluno com as realidades físicas e sociais.

[art. 9º- 1]- Serão dispensados, quanto possível, os **livros**, especialmente os destinados ao ensino do cálculo, da geometria, do sistema métrico, do **desenho** e das ciências naturais.

[art. 12º]- O **Ensino Primário Superior** compreende:

- Língua portuguesa;
- Língua francesa;
- Língua inglesa;
- Matemáticas elementar; geometria intuitiva e sistema métrico;
- Ciências Físico-químicas e histórico naturais;
- Geografia;
- História Geral, história de Portugal, Instrução Moral e cívica;
- Noções práticas de higiene e puericultura;
- Educação Física;
- **Modelação e Desenho;**
- Trabalhos manuais;
- Música e canto Coral;
- Prática em aulas escritórios, estenografia, **oficinas**, campos experimentais;
- Educação física, exercícios militares, ginástica, jogos natação, remagem etc.

[art. 67º]- O Curso das **Escolas Normais Primárias** distribui-se por três anos e compreende as seguintes disciplinas:

- Língua e literatura Portuguesa;
- História da civilização relacionada com a história pátria;
- História da instrução popular em Portugal;
- Geografia geral, corografia de Portugal e colónias;
- Matemáticas elementares;
- Ciências físico-químicas e naturais;
- Noções de Higiene geral, higiene escolar;
- Psicologia experimental e pedologia;
- Pedagogia geral e História da educação;
- Metodologia;
- Educação Social;
- Noções de direito constitucional, civil e administrativo;
- Legislação comparada do Ensino Primário;
- Noções de economia doméstica;
- Noções de agricultura e economia rural;

- Modelação e Desenho;

- Trabalhos Manuais;
- Música e Canto Coral;
- Educação Física;
- Costura e lavoires.

Dec. 6 203
07/11/1919

Aprova e publica os **programas do Ensino Primário Geral, Superior, do Ensino Normal Primário** e do exame de admissão às **Escolas Normais Primárias**.

Ensino Primário Elementar: “Nas instruções que acompanham os programas destas disciplinas na Escola Normal Primária encontram-se as normas que ao professor cumpre seguir e salientada a grande importância que deve dar-se-lhes numa escola moderna, em que a actividade deve ser aproveitada e educada e substituir e antigo regime de mera passividade da criança”.

Programas da disciplina de Modelação Desenho Caligrafia

1ª Classe:

Modelação:

- Recapitulação das séries de trabalhos executados na Escola Infantil;
- Modelação livre e de memória, em vulto;
- Execução de rolos, cilindros, bolas, cubos, paralelepípedos, primas, pirâmides e estrelas. Frutos e alguns objectos, em vulto.

Desenho:

- Recapitulação dos primeiros exercícios do desenho executados na Escola Infantil, a fim de exercitar e educar os movimentos da mão e a vista e o sentido muscular pela leveza do traço;
- Desenho natural de formas simples e correctas, baseado principalmente na flora e em objectos vulgares, fáceis de representar;
- Reprodução na ardósia parietal, em ponto grande, do mesmo desenho, executado alternadamente com a **mão esquerda** e com a **mão direita**, e simultaneamente com ambas as mãos, quando se trate de desenho de formas simétricas;
- Desenhos livres de assuntos da inventiva da criança, sobre os quais o professor chamará a sua atenção para as proporções do desenhado e desenvolverá o espírito de observação e de análise da criança.

Caligrafia:

- Atitude a manter para a boa execução da escrita. Posição do corpo e do papel;
- Modo de pegar no lápis ou na pena. Lado de onde deve ser recebida a luz. A célebre fórmula: “corpo direito, papel direito e escrita direita”, é muito recomendável;
- Empregando a escrita direita e respeitando as atitudes prescritas para a sua boa execução, evitam-se os desvios da coluna vertebral, as deformações torácicas e a miopia, causadas nas populações escolares pelo exercício da escrita inclinada, cuja execução só é possível em atitudes viciosas conforme o têm provado higienistas de grande reputação;
- Exercícios preparatórios (traços direitos de 4mm de extensão) para boa execução das letras: i, u, n, m, r, c, e, o, a, r, x, z.;
- Exercícios sobre cada uma destas letras, partindo das mais simples. Exercícios preparatórios (traços direitos de 10 mm de extensão) para boa execução das letras. t,d,p,q,l,b,h,i,g,f,(h,y). Execução de cada uma destas letras começando pela mais simples;
- Hastes simples e compostas, seu tamanho em relação ao corpo da letra;
- Exercícios de ligação recapitulação e aperfeiçoamento com todas as letras do alfabeto, copiando palavras e frases. Durante estes exercícios deve explicar-se a unidade de distância a manter entre as letras e as palavras;
- Cópia de todas as letras minúsculas na ordem alfabética com as letras conhecidas. Exercícios preparatórios;
- Alfabeto maiúsculo: cópia de letras que o constituem;
- Exercícios recapitulativos e de aperfeiçoamento;
- Cópia de todas as letras maiúsculas seguindo a ordem alfabética;
- Cópia de algarismos.

2ª Classe:

Modelação:

- Modelação livre e de memória;
- Cópia, em vulto, de objectos usuais de formas simples e motivos de flora;

- Execução de objectos simples, e motivos da flora;
- Execução de objectos simples, de formas poliédricas e redondas: tinteiros de forma rectangular, palmatórias, pratos decorados por incisão, açucareiros, cafeteiras, bules, copos, paliteiros, cabaças, garrafas, etc.

Desenho:

- Recapitulação no sentido de alcançar progressivo aperfeiçoamento dos trabalhos executados na 1ª classe;
- Desenho livre, à vista e de memória, na ardósia parietal e no papel, de objectos de uso comum, de formas simples;
- Desenho do natural, de plantas e de motivos da flora, como frutos, folhas, legumes, etc;
- Emprego do lápis de cor e de tintas;
- Croquis (desenho rápido).

Caligrafia:

- Cópia de bons exemplares em cursivo e bastardinho;
- Observar a maior uniformidade de distância entre as letras e as palavras; fazer as necessárias correcções sobre o paralelismo do corpo e hastes das letras, explicações no quadro preto sobre o tamanho das hastes;
- É vantajoso o emprego de cadernos caligráficos nos quais os exercícios sejam graduados de maneira que a dificuldade vá aumentando;
- Cópia de frases contendo preceitos morais e conselhos sobre higiene; cópia de pequenos trechos do livro de leitura; cópia de algarismos.

3ª Classe:

Modelação:

- Intensificação e aperfeiçoamento dos trabalhos executados nas classes anteriores;
- Modelação livre e de memória em vulto e em relevo de assuntos tirados da natureza ou sugeridos pelo professor a propósito dum facto, cuja narrativa acaba de fazer, etc;
- Recapitulação dos trabalhos executados nas três primeiras classes. Pequenos quadrados decorativos com desenhos, por incisão, de combinações de linhas rectas e curvas, imitando pequenos azulejos e que podem ser coloridos;
- Adaptação ornamental ao gosto e fantasia do aluno. Emprego de teques;
- Cópia em vulto de objectos usuais de formas complicadas e de motivos de flora e de fauna.

Desenho:

- Recapitulação a fim de alcançar sucessivo aperfeiçoamento dos trabalhos executados nas duas primeiras classes;
- Desenho livre à vista e de memória, de formas mais complicadas;
- Iniciação do desenho do natural ou de memória, de animais, ou de motivos de fauna,- conchas, búzios, caracol, cabeças, patas, mãos, pernas etc;
- Composições simples, de adaptações ornamentais;
- Desenhos de aplicação prática, capas dos cadernos, dos livros, pastas, carteiras, etc;
- Croquis.

Caligrafia.

4ª Classe:

Desenho:

- Recapitulação dos trabalhos executados nas classes anteriores;
- Desenho livre, à vista e de memória, na ardósia parietal e no papel de objectos de uso comum, de formas complicadas, de plantas e de animais;
 - Desenhos simples ilustrando cenas de historietas que o professor contará às crianças e que estejam bem ao alcance das suas inteligências. Exercícios de desenho decorativo e de adaptações ornamentais;
 - Combinações geométricas decorativas. Frisos. Sombras e aguadas. Croquis.

Caligrafia:

- Continuação dos exercícios de aperfeiçoamento copiando bons exemplares em bastardo, bastardinho, cursivo e cursivinho em papel pautado e liso. Cópia de trechos do livro de leitura e de quaisquer outros livros escolares.

5ª Classe:

- Continuação dos exercícios das classes anteriores e recapitulação das regras ensinadas para a boa execução da escrita.

Ensino Complementar

No conjunto das disciplinas constitutivas do programa a parte artística é agrupada sob a designação de:

Modelação, Desenho, Caligrafia, Trabalhos manuais e Agrícolas.

Nas instruções pedagógicas que acompanham os programas destas disciplinas na **Escola Normal Primária** encontram-se as normas que ao professor cumpre seguir e salienta a grande importância que deve dar-se-lhes numa escola moderna, em que a actividade de e substituir o antigo regime de mera passividade da criança. deve ser aproveitada e educada.

Os Trabalhos Manuais traduzem e criam na escola a realidade, a vida. Nunca, porém é demais afirmar que eles perdem a excelência da acção educadora se não obedecem constantemente aos seguintes princípios:

1º- Serem um meio de **educação integral** do indivíduo provocando-lhe todas as espécies de actividade, e da educação real (*de res*) servindo de ponto de partida para o **ensino concreto** das noções das coisas de todas as ciências;

2º- Serem executados com atenção e reflexão e nunca mecanicamente por hábito;

3º- Serem graduados numa escala ascendente de dificuldade e escolhidos de modo que se combinem com as energias e cada criança, sem que contudo deixem de ser livres;

4º- Serem seriados e seleccionados de modo que haja variedade e sequência lógica, em que se parta do fácil e simples para o mais difícil e complicado”. Não é necessário que todos os alunos façam o mesmo objecto, mas, sim, que cada um faça os *mesmos exercícios escalonados*;

(No texto saltam o ponto 5º e aparece em sua vez o 6º).

6º- Não passar de um exercício para outro sem que a criança saiba fazer tão perfeitos quanto possível os objectos; e para que ela se não enfatie, fazendo mais de uma vez a mesma coisa, devem adoptar-se diversas modalidades do mesmo exercício. Quando, porém, tiver já obtido uma certa perfeição, deverá voltar a executar toda a série para ela ver que já faz muito melhor.

7º- Apresentar honestamente o esforço pessoal da criança;

8º- Ter um aspecto de asseio e de boa conservação de exactidão e de bom acabamento, revelador do amor ao trabalho (...).

A iniciativa do aluno deve ser respeitada e ela aconselhará muitas vezes o professor a adoptar e a aceitar tipos de exercícios diversos dos indicados no programa (...).

Todos os trabalhos manuais, modelação, desenho, caligrafia, etc, devem ser empregando ora a mão direita, ora a mão esquerda, desenvolvendo assim o ambidextrismo no aluno, quer ele tenha mais jeito com a mão direita, ora a mão esquerda. O que deve evitar-se é o trabalho exclusivamente com uma só mão.

O Curso das **Escolas Normais Primárias** distribui-se por três anos e compreende as seguintes disciplinas:

- Língua e literatura portuguesa;
- História da civilização relacionada com a história pátria;
- História da instrução popular em Portugal;
- Geografia geral, corografia de Portugal e colónias;
- Matemáticas elementares;
- Ciências físico-químicas e naturais;
- Noções de Higiene geral, higiene escolar;
- Psicologia experimental e pedologia;
- Pedagogia geral e História da educação;
- Metodologia;
- Educação Social;
- Noções de direito usual e economia social;
- Legislação comparada do Ensino Primário;
- Noções de economia doméstica;
- Noções de agricultura e economia rural;
- **Modelação e Desenho**;
- Trabalhos Manuais;
- Música e Canto Coral;
- Educação Física;
- Costura e lavoires.

Dec. 6 137
29/09/1919
(D.G.n.º19
Rect.252/257)

Regulamento do **Ensino Primário** e Normal.

[art. 224º]- O curso das **Escolas Normais Primárias** distribui-se por três anos e compreende as seguintes disciplinas:

- Língua e literatura portuguesa;
- História da civilização relacionada com a história pátria;
- História da instrução popular em Portugal;
- Geografia geral, corografia de Portugal e colónias;
- Matemáticas elementares;
- Ciências físico-químicas e naturais;
- Noções de Higiene geral, higiene escolar;
- Psicologia experimental e pedologia;
- Pedagogia geral e História da educação;
- Metodologia;
- Educação Social;
- Noções de direito usual e economia social;
- Legislação comparada do Ensino Primário;
- Noções de economia doméstica;
- Noções de agricultura e economia rural;
- **Modelação e Desenho;**
- Trabalhos Manuais;
- Música e Canto Coral;
- Educação Física;
- Costura e lavoires.

Dec. 7.311 15/02/1921	Substitui os programas aprovados pelo Dec. n.º 6203 de 7 de Novembro de 1919. Aprova os Programas do Ensino Primário Geral .
--------------------------	---

1ª Classe:

Geometria conjugada com os trabalhos manuais e desenho:

- Noções simples de volume, superfície, linha ponto. Linha recta, quebrada e curva, horizontal, vertical e oblíqua.

Desenho:

- **Recapitulação dos exercícios de desenho executados na escola infantil;**
- **Desenho livre;**

- Desenho natural de formas simples baseado principalmente na flora e em objectos vulgares fáceis de representar;
- Exercícios de ambidextria. Emprego de lápis de cor e de tintas.

Caligrafia:

- Posição do corpo e do papel. Modo de pegar no lápis e na pena;
- Exercícios preparatórios para a execução de letras minúsculas e maiúsculas;
- Exercícios de ligação;
- Cópia de todas as letras, maiúsculas e minúsculas pela ordem de crescente dificuldade;
- Cópia de algarismos.

2ª Classe:

Geometria conjugada com os trabalhos manuais e desenho:

- Ângulos. Bissetriz;
- Polígonos regulares. Decomposição do polígono em triângulos ou em quadriláteros e triângulos.

Desenho:

- **Desenho do natural e de memória de objectos de uso comum de formas simples;**
- **Desenho de imaginação. Desenho do natural de plantas e de motivos de flora, como frutos, folhas e raízes;**
- **Exercícios simples de decomposição decorativa;**
- **Exercícios de ambidextria. Emprego do lápis de cor e de tintas.**

Caligrafia:

- Cópia de bons exemplares em bastardo e bastardinho, cursivo e cursivinho, em que entrem letras minúsculas e maiúsculas por ordem alfabética.

3ª Classe:

Desenho:

- Desenho do natural de objectos de uso comum de formas mais complicadas;
- Desenhos de memória e de imaginação;
- Ilustração de pequenas histórias contadas pelo professor e pelos alunos;

- Exercícios de composição decorativa;
- Ilustração de capas de cadernos;
- Exercícios de ambidextria;
- Emprego do lápis de cor e de tintas.

Caligrafia:

- **Continuação dos exercícios da 2ª classe;**
- **Cópia de trechos de livros escolares.**

4ª Classe:

Geometria conjugada com os trabalhos manuais e desenho:

- Noção sumária e prática sobre medidas dos arcos;
- Avaliação da superfície do círculo: coroa, sector e segmento circulares;
- Exercícios e problemas simples e de utilidade prática.

Desenho:

- **Desenho simples de plantas e animais, cópia do natural;**
- **Desenhos de memória e de imaginação, exercícios de composição decorativa;**
- **Combinações geométricas decorativas. Emprego do lápis de cor e de tintas;**
- Exercício de ambidextria;
- Ilustração dos exercícios de redacção.

Caligrafia:

- Aperfeiçoamento da letra em papel pautado e liso;
- Cópia de trechos de livros escolares.

5ª Classe:

Geometria conjugada com os trabalhos manuais e desenho:

- Conhecimento dos principais sólidos geométricos;
- Noção sumária e prática sobre áreas e volumes dos prismas rectos e das pirâmides rectas; do cilindro e cone de bases circulares;
- Área e volume da esfera;
- Exercícios e problemas simples e de utilidade prática.

Desenho:

- **Continuação e desenvolvimento do programa da 4ª classe;**
- **Composição decorativa;**
- **Ilustração dos exercícios de redacção;**
- **Emprego do lápis de cor e tintas.**

Caligrafia:

- Continuação dos exercícios da 4ª classe.

Dec. 7. 802
14/11/1921

Estabelece o programa das **Escolas Primárias Superiores.**

[art. 1º]- Os programa das Escolas Primárias Superiores **compreendem entre as disciplinas:**

- Desenho e Modelação.

Dec. 10.181
13/10/1924

Reorganiza os Cursos das **Escolas Normais.**

[art. 2º]- As disciplinas que constituem os cursos da Escolas Normais Primárias distribuem-se pelos seguintes grupos :

10º Grupo:

- **Trabalhos Manuais educativos e oficiais;**
- **Modelação e respectivas didácticas;**
- Desenho, Caligrafia e respectivas didácticas.

Dec. 10.185
15/10/1924

Reorganiza certos serviços da Escolas Normais.
Estabelece os **Exames** de Admissão e Finais às **Escolas Normais.**

[art. 8º]- As provas escritas e práticas dos exames de admissão não serão eliminatórias.

[art. 8º- 1]- A prova de Desenho a que se refere o n.º 5 do artigo 241º do regulamento do Ensino Primário e Normal de 29 de Setembro de 1919 será uma prova prática e poderá durar até 3 horas.

[art. 22º]- As provas finais do curso de habilitação do magistério primário constarão de provas: práticas, escritas orais e

<p>pedagógicas.</p> <p>Provas Práticas: - Lavores e costura (3h em turnos de 20 alunas); - Trabalhos manuais (em simultâneo com a anterior, duração máxima de 3 h); - Caligrafia.</p> <p>[art. 22º]- As provas práticas dos exames finais das Escolas Normais serão as seguintes: - Educação Física; - Canto Coral; - Costura e Lavores; - Trabalhos Manuais oficinais; - Caligrafia.</p> <p>[art. 22º- 2]- A prova de Canto Coral, que se fará no mesmo dia que a de educação física, será também realizada em conjunto com todos os alunos da escola, devendo ainda, apenas os examinandos, em coral, cantar alguns coros.</p> <p>[art. 22º- 3]- A prova de Costura e Lavores terá a duração máxima de 3 h e será prestada apenas pelas examinandas, em turnos de vinte.</p> <p>[art. 22º- 4]- A prova de Trabalhos Manuais Oficinais realizar-se-á em todas as escolas normais primárias no primeiro dia útil de Julho em turnos de 10 alunos.</p>	
Port. 3 891 02/02/1924	Instruções Relativas a Jogos de iniciação da leitura e da escrita
<p>Chama a atenção para a importância dos alunos executarem desenhos livres, sugere aos professores o uso do desenho na ilustração de visitas de estudo ou de pequenas histórias e de igual modo a apreciação dos desenhos livres executados por crianças e bem assim o uso do desenho para exercícios de observação e para teste.</p> <p>I- Momentos psicológicos do ensino da leitura e da escrita - O da percepção dos sons; - O da percepção dos sinais visuais - O das representações motrizes - O da fusão dos diversos elementos auditivos, visuais e motores.</p>	
Lei. 1880 08/07/1926	Manda cessar o regime de coeducação nas populações escolares com mais de um professor.
Dec. 13. 619 17/05/27	Substitui o regime de coeducação pelo de separação dos sexos.
Dec. 13.791 16/06/1927	Aprova os novos programas para o Ensino Primário elementar.
<p>Divide o Ensino Primário em 3 categorias: Infantil: 4-7 anos; Elementar- 7-11 anos; Complementar- 11-13 anos.</p> <p>[art. 3º]- O regime adoptado é o de separação de sexos. [art. 4º]- O Ensino Elementar é ministrado em quatro classes sucessivas e compreende, prática de higiene e canto coral: - Leitura escrita redacção e gramática; - Aritmética e sistema métrico; - Corografia de Portugal e colónias história de Portugal e educação cívica; - Ciências físico-naturais; - Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais; - Educação física; Prática de Higiene e Canto Coral.</p> <p>[art. 4º-1]- A cultura física, prática de higiene e Canto Coral serão ministrados em curtas sessões diárias. [art. 4º- 2]- Os professores que fizeram a sua preparação em cursos onde não figurava a Educação Física e o Canto coral, desde que se julguem incapazes de ministrar este ensino, deverão, a requerimento seu, ser dele dispensados, enquanto não forem adoptadas providências para suprir tal deficiência. [art. 5º]- Os tempos lectivos serão de quarenta minutos, intervalados por um quarto de hora. [art. 5º- 2]- Os tempos destinados ao desenho, geometria, e trabalhos manuais podem ser aumentados de</p>	

quinze minutos.	
[art. 16º]- O Ensino Primário Complementar compreende:	
- Desenho e Trabalhos Manuais.	
Dec. 14.463 07/10/1927	Aprova os horários e instruções aos programas do ensino elementar.
<p>Antes de se iniciarem os trabalhos escolares em cada dia e depois de se darem por findos, os alunos saudarão a Bandeira Nacional que deverá existir em todas as escolas.</p> <p>Os trabalhos escolares, tanto de manhã como de tarde, abrirão com uma sessão de canto.</p> <p>A cultura física, a prática da higiene e as sessões de canto coral, serão ministradas fora dos cinco tempos lectivos, podendo aproveitar-se um tempo especial depois dos restantes trabalhos escolares. “Nas suas lições os professores procurarão relacionar as disciplinas entre si por forma que se auxiliem mutuamente”.</p> <p>Assim, da lição de desenho devem tirar proveito a geometria, a aritmética, os exercícios escritos, procurando, na execução do programa horário, obedecer ao espírito de concentração das disciplinas.</p>	
Dec. 14.417 12/10/1927	Aprova os novos Programas do Ensino Primário Elementar .
<p>1ª Classe:</p> <p>Desenho Geometria e Trabalhos Manuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tecelagem, entrelaçamento e encanastamento de tiras de papel; - Dobragem, vincagem, rasgagem; - Combinações decorativas. Repetição e alternância; - Classificação de Cores mais vulgares. Frisos cercaduras e cantos mais simples e colagem de papel; - Primeiros exercícios de modelação com areia fina e em barro ou outro material plástico; - Divisão de uma tira de papel em partes iguais, primeiros exercícios de medição; - Traçado de segmentos de recta, emprego da régua; - Conhecimento da designação e das mais elementares propriedades das figuras geométricas simples que servem de base aos Trabalhos Manuais desta classe; - Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e a cores; - Cópia do natural de folhas simples, de relevo quase nulo; - Exercícios de desenho de memória; - Exercícios de desenho livre e de interpretação; - Exercícios de caligrafia; - Colaboração nos trabalhos de adorno e arrumação da classe; - Revisões. <p>Trabalhos para o sexo feminino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costura: exercícios em talagarça de dois fios; - Ponto adiante, Ponto atrás. Posponto. Ponto de luva. Ponto russo ou de pé de flor. Ponto de bainha; - Croché: emprego de lã ou algodão muito grosso e agulhas também muito grossas; - Ponto simples ou de cordão; - Fechados sem laçada. Abertos sem laçada; - Fechados com laçada. Abertos com laçada. <p>2ª Classe:</p> <p>Desenho Geometria e Trabalhos Manuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisões; - Tecelagem, entrelaçamento e encanastamento aplicados; - Dobragem, vincagem, rasgagem, recorte e colagem; - Combinações decorativas. simetria e irradiação; - Associação de Cores; 	

- Emprego de figuras obtidas por recorte como estampilhas;
- Frisos decorativos rectilíneos e poligonais; mosaicos decorados, cercaduras, cantos e centros;
- Polígonos regulares;
- Exercícios de modelação livre e cópia de modelos;
- Primeiros exercícios de modelação sobre fundo, recorte e gravação de barro;
- Obtenção de esferas. Cilindros, prismas, e de secções dos mesmos sólidos;
- Aplicação do barro ou de outro material plástico para figurar o modelado do terreno;
- Emprego do esquadro para traçado de paralelas e perpendiculares e de quadriláteros e triângulos;
- Conhecimento da designação e das propriedades mais elementares das figuras geométricas simples que servem de base ao trabalhos manuais desta classe;
- Medição de perímetros. Primeira noção de área. Esquema da planta da classe;
- Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e de cores;
- Cópia do natural de folhas, frutos, flores, e objectos usuais de muito pequeno relevo;
- Emprego de aguadas muito transparentes;
- Exercícios de desenho de memória;
- Exercícios de desenho livre e de interpretação;
- Exercícios de caligrafia;
- Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe;
- Revisões.

Trabalhos para o sexo feminino:

- Costura: exercícios em talagarça de dois fios;
- Recapitulação dos pontos de costura aprendidos na classe anterior. Ponto de casa. Ponto de Ilhós. Ponto de azelha;
- Croché: emprego de lã ou algodão muito grosso e agulhas apropriadas;
- Recapitulações variadas dos exercícios da classe anterior;
- **Malha a duas Agulhas: emprego de lã ou algodão e agulhas muito grossas;**
- **Continuação dos exercícios da classe anterior. Ponto de revesilho.**

3ª Classe:

Desenho Geometria e Trabalhos Manuais:

- Revisões;
- Dobragens e recortes decorativos aplicados;
- Primeiros exercícios de cartonagem;
- Combinações decorativas: o contraste e a gradação;
- Combinação e associação de cores;
- Exercícios de modelação livre e cópia de modelos;
- Emprego de teques;
- Modelação sobre fundo, modelação de sólidos geométricos e representação do terreno;
- Exercícios de modelação de memória;
- Emprego do compasso e transferidor;
- Traçado de polígonos regulares;
- Planificação das superfícies de prismas rectos e cilindros de revolução;
- Primeiros exercícios de desenho de gráficos;
- Traçado de polígonos regulares;
- Avaliação de áreas polígonos e poliedros;
- Desenho de imitação de formas planas;
- Cópia do natural empregando-se modelos em que se torne muito pouco sensível a deformação perpéctica;
- Noção de claro escuro primeiros exercícios de modelação do desenho;
- Emprego de aguadas lisas;
- Exercícios de desenho de memória;
- Associação do desenho geométrico e do desenho à mão livre;
- Associação do desenho com os trabalhos manuais;
- Exercícios de composição decorativa, seguindo num projecto primeiramente estabelecido;
- Exercícios de caligrafia;
- Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe.

Trabalhos para o sexo feminino:

- Costura: exercícios em talagarça de um fio ou etamine;
- Recapitulação dos exercícios aprendidos na classes anteriores;
- Ponto de passagem simples;

- Ponto de passagem formando rede. Ponto de cruz;
- Exercícios em linhagem: recapitulação de todos os pontos aprendidos;
- Croché: emprego de lã ou algodão pouco grosso. Aplicação do croché a fatos de malha para boneca. Rendas de execução simples. e agulhas apropriadas. Recapitulações variadas dos exercícios da classe anterior;
- **Malha a duas agulhas: emprego de lã ou algodão a agulhas grossas;**
- **Exercícios de execução de meia e de renda a duas agulhas.**

4ª Classe:

Desenho Geometria e Trabalhos Manuais:

- Revisões;
- Conservação dos aparelhos de desenho e de trabalhos manuais;
- Exercícios de cartonagem;
- Execução e decoração de modelos de objectos de utilidade;
- Observação do emprego das regras de composição decorativa em modelos e em monumentos e outras construções locais;
- Exercícios de modelação livre, de cópia de modelos e de memória;
- Traçados dos arcos concordantes e de gráficos lineares e superficiais;
- Interpretação de modelos de desenho de base geométrica, Desenho de imitação de formas planas;
- Observação das principais deformações perspécticas;
- Cópia do natural de modelos e objectos usuais. Exercícios de modelação do desenho;
- Emprego de aguadas;
- Exercícios de desenho de memória;
- Associação do desenho geométrico e do desenho à mão livre;
- Associação do desenho com os trabalhos manuais;
- Exercícios de composição decorativa, seguindo num projecto primeiramente estabelecido;
- Exercícios de caligrafia;
- Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe.

Trabalhos para o sexo feminino:

- Costura:

- Exercícios em pano branco;
- Aplicação de todos os pontos de costura na execução de roupa branca para bonecas e para as próprias crianças ou para adultos;
- Remendos. Bainhas abertas.

- Croché:

- Emprego de lã ou algodão e de agulhas apropriadas;
- Recapitulação e continuação dos exercícios das classes anteriores;
- Imitação de frutos. Rendas de execução mais delicada. Conserto de meias.

- Malha a duas Agulhas:

- emprego de lã ou algodão a agulhas grossas;
- Exercícios de execução de meia e de renda a duas agulhas.

Dec. 13.701 17/06/1927	Estabelece o regime de classes e as matérias do Ensino Elementar.
---------------------------	---

Ensino Elementar é ministrado em quatro classes sucessivas e compreende além da Cultura Física, Prática de Higiene e Canto Coral:

- Desenho Geometria e Trabalhos Manuais;

- Leitura escrita Redacção e Gramática;
- Aritmética e sistema aritmético;
- Ciências físico- naturais;
- Corografia de Portugal e Colónias;
- História de Portugal e Educação Cívica.

Dec. 14.417 12/10/1927	Procede à revisão dos programas do Ensino Primário Elementar que fazem parte do Decreto n.º 7.311 de 15 de Fevereiro de 1921.
---------------------------	--

Programas do Ensino Primário Elementar:

1ª Classe:

- **Desenho**, Geometria e Trabalhos Manuais; Língua Materna e Aritmética.

2ª Classe:

- **Desenho**, Geometria e Trabalhos Manuais; Aritmética e sistema métrico; Língua Materna; Ciências físico-naturais.

3ª Classe:

- **Desenho**, Geometria e Trabalhos Manuais;

- Aritmética e sistema métrico;

- Leitura, escrita, redacção e gramática;

- Ciências Físico-naturais, Geografia.

Programas da Disciplina de Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais.

1ª Classe

Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais:

- Tecelagem, entrelaçamento e encanastramento de tiras de papel;

- Dobragem, vincagem, rasgagem, recorte e colagem de papel;

- Combinações decorativas: repetição e alternância;

- Classificação das cores mais vulgares;

- Frisos, cercaduras e cantos muito simples;

- Primeiros exercícios de modelação em areia fina e em barro ou outro material plástico;

- Divisão de uma tira de papel em partes iguais. Primeiros exercícios de medição;

- Traçado de segmentos de recta; emprego da régua;

- Conhecimento da designação e das mais elementares propriedades das figuras geométricas simples, que servem de base aos trabalhos manuais desta classe;

- Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e de cores;

- Cópia do natural de folhas simples, de relevo quase nulo;

- Exercícios de desenho de memória;

- Exercícios de desenho livre e de interpretação;

- Exercícios de caligrafia;

- Colaboração nos trabalhos de adorno e arrumação da classe;

- Revisões.

2ª Classe

Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais:

- Revisões;

- Tecelagem, entrelaçamento e encanastramento aplicados;

- **Dobragem, vincagem, recorte e colagem de papel;**

- Combinações decorativas. Simetria e irradiação;

- Associação de cores. Emprego de figuras obtidas por recorte, como estampilhas;

- Frisos decorativos rectilíneos e poligonais, mosaicos decorados, cercaduras, cantos, e centros;

- Polígonos regulares;

- Exercícios de modelação livre e cópia de modelos;

- Primeiros exercícios de modelação sobre fundo, recorte e gravação em barro;

- Obtenção de esferas, cilindros, prismas e de secções dos mesmos sólidos;

- Aplicação do barro ou de outro material plástico para figurar o modelado de terreno;

- Emprego do esquadro para o traçado de paralelas e perpendiculares e de quadriláteros e triângulos;

- Conhecimento da designação e das propriedades mais elementares da figura geométricas simples que servem de base aos trabalhos manuais desta classe;

- Medição do perímetro. Primeira noção de área. Esquema da planta da classe;

- Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e de cores;

- Cópia do natural de folhas, frutos, flores e objectos usuais de muito pequeno relevo;
- Emprego de aguadas muito transparentes;
- Exercícios de desenho de memória;
- Exercícios de desenho livre e de interpretação;
- Exercícios de caligrafia;
- Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe.

3ª Classe

- Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais:

- Revisão. Dobragens e recortes decorativos aplicados;

- Primeiros exercícios de cartonagem;
- Combinações decorativas: o contraste e a gradação;
- Combinação e associação de cores;
- Exercícios de modelação livre e cópia de modelos;
- Emprego de teques. Modelação sobre fundo;
- Modelação de sólidos geométricos e representação do terreno. Exercícios de modelação de memória;
- Emprego do compasso e do transferidor. Traçado de polígonos regulares;
- Planificação das superfícies de prismas rectos e cilindros de revolução;
- Primeiros exercícios de desenho de gráficos. Traçado de polígonos regulares;
- Avaliação de áreas de polígonos e poliedros;
- Desenho de imitação de formas planas. Cópia do natural, empregando-se modelos em que se torne muito pouco sensível a deformação perspéctica;
- Noção de claro escuro. Primeiros exercícios de modelação do desenho;
- Emprego de aguadas lisas. Exercícios de desenho de memória;
- Exercícios de desenho livre e de interpretação;
- Associação do desenho com os trabalhos manuais;
- Exercícios de composição decorativa, seguindo um projecto primeiramente estabelecido;
- Exercícios de caligrafia. Colaboração dos trabalhos de arranjo da classe.

4ª Classe:

Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais:

- Revisões;
- Conservação dos aparelhos de desenho e trabalhos manuais;
- Exercícios de cartonagem;
- Execução e decoração de modelos e objectos de utilidade;
- Observação do emprego das regras de composição decorativa em modelos e monumentos e outras construções locais;
- Exercício de modelação livre, de cópia de modelos e de memória;
- Traçado de arcos concordantes e de gráficos lineares e superficiais;
- Interpretação de modelos de desenhos de base geométrica;
- Exercícios de desenho decorativo de base geométrica;
- Desenho de imitação de formas planas. Observações das principais deformações perspectivadas;
- Cópia do natural de modelo e objectos usuais. Exercícios de modelação do desenho;
- Emprego de aguadas;
- Exercícios do desenho de memória. Exercícios de desenho livre e de interpretação;
- Esboços simples projectos de decoração;
- Exercícios de caligrafia;
- Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe;
- Revisões.

Port. 5. 060

21/10/1927

Estabelece um conjunto de orientações pedagógicas para a execução dos programas estabelecidos pelo Dec.-Lei nº14.417 de 12 de Outubro de 1927, nomeadamente a sobre o Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais.

Estabelece um conjunto de **orientações pedagógicas** sobre o **desenho, geometria e trabalhos manuais.**

<p>“O papel da educação manual na escola primária é da maior importância para o educando e para a sociedade”.</p> <p>- Embora a finalidade do ensino da disciplina de Desenho, Geometria e Trabalhos manuais se encontre bem definida e seja comum a todas as escolas, a maneira de realizá-lo variará em muitos pormenores pela abundância de certo material, escolha de modelos colhidos na região e técnica empregada. Se é necessário levar todos os alunos a conhecer intuitivamente as propriedades elementares das figuras geométricas e a praticar com a possível correção as diferentes modalidades do desenho e trabalhos manuais, é indispensável estudar atentamente as tendências de cada um e delas tirar o melhor partido para a orientação do respectivo ensino. A análise inteligente de um desenho ou de um trabalho manual livremente realizado por um aluno explica muitas vezes atitudes, estados, possibilidades que não seria fácil descortinar por outro meio;</p> <p>- “(...) Certo é porém que circunstâncias muito variadas têm impedido o seu desenvolvimento, sendo dolorosamente certo que são ainda muito numerosos os indivíduos convencidos de que é necessário <i>habilidade</i> para desenhar e executar vários outros trabalhos manuais. É necessário que a escola prove, <i>realizando</i>, que todos os indivíduos normais podem, <i>trabalhando</i>, desenhar e modelar em barro com suficiente correção embora muito poucos disponham de aptidão natural bastante para que possam vir a ser pintores de arte ou escultores: é que uma coisa é representar com clareza suficiente, por meio do desenho ou da modelação, uma forma observada ou realizada, outra é imprimir a essa mesma representação as modificações (...) que dela farão uma <i>obra de arte</i>, por simples que seja. pelo seu próprio esforço e observação cuidadosa adquirirá cada professor a confiança suficiente em si mesmo, para bem orientar os seus alunos: a muitos surpreenderá mesmo o valor dos resultados obtidos”.</p>	
Dec. 16.037 15/10/1928	Remodela o Ensino Normal Primário .
<p>[art. 4º]- O desenho encontra-se entre as matérias de Exame de Admissão às Escolas Normais Primárias. [art. 7º]- Os cursos distribuem-se por 4 classes. O 4º ano destina-se à preparação pedagógico profissional. [art.11º]- Os cursos das Escolas Normais Primárias compreendem as seguintes assim agrupadas: 10º grupo- Música e Canto Coral; 11º grupo- Desenho, Caligrafia, Noções de Arte e Modelação; 12º grupo- Trabalhos Manuais Educativos, Trabalhos Manuais Femininos; Economia doméstica.</p>	
Dec. 16.038 15/10/1928	Regulamenta os Exames de Admissão às Escolas Normais .
<p>[art. 5º]- O exame de admissão compreende provas escritas, uma prática de costura e labores e provas orais. [art. 6º]- As provas de desenho do Exame de admissão, são escritas, têm carácter eliminatório e o desenho tem a duração de 2 h para cumprir uma prova que inclui: execução de um desenho geométrico e cópia natural de objectos usuais de formas simples.</p>	
Dec. 14.900 16/01/1928	Aprova os programas do Ensino Primário Complementar . Compreende a disciplina, Desenho .
Dec. 15.088 28/02/1928	Os livros adoptarão disposições nesse sentido, nomeadamente trechos e ilustrações . À Sociedade de Geografia de Lisboa foi atribuída a função de fazer publicar um Álbum do Império Colonial Português.
Dec. 16.077 26/10/1928	Altera os Programas do Ensino Primário Elementar .
<p>“Seria muito desejável que pudéssemos ampliar os conhecimentos mínimos a adquirir nas escolas primárias, mas quer-nos parecer que é um defeito lamentável, num intuito aliás nobre, querer exigir mais do que é compatível com os recursos e condições delas. Pouco e bem é a nossa divisa”. São ministradas nas quatro classes as disciplinas de Desenho. Preconiza o ensino adaptado às peculiaridades regionais.</p>	
Dec. 16.730 13/04/1929	Reforma dos programas do Ensino Primário .

Ensino Primário Elementar:

- Leitura, Escrita, Redacção e Gramática;
- Aritmética e sistema métrico;
- Corografia de Portugal e colónias, História de Portugal e Educação Cívica;
- Ciências físico naturais;
- **Desenho Geografia e Trabalhos Manuais;**
- Educação física prática de higiene e Canto Coral.
(O Canto Coral e a educação física não são obrigatórios nas escolas em que os professores não possuem preparação adequada).
- Tanto para os postos escolares e escolas, como para os estabelecimentos de ensino particular, será o sábado o dia destinado, em cada semana ao Canto Coral e a exercícios colectivos de educação moral e física.

Programa de Desenho do Ensino Primário Elementar

1ª Classe:

- **Desenho livre;**
- Cópia do natural de formas simples, baseada em objectos vulgares fáceis de representar;
- Emprego do Lápis de cor.

2ª Classe:

- Desenho livre;
- Cópia do natural dos objectos de uso comum de forma simples;
- Emprego do lápis de cor. Exercícios de desenho de memória.

4ª Classe:

- Desenho simples de plantas e animais;
- Cópias de modelos e do natural, quando for possível;
- Emprego do lápis de cor e de tintas;
- Exercício de desenho de memória e de ilustração;
- Emprego de transferidor: medição de ângulos.

Dec. 14.900 16/01/192 8	Aprova os programas do Ensino Primário Complementar.
----------------------------------	---

Filia-se o mal na “anacrónica hierarquização das profissões liberais e profissões mecânicas; pendor para a vida do menor esforço; fraqueza de ânimo e justificada desconfiança em si para a conquista da posição: tradições de fidalguia”.

“Os poderes públicos intentam trazer a juventude portuguesa dos estabelecimentos da cultura erudita, “reservados aos superiormente inteligentes”, para as escolas que a afeiçoam para as mil modalidades da actividade humana” (Sampaio,1975, p.15).

A escola complementar é uma escola “que prefaz a soma dos conhecimentos indispensáveis a toda a gente neste estágio de civilização, sem exceder a craveira mental das crianças de treze e catorze anos e compreende entre as demais disciplinas o **Desenho:**

- Os trabalhos manuais ocupam com o **desenho geométrico** o bolo da disciplina;
- Breves noções de estética e história de arte”.

“O aluno destas escolas (...) em matéria de trabalhos manuais não se quer fazer do aluno um artífice mas ensiná-lo a trabalhar um pedaço de cartão, de madeira, de barro de modo a que a mão ganhe destreza, que a

	<p>vista se exercite a comparar grandezas e formas com progressiva segurança, que o seu sentido estético ganhe aperfeiçoamento e finura”. (...) “as nossas empresas comerciais e as nossas oficinas recrutarão o trabalho culto e hábil, de elevado coeficiente de rendimento”.</p> <p>A comissão deseja que (...) um professorado de eleição, desse que sabe e que trabalha, desse que vive uma alta vida espiritual que é a vida dos que mais cuidam da sorte dos outros que da sua própria venha a realizar a obra de transformação e de salvamento da mocidade portuguesa.</p>
Dec. 16.077 26/10/1928	Aprova a alteração dos programas do Ensino Primário Elementar .
	<p>O relatório obedece à divisa “pouco e bem”. Insiste-se no ensino da língua materna “a Chave de todos os conhecimentos” e considera-se basilar o ensino da Moral e da Educação Cívica”.</p> <p>Nas 4 classes é ministrado o Desenho. Preconiza-se um ensino adaptado às peculiaridades regionais.</p>
Dec. 16.730 13/04/1929	Reformula os programas do Ensino Primário Elementar .
	<p>Determina a simplificação das matérias de ensino a partir do ano lectivo 1929/30.</p> <p>1ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho livre, Cópia do natural dos objectos de uso comum de formas simples; - Emprego do lápis de cor; - Exercícios de desenho de memória. <p>2ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho livre, Cópia do natural dos objectos de uso comum de formas simples; - Emprego do lápis de cor. <p>3ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho do natural dos objectos de uso comum mais complexos; - Emprego do lápis de cor; - Exercícios de desenho de memória e de ilustração; - Emprego da régua, do esquadro e do compasso; traçado de rectas paralelas e perpendiculares, e da circunferência. <p>4ª Classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho: - Desenho simples de plantas e de animais; - Cópias de modelos do natural, quando for possível; - Emprego do lápis de cor e tintas Exercício de desenho de memória e de ilustração; - Emprego do transferidos: medição de ângulos. <p>Relatório: Com a organização destes programas deu-se um passo mais para a simplificação cuja necessidade todos reconheciam.</p> <p>Instruções Para os programas de Ensino Primário Elementar: “A criança deve começar pelo desenho livre onde, por vezes, a sua personalidade e aptidões já se afirmam”. Deve seguir-se a cópia do natural; a criança terá diante de si o objecto que nunca se desenha antecipadamente no quadro preto. Na 3ª classe deve iniciar-se o desenho de ilustração. O papel a empregar no desenho deve ser liso, limpo e bem conservado. O papel quadriculado está abolido. À execução dos trabalhos deve presidir a limpeza e a correcção. Se o aluno se revelar propenso para esta disciplina, o professor proporcionar-lhe-á todos os meios de manifestar a sua actividade e o seu sentimento estético.</p>
Dec. 16.977 18/07/1929	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.
	[art. 12º]- As provas escritas constam de: a), b), c), d). Um desenho , cópia do natural, de um objecto de forma simples.
Dec. 18.082 08/03/1930	Desliga os serviços do Ensino Secundário da Direcção Geral do Ensino Superior, Secundário e Artístico, a qual passa a ter a designação de Direcção geral do ensino Superior e de Belas Artes.
Dec. 18413 02/01/1930	Reúne as disposições reguladoras da execução das provas de exame e de passagem de classe do Ensino Primário elementar. Os exames do 2º Grau constam de provas práticas: Cópia-

	desenho.
Dec. 18.477 17/06/1930	Reorganiza o ensino na Faculdade de Ciências -1 ^a Secção- Ciências Matemáticas -1º Grupo Análise e Geometria - Licenciatura em Ciências Matemáticas - 1º ano entre outras geometria descritiva, desenho rigoroso, Desenho de máquinas no 2º ano, 4º ano desenho topográfico e cartográfico.
Dec. 18.646 19/07/1930	Institui as Escolas do Magistério Primário em substituição das Escolas Normais Primárias que são extintas.
	[art. 5º]- Reduz o curso para dois anos, “compreende duas classes sucessivas em quatro semestres”. Têm por objectivo “simplificar , uniformizar, reduzir cada organismo a uma função rigorosamente definida”. [art. 8º]- Na nova organização as matérias de ensino reduzem-se a 6 grupos: 4º grupo- Música e Canto Coral; 5º grupo- Trabalhos manuais e jardinagem Modelação e Desenho ; 6º grupo- Economia doméstica, labores femininos e culinária.
Dec. 19.552 01/04/1931	Remodela os serviços da Junta de Educação Nacional .
	“Considerando que o desenvolvimento dos serviços da Junta de educação Nacional aconselha a remodelação dos decretos n.º s 16.381 de 16 Janeiro de 1929 e 17. 456 de 14 de Outubro do mesmo ano, por que hoje se rege”. Considerando a necessidade de fomentar o aperfeiçoamento artístico; (...) Hei por bem decretar, para valer como lei, o seguinte: [art. 1º]- A Junta de Educação Nacional é um organismo permanente e autónomo, integrado no Ministério da Instrução Pública, e tem por objecto: - Promover o aperfeiçoamento artístico . O ponto 12º do Artigo 1º constitui em relação ao decreto (que cria a junta) n.º 16. 381 de Janeiro de 1929, uma novidade.
Dec.19. 572 06/04/1931	Aprova o Regulamento dos serviços de educação artística da Junta de Educação Nacional. Entre outros a “Junta poderá conceder bolsas de aperfeiçoamento artístico”.
Dec. 19. 760 20/05/1931	Aprova o Regulamento do ensino artístico . Remodela o ensino das artes plásticas em Portugal.
Dec. 20254 25/08/1931	Estabelece nova redacção de alguns artigos do Dec. 18 646.
	[art. 9º]- As disciplinas dos cursos das Escolas do Magistério Primário são as seguintes (entre outras): - Música e Canto Coral; - Modelação de Desenho, Trabalhos Manuais e Jardinagem ; - Economia Doméstica labores femininos e culinária.
Dec.20. 860 04/02/1932	Aprova o Regulamento da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
	Plano Geral de Estudos: [art. 1º]- A Faculdade de Letras de Lisboa tem por fim a cultura e o progresso das ciências filológicas, históricas, geográficas, filosóficas, e pedagógicas bem como a reparação científica para o exercício das profissões que exijam o seu conhecimento. [art. 2º]- O quadro geral das disciplinas professadas na Faculdade de Letras compõe-se de quatro secções subdivididas em sete grupos do modo seguinte: 1ª, 2ª, 3ª Secção 7º grupo- Ciências Pedagógicas 4ª secção Cadeiras Anexas: Estética e História de Arte, História da Música (etc.).
Dec. 20.977 05/ 05/1932	Cria em Lisboa a Academia Nacional de Belas Artes e regula o seu funcionamento.
	“Na crise de orientação que em que se encontram actualmente as artes plásticas, o remédio para o mal tem de ser sobretudo obra de uma instituição que, reunindo os maiores valores da especialidade, possa lutar com vantagem contra todos os excessos, fixando o que mereça ser fixado. Só ligando ao presente e ao passado e levando assim àquele o critério equilibrado e educador que representa a lição deste é que se pode remediar o

	que precisar de remédio e levar a bom caminho os elementos aproveitáveis que necessitem de ser auxiliados”.
	[art. 2º]- À Academia Nacional de Belas Artes incumbe: - Promover conferências sobre estética, história da arte e arqueologia, e tomar a iniciativa de tudo o que possa desenvolver os trabalhos especulativos respeitantes às belas artes; - Organizar e patrocinar exposições destinadas a estimular e desenvolver a actividade artística nacional.
Dec. 21.695 29/09/1932	Reorganiza o ensino do Magistério Primário.
Dec. 21.712 19/09/1932	Extingue o Ensino Primário Complementar .
	[art. 6º]- A distribuição das disciplinas por classe e as lições que lhe competem em cada semana são as seguintes, entre outras: - Modelação, Desenho; - Música, Trabalhos Manuais educativos.
Dec. 20.054 25/09/1933	Cria junto da Presidência do Conselho o Secretariado de Propaganda Nacional (S.P.N.).
Dec. 22.369 30/03/1933	“As funções especiais de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino integram-se no Conselho Superior de Instrução Pública”.
	A este alto organismo se deixou já confiada, (...) a inspiração das conveniências nacionais a que devem moldar-se todos os graus e ramos de actividade docente oficial (...). Para tanto como se faz mester, se constitui a mesma secção com os competentes agentes de estudo e da irradiação de ideias. Estabelece as conferências dos professores , os cursos de aperfeiçoamento, a publicação do Boletim do Ensino Primário Oficial, a função da Biblioteca e Museu do Ensino Primário com as suas secções serão os grandes meios de orientação e de estímulo, destinadas à prossecução da formação profissional iniciada nas escolas do magistério primário, e a defesa constante da essencial condição de êxito que no professor é forçoso defender a todo o custo. O ânimo de servir cada vez melhor. Conferências Professores: [art. 142º] "As conferências são reuniões destinadas ao aperfeiçoamento cultural e profissional daqueles que nelas tomam parte. - Compreende-se especificamente no aperfeiçoamento cultural a aquisição de conhecimentos, ou correcção de conceitos, acerca da história da arte portuguesa ; - Os assuntos indicados com vista ao aperfeiçoamento cultural são expendidos em prelecções, a que se não segue discussão. [art. 143º]- Nas conferências de professores não se realizam quaisquer votações e não podem ser tratados assuntos estranhos aos respectivos programas.
Dec. 25.311 10/05/1935	Estabelece os programas das disciplinas das escolas do Magistério Primário (Eusébio Tamagnini).
	1º Grupo: Psicologia; Pedagogia; 2º Grupo: Higiene Geral e Escolar; 3º Grupo: Pedagogia Geral Experimental, Didáctica; 4º Grupo: Educação Moral e Cívica; legislação do Ensino Primário ; 5º Grupo: Música e Canto Coral; 6º Grupo: Modelação, Desenho e Trabalhos Manuais . 1ª Classe: Modelação: - Modelação Material: o barro, suas propriedades, preparação conservação e coloração; - Plasticina e suas propriedades, Modelação livre e de memória, Modelação de formas geométricas (sólidos); - Modelação de objectos sugeridos das formas geométricas construídas anteriormente; - Modelação de memória de objectos indicados pelo professor; - Cópia de frutos, animais e figura humana, Modelação livre de cenas da vida comum; - Modelação de planos – relevos para o estudo da geografia. Desenho: - <i>Cópia do natural</i> de figuras geométricas e de objectos de uso comum de estrutura geométrica; - Cópia de frutos. Cópia de animais e figura humana, parados e em movimento. Cenas da vida comum; - Cópia de assuntos arquitectónicos; - Composição decorativa: com elementos geométricos; com elementos previamente estudados na cópia do natural;

<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios mnemónicos no quadro preto, a giz de cores; - Cópia em perspectiva de objectos de uso comum e dedução experimental das leis da perspectiva; uso do perspectógrafo; - <i>Desenho de memória</i>: - Reprodução de memória de um objecto copiado anteriormente; - Reprodução de memória de objectos expostos temporariamente; - Exercícios desta classe devem ser executados a cores sempre que for possível. 	
<p>2ª Classe: Desenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos exercícios de 1ª classe; - Desenhos de mapas e gráficos; Desenhos esquemáticos de figuras humanas e de animais; - Noções elementares de topografia; Levantamento de uma planta; - Exercícios de composição de cores; Breves noções para o reconhecimento dos estilos históricos; - Estudo sumário da arte popular portuguesa; Desenho no quadro preto de assuntos para lições nas escolas primárias; - Didáctica do desenho na escola primária; - Disciplinas especiais do curso do magistério infantil. 	
Lei nº 1941 11/04/1936	Procede à remodelação do Ministério da Instrução Pública .
<p>Passa a denominar-se Ministério de Educação Nacional. Institui a Junta Nacional da Educação com 7 secções sendo a 2ª dedicada ao ensino primário.</p> <p>Na Base V, precisa-se que na selecção do professorado de qualquer grau de ensino se terá em conta, sem prejuízo da necessária preparação científica, “as exigências na sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional”.</p> <p>Quanto aos fins da Junta e no que se refere à do ensino primário compete além do mais: organizar e rever o quadro das disciplinas e os programas, orientando este ensino num sentido pré-profissional, visando a economia doméstica nas escolas femininas; e entre outras funções, a de emitir pareceres sobre a escolha de livros e compêndios.</p>	
Dec. 26. 611 19/05/1936	Aprova o Regulamento da Junta de Educação .
<p>Entre os fins da Junta consignam-se os de promover inquéritos e experiências pedagógicas, orientar a acção da escola dentro da ordem social constitucionalmente estabelecida. À Secção II do Ensino Primário compete organizar e rever o quadro das disciplinas e os programas orientando este ensino no sentido pré-profissional, visando a economia doméstica nas escolas femininas.</p>	
Dec. 26.957 28/08/1936	Institui as missões estéticas de férias (M.E.F.) destinadas a facilitarem aos artistas e estudantes portugueses de artes plásticas o conhecimento dos valores de carácter paisagístico, étnico, arqueológico e arquitectónico de Portugal, bem como a contribuir para o seu cadastro inventário e classificação.
Dec. 27.279 24/11/1936	Publicado enquanto se aguarda a reforma que “o governo prepara cuidadosamente”.
<p>Preâmbulo:</p> <p>Primário Elementar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua portuguesa; - Aritmética e sistema métrico; - Moral; - Educação física; - Canto Coral. <p>Tanto para os postos escolares e escolas, como para os estabelecimentos de ensino particular, será o sábado o dia destinado, em cada semana ao Canto Coral e a exercícios colectivos de educação moral e física.</p> <p>(“ensinar bem a ler, a escrever e contar e exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal”).</p> <p>Obs.- O Desenho está omissa. Regime de separação dos sexos. Os estabelecimentos escolares devem</p>	

	colaborar com a M. P. e a Obra das Mães
Dec. 27. 603 29/03/1937	Remodela os programas do Ensino Primário Elementar - 1ª, 2ª, 3ª classes continuando em vigor o da 4ª classe.
	<p>A escola primária visa a formar a personalidade moral dos alunos e a subministra-lhes um grau elementar de cultura; para este duplo objectivo se orientam a matéria dos programas e toda a actividade escolar. Os professores e regentes farão convergir para a obra formativa e educadora as lições ministradas no trato quotidiano com os alunos e as extraídas das leituras escolares ou dos factos do meio social ambiente.</p> <p>Os exemplos da virtude moral e cívica, de patriotismo e de trabalho, colhidos nas narrativas da história pátrias, nos monumentos, ou instituições regionais, bem como as noções de geografia local e os fenómenos naturais que mais influem na vida quotidiana, permitirão intensificar, gradualmente, a formação dos alunos e elevar ao mesmo tempo o ambiente cultural da escola.</p> <p>Não deve causar exageradas preocupações o nível mental da crianças; tão grave erro é de apressar o desenvolvimento da idade infantil, como o de prorrogá-lo. A função da escola é preparar as crianças para a utilização e bom rendimento da sua riquezas espirituais.</p> <p>1ª Classe: - O Desenho não está representado.</p> <p>2ª Classe: - Língua Materna inclui Desenho e caligrafia.</p> <p>3ª Classe: - Língua Materna inclui Desenho e Caligrafia.</p> <p>O desenho e caligrafia fazem parte do programa de língua materna e entra na 2ª classe. “Faz parte do programa de língua materna o ensino do desenho. Não se trata evidentemente do desenho científico ou artístico, constituindo disciplina autónoma - o qual só pode aparecer como revelação, ou, quando muito, como iniciação na escola primária elementar - mas do desenho, linguagem gráfica, complemento da escrita. Para o ensino do desenho deve principalmente entender-se a direcção de uma tendência natural da criança, que ao professor incumbe despertar e valorizar. Para isso é preciso desenhar muito, como se escreve muito, dividindo igualmente o esforço pelos dois sistemas de expressão gráfica- o desenho e a escrita”.</p> <p>A caligrafia é um ramo do desenho: caligrafar é desenhar letras e palavras com maior ou menor perfeição.</p> <p>Não deve ser descurada na escola primária, cultivando-se o sentimento estético da criança e reagindo-se, por um lado, contra excentricidades caligráficas e, por outro, contra desleixos denunciadores da falta de sensibilidade artística. Legibilidade, simplicidade elegância e desembaraço são características da perfeição caligráfica a cultivar na escola. Por lhe faltarem algumas destas e oferecer inconvenientes de ordem higiénica, deve ser banida a letra inclinada para a esquerda.</p> <p>Também a finalidade educativa utilitária do desenho - expressão é manifesta, pela influência que exerce quer no desenvolvimento dos sentidos e no estímulo das actividades mentais, quer no auxílio que presta à s respectivas faculdades para a aquisição dos preliminares de todas as profissões.</p> <p>Como ilustração dos exercícios escritos, cópia do natural, ou actividade expontânea, pode ainda suprir deficiências da linguagem falada e escrita, fornecendo valioso substituto à interpretação da psicologia infantil e, conseqüentemente, facilitando a educação moral e estética”.</p>
Dec. 29. 269	Abre um crédito destinado a despesas com o inventário artístico nacional .

17/12/1938	
Dec. 30951 10/12/1940	Estabelece as habilitações para admissão ao Magistério Primário.
Circular 805 19/02/1942	Pede uma vez mais a divulgação do Salão de Estética e publica o regulamento.
Dec. 32243 05/09/1942	Regula o funcionamento das Escolas do Magistério Primário .
[art. 12º]- Estabelece entre as demais disciplinas: - Desenho e Trabalhos manuais educativos;	
Dec. 32629 16/01/1943	Aprova os Programas das Escolas do Magistério Primário.
<p>Programa de Desenho das Escolas do Magistério Primário:</p> <p>Desenho geométrico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linha recta curva, semi-recta e segmento de recta. Rectas perpendiculares e paralelas. Divisão de segmentos de recta em partes iguais; - Medida dos ângulos. Construção de um ângulo: igual a um ângulo dado; igual à soma ou à diferença de dois ângulos dados; - Construção de um ângulo, duas, três, etc vezes maior que outro ângulo dado; - Divisão de um ângulo em duas, quatro, oito, etc. partes iguais. Divisão de um ângulo recto em três partes iguais. Traçado da bissetriz de um ângulo sem recorrer ao vértice; - Polígonos: construção de triângulos e quadriláteros. Traçado de uma circunferência de raio dado, passando por dois pontos dados. Traçado de uma circunferência de raio dado, passando por três pontos dados, não em linha recta. Divisão da circunferência em duas, três, quatro,, cinco, seis, oito e dez partes iguais. Divisão aproximada da circunferência em sete partes iguais. Processo geral de divisão aproximada de uma circunferência em qualquer número de partes iguais; - Tangentes à circunferência. Passando por um ponto dado nesta; passando por um ponto exterior; - Tangentes comuns a duas circunferências. Polígonos inscritos e circunscritos; - Traçado de arcos: em ogiva, abatidos e aviajados, ovais, óvulos. Espirais. Elipse, parábola e hipérbole; - Traçado de tangentes e de normais a cada uma destas curvas. Escalas gráficas. Aplicação de escalas a levantamentos topográficos simples. <p>Desenho de invenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composições decorativas com elementos sugeridos pelas construções geométricas e com elementos naturais, como folhas e flores estilizadas, insectos etc. nestas decorações observar-se-ão as leis de repetição, alternância, inversão, irradiação, contraste, gradação, simetria, etc. que se vêem empregadas nas decorações populares portuguesas, das quais se procurará seguir o espírito e o gosto; - Aguadas uniformes e esbatidas: aguarela ou gouache. <p>Desenho de imitação à mão livre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cópia, a lápis de objectos de uso comum e de sólidos geométricos. Cópia de sólidos geométricos definidos (em arame) pelas suas linhas simples. <p>Desenho de invenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação dos estudos anteriores. <p>Desenho de imitação à mão livre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cópia, a lápis de objectos de uso comum e de assuntos fornecidos pela flora e pela fauna. <p>História de Arte Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A pintura, a escultura e a arquitectura. Os castelos e os monumentos. <p>Instruções: O Desenho é estudado neste curso sob três aspectos: o desenho geométrico, desenho de invenção e desenho de imitação. Cada um deles tem a sua finalidade própria, mas aqui não constituirão um todo pois todos se auxiliarão mutuamente. Intente-se despertar o aluno, através do desenho, o sentido da objectividade e tornar-lhe viva a ideia de valor do desenho para adquirir e transmitir noções com intuitiva claridade. Despertar o gosto das coisas belas é mais difícil, mas a distinção entre reprodução e beleza é de tentar. Distinguir é já começar a compreender e, porventura vir a sentir.</p> <p>Desenho geométrico:</p> <p>O Desenho geométrico deste programa é uma repetição do que os alunos já aprenderam, e esta repetição faz-se simplesmente para os alunos recordarem as construções que mais frequentemente são necessárias nas</p>	

<p>composições decorativas.</p> <p>O professor dará todo o programa num pequeno número de lições , visto a matéria já ser conhecida.</p> <p>Deverão ser lembradas as construções geométricas, mas só se desenharão algumas delas como exercício de traçado.</p> <p>Desenho de invenção:</p> <p>A composição decorativa é de todas as normas do desenho, aquela em que o aluno melhor pode manifestar as suas qualidades de originalidade, de iniciativa pessoal e de bom gosto. As fontes ornamentais de que o professor se servirá serão, naturalmente a flora, a fauna, objectos de uso comum e a geometria. Esta principalmente, para imprimir regularidades às decorações.</p> <p>O professor não esquecerá que esta forma de desenho não é uma cópia da natureza e que mesmo os elementos naturais, como as folhas, flores, insectos, aves, etc. devem ser definidos nas suas linhas principais. Isto é estilizados,, e não nos seus pormenores, como no desenho de imitação.</p> <p>O aluno inspirar-se-á nas decorações tradicionais da arte do povo, nos motivos decorativos dos lenços, das colchas, das cangas, dos barcos, da louça pedrada, etc. onde se verificam todas as leis decorativas.</p> <p>Embora sobre uma base geométrica, estas composições devem ser executadas à mão livre. Será vantajoso, por vezes, o uso do gouache em papéis de cor.</p> <p>Desenho de imitação à mão livre:</p> <p>No desenho de imitação o professor recomendará o uso do claro-escuro e a observação das regras de perspectiva, pois só assim se poderão representar assuntos em que entrem as três dimensões. Neste curso não se fez o estudo teórico das sombras, mas isso não impede que o professor faça um ensino intuitivo do claro-escuro.</p> <p>Tanto a perspectiva como o estudo das sombras são apenas baseadas na observação e não em construções rigorosas.</p> <p>História de arte portuguesa:</p> <p>Este estudo visa principalmente a cultura estética e nacionalista pela análise orientada das obras de arte e apreciação da sua beleza.</p>	
Circ. 1331 24/02/1947	Pede o apoio do Ministério para divulgar o Salão de Estética realçando o grande valor educativo da iniciativa e solicita o apoio de “mestres e professores de desenho, trabalhos manuais, ou quais quer outras formas de trabalho artístico”.
Dec. 36.507 17/09/1947	Reforma do Ensino Liceal.
<p>Cap. X- Admissão dos Alunos à 1ª Matricula</p> <p>[art. 258º]- Podem matricular-se no 1º ano como internos ou externos, os alunos que tenham sido aprovados no respectivo exame de admissão.</p> <p>[art. 263º]- As provas de exame, cujas matérias estão compreendidas nos programas da 4ª classe do Ensino Primário e que terão de realizar-se até ao dia 10 de Agosto de cada ano são as seguintes:</p> <p>Prova prática:</p> <p>- Desenho de um objecto de uso comum, de formas simples, apresentado aos examinandos no acto (1 h).</p>	
Dec. 1948	Desenho livre.
<p>- “Entende-se por desenho livre a parte da disciplina de Desenho em que o aluno usa livremente a imaginação, recorre a memória e a observação e escolhe também livremente os materiais com que trabalha”.</p> <p>(...) “A esta liberdade não significa de maneira alguma abandonar o aluno a si mesmo. Antes pelo contrário, mais do que qualquer outra modalidade desta disciplina, são necessárias a assistência e a orientação do professor, pois o conselho, a sugestão e o ensinamento só em casos especiais podem ser dados colectivamente, porque quase sempre têm de ser individuais”.</p> <p>(...) “No passado procurava-se principalmente a perfeição da técnica; hoje, sem esquecer a perícia manual, procura-se desenvolver a capacidade de expressão, o gosto criador e o gosto artístico”.</p>	
Dec. 37. 029 1948	Promulga o Estatuto do Ensino Industrial e Comercial. Exame de Admissão às Escolas Industriais.
<p>Podem matricular-se no 1º ano do ciclo preparatório quer no ensino oficial quer no preparatório, os candidatos que tenham sido aprovados no respectivo exame de admissão. Constituem provas: Provas escritas; Prova prática; Provas orais.</p>	

	- Prova prática: Desenho de um objecto de uso comum, de forma simples, apresentado aos examinandos no acto (1 hora).
Ord/Serviço 03/09/1957	Recomendam as linhas mestras da administração da Educação Estética nos Centros.
	<p>- “Há que continuar a estimular toda e qualquer manifestação de sensibilidade artística jovem, seja qual for a sua unidade ou a forma de revelação dessa sensibilidade e independentemente da sua condição de filiado da M. P.; mas, em contrapartida, há também que considerar a necessidade dos Salões de Estética evoluírem no sentido de virem a ser, apenas, juvenis exposições de artes plásticas, distintas das exposições de trabalhos escolares”.</p> <p>Recomendação das linhas mestras da administração da Educação Estética nos Centros e regulamentam o modo como devem ser organizados os Novos Salões de Estética.</p> <p>- Ponto 1: “Da formação cultural ministrada aos filiados nos centros de formação geral devem fazer parte rudimentos de educação estética, bem como o aproveitamento das suas eventuais vocações de artistas plásticos”.</p>
Ord/Serviço 15/01/1958	Publica as regras de Funcionamento dos Salões de Estética .
	<p>- Ponto n.º 8: Os motivos inspiradores dos trabalhos devem ser deixados à inspiração dos filiados, sendo porém desejável que, sempre que possível, se relacione com o ideário e as actividades da M. P. ou temas de significado Nacional;</p> <p>- Distribuí aos professores responsáveis por estas actividades as seguintes linhas de orientação: “São frequentes, nos Salões de Estética, os trabalhos inspirados em motivos a que se convencionou chamar “patrióticos”. Resta saber em que medida essa inspiração é real, quer dizer, sincera ou resulta tanto da influência de estranhos, como de condenável pendor para a subserviência. É muito louvável que o jovem concorra ao Salão de Educação Estética com a representação pictoral ou escultórica do Milagre de Ourique, do Santo Condestável ou do Dia da Mocidade, se de facto ele sente e vive o conteúdo ideológico dos motivos que escolher; mas os mesmos trabalhos, os mesmos temas serão para nós, dirigentes, motivo de mágoa, se acaso não passaram de um fingimento, de uma precoce habilidade do concorrente” (M. P. Educação Estética, Direcção dos Serviços Culturais, 1958).</p>
Dec. 42 994 28/05/1960	Altera, actualiza e aprova as alterações aos programas do ciclo elementar do Ensino Primário (Leite Pinto).
	<p>Programas de Desenho do Ensino Primário</p> <p>1ª Classe: - Desenho Livre; - Desenho de Contorno.</p> <p>2ª Classe: - Desenho Livre; - Desenho de Contorno.</p> <p>3ª Classe: Desenho Livre.</p> <p>4ª Classe: Desenho Livre.</p> <p>Instruções: Se por um lado o desenho vale como auxiliar de todas as disciplinas, é também para a criança um excelente meio de expressão e, como tal, oferece ao professor excelentes oportunidades para o conhecimento psicológico dos alunos.</p> <p>Na fase inicial é preferível não propor tema para o desenho dando assim ampla liberdade ao aluno. Essa liberdade contribuirá para combater a timidez que em geral domina as crianças no início da vida escolar.</p> <p>Com o desenho de ilustração e de imaginação, que se tomam como modalidades do desenho livre, pretende-se que a criança cultive a imaginação criador e possa exprimir a seu modo, o que viu e o que aprendeu. Tais desenhos não se coadunam com uma inoportuna intervenção directo do professor na sua correcção. Deve este, no entanto, levar a criança a manter uma boa posição do corpo e do papel, a utilizar os vários instrumentos e a evitar a rigidez do traçado.</p> <p>Ao se falar do desenho não se tem em vista apenas o traço simples, mas também a mancha colorida, que pode ser obtida pela marcação do giz, do lápis ou das tintas, quer dentro de contornos previamente traçados, quer livremente.</p> <p>Durante os primeiros meses de escolaridade é vantajosa a prática do desenho de contorno de objectos, folhas, flores e frutos mais adequados a este exercício e também de figuras previamente recortadas.</p>

Aplicando o modelo sobre papel, a criança procura contorná-lo sob a orientação do professor, que lhe nota as incorrecções e a guia nos movimentos a efectuar. Assim se desenvolvem aptidões relacionadas com a escrita, ao mesmo tempo que se servem as outras finalidades do desenho, por meio da correlação psicomotora.

Se na 1ª classe e ainda na 2ª se não pode exigir grande perfeição no desenho e no colorido, já na 3ª e 4ª classes essa exigência tem razão de ser.

O desenho livre admite a modalidade da interpretação directa de objectos simples, cenas ou situações vistas pelos alunos, 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.

ANEXO 1. 2: IMPRENSA DE EDUCAÇÃO E ENSINO RELATIVA À DISCIPLINA DE DESENHO LINEAR

ANUÁRIO DA CASA PIA de Lisboa. (desde 1912-Dez-1923). Lisboa. Casa Pia.	
"Arte na Escola". (Editorial).	Ano Económico 1916-1917. p. 236
"Arte na Escola". (Editorial).	Ano Económico 1916-1917. p. 494
"Sobre psicologia, estética e pedagogia do gesto". Conferência realizada no dia 17 de Abril no Salão do Conservatório. FERREIRA, António Aurélio da Costa	Ano Económico 1916-1917. p. 530
"A Minha Missão Pedagógica em França, em 1917". FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto	Ano Económico 1918-1919.
"Sobre Desenho - Cópia do Natural". FERREIRA, Fernando, Alfredo Palyart Pinto	Ano Económico 1918-1919. p. 351
"A Arte de Educar e a Psicologia Experimental". FERREIRA, António Aurélio da Costa	Ano económico 1918-1919. p. 319
"Museus Escolares". FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto	Ano económico 1918-1919
"A Arte, a Criança e a sua Educação Artística". FERREIRA, António Aurélio da Costa	Ano Económico 1918-1919. pp. 333-335
"Sobre o Inquérito às Escolas de Lisboa". FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto	Ano Económico 1918-1919. pp. 335-340
"O Ensino de Desenho na Escola Primária". FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto	Ano Económico 1918-1919. pp. 340-355
"A arte, a criança e a sua educação artística". FERREIRA, António Aurélio da Costa	Ano Económico 1918-1919. pp. 333-335
"Arte e Democracia". FERREIRA, António Aurélio da Costa	Ano Económico 1917-1918

ATLÂNTIDA. Mensário artístico, literário, e social para Portugal e Brasil. Órgão do pensamento latino no Brasil e em Portugal (desde 1919). Cota: J2221B. BN.	
"O ensino do desenho mecânico". PINHEIRO, Tomás Bordalo	1917. nº 23.

BOLETIM DA ESCOLA OFICINA Nº1. Lisboa: Jan.1918-Out.1918. Cota: J2325B. BN.	
"Notícia". CAMPOS, Marinha	1918. nº 4
"A Educação dos Sentidos". MÂNTUA, João	1918. nº 1. p. 9-13
"Do Método Em Pedagogia". MÂNTUA, João	1918. nº 4. p. 191-193

BOLETIM DA DIRECÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Lisboa: Jan.-Maio 1902 – Jul.-Dez. 1905 . Cota: SC 9230/40V. BN.	
"VI Desenho". ABREU, José Miguel	1905. pp.101-103

BOLETIM DA MOCIDADE PORTUGUESA. Lisboa: 1937-1938/ Nov.1940- Dez.1951/1964-Dez.1969/Jun.1973. Cota: PP 215V e PP12105V. BN.	
"A Arte ao serviço da Juventude". JÚNIOR, José Amado.	1941. nº 4. Vol. VII.
"O Jornal de parede". FARIA, Dutra	1942. nº 3. Vol. II. pp. 100-101
"A Arte ao serviço da Juventude". I) Estética. JÚNIOR, José Amado.	1947. nº4. pp.170-173.
"VII Salão de Educação Estética". Deleg. Provincial Alto Alentejo da M. P.	1955. pp-7-9.
"Educação Estética" Comissariado Nacional da M. P.	1963.

BOLETIM DO INSTITUTO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. (desde 1950). Lisboa: Abr.1928 - Dez 1938/ Out.1940 - Dez.1946/ 1950 - 1951/1955 - 1968-1969. Cota: PP 13008V. BN.	
--	--

" A escola e a orientação profissional; pedagogia do trabalho profissional". VASCONCELOS, António Faria	1928. 1º Série. nº 1. pp. 73-85
"Função da Escola Primária na Orientação Profissional". SUBTIL, M.	1928. 1ª Série. nº 6 a 9. pp. 41-43
"Investigação Experimental das Capacidades para o Desenho". VASCONCELOS, António Faria	1928. 1ª Série. nº 6 a 9. pp. 45- 57
"O Test de Dounaievsky". VASCONCELOS, Faria.	1928. 1ª Série. nº 10 a 13. pp. 37-41
"A Pré aprendizagem e Aprendizagem Sob os Pontos de Vista Escolar, Económico e Social". VASCONCELOS, Faria de	1928. 1ª Série. nº 14 a17 pp.17-33
"Estudos sobre a pré aprendizagem e aprendizagem". PORTO, César	1928. 1ª Série nº 14 a 17. p. 47-54
"A Organização da Pré aprendizagem Sob os Pontos de Vista Escolar, Económico e Social". LEMOS, Álvaro Viana de	1928. 1ª Série nºs. 14 a 17. pp. 35-45
"Votos Emitidos pelo Congresso de Educação à Infância, sobre pré aprendizagem e aprendizagem". VASCONCELOS, Faria de	1928. 1ª Série nºs 14 a 17. pp. 51-57
"Technicisme et Humanisme". PLANCHARD, Emile	1944. nº 10

BOLETIM DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Cruz Quebrada (desde 1953).Lisboa: (desde Out.-Dez.1972). Ago.1940-1964/Jan.-Jun.1972- Out.-Dez.1973. Cota: CG5323P. BN.	
"A agudeza visual e a auditiva debaixo do ponto de vista pedagógico - Lição de abertura do Curso de Pedologia da Escola Normal de Lisboa no ano lectivo de 1915-1916"..FERREIRA, Aurélio da Costa	1916. nº1. pp. 15-23

BOLETIM OFICIAL DO MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Coimbra. Mar. 1916-(Out - Dez. 1917). Jan.- Jul. 1929-1936.cota: PP121V. BN.	
"O Ensino do Desenho na Escola Primária". PEREIRA, José	1931. Ano II. Fasc. II.

BROTÉRIA. Revista de Ciências Naturais do Colégio de S. Fiel. Lisboa (desde 1902-1910-1931- Em publicação. Cota:J.2557 B. BN.	
"A Estética na Escola Primária". Lima J. da Costa	1935. nº 20.

CRIANÇA PORTUGUESA (A). Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa. Mar.- Jun. 1942 - 1962-1963. Cota: J 5342B. BN.	
"O Desenho e a Modelação nas Crianças Anormais". FONTES, Victor	1943. p. 147
"O Desenho e o Teste de Representação Mental do Dr. Decroly, Aplicado nas Escolas Portuguesas". COSTA, Rui Carrington da	1944. nºs 3-4. pp.119-176.
"Acerca do estudo eficiente". COSTA, Rui Carrington da	1951. nº XI. pp.141-175.

EDUCAÇÃO. Revista quinzenal de pedagogia. Lisboa: 15 Jan.1913-31 Dez.1913. Cota: J 2325B. BN.	
"A Escola Portuguesa e a Exposição de Paris".	1900. Sup. nº 6. pp.187-188.
"Desenho". Editorial. (legislação: manuais)	1906. nº 521. p. 584.
"Programas e Métodos". LIMA, Adolfo.	1913. nº2. pp. 13-14.
"A Geometria No Ensino do Desenho". PEREIRA, José	1913. nº 2. pp. 17-19
"Escolas Belas- Ou Morrer". VIEIRA, Afonso Lopes.	1913. nº 4. p. 37
"Educação Estética na Escola Primária". (artigo traduzido da revista L'Eduteur Moderne. Paris). Editorial	1913. nº 4. p. 69
"Educar". LIMA, Adolfo.	1913. nº 6. pp. 61-63
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1913. nº 10. pp. 111-112
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1913. nº 11. pp. 127-128
"Artigo". Vargas, Afonso.	1913 30/11/1913
"A Educação do Carácter". CORDEIRO, José, M.	1913. nº 13. pp. 199-201
"Ensino da Modelação". FÜLLER, Josef	1913. nº 18. pp. 213
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1913. nº 18. pp. 211-213
"Ensino da Modelação". FÜLLER, Josef	1913. nº 18. pp. 213-215
"A Educação Ambidestra". Editorial.	1913. nº 18. pp. 215-216
"Educação Estética na Escola Primária". SERRÃO, F. Kemp	1913. nº 19. pp. 223-225

"Educação Estética na Escola Primária". SERRÃO, F. Kemp	1913. nº 20. pp. 235-237
"Educação Estética na Escola Primária". SERRÃO, F. Kemp	1913. nº 21. pp. 248-249
"Em Honra da República". FERREIRA, Aurélio da Costa	1913. nº 21. pp. 249-25
"A Educação da Mulher No Nosso País". CUNHA, Pedro José da	1921. nº 4. p.178.

EDUCAÇÃO NACIONAL. Semanário Pedagógico, Literário, Artístico e Combativo (23 Fev. 1927 a 26 Fev.1928). Porto: 4 Out.1896 - 2 Abr.1911/ 1 Jan.1912 - 20 Ago. 1919/ 23 Fev.1927-20 Maio 1976. Cota: J 1731M. BN.	
"Relatório sobre o ensino comercial e industrial". BRITO, Elvino José de Sousa.	1898. nº 115. pp. 81-82
"Surmenage Mental". Editorial.	1899. nº 160. pp. 19-20
"Livros. Em face da lei e do relatório". Editorial	1903. nº 360. pp. 457-58
"Os novos livros para a escola primária. O compêndio de desenho". Editorial	1904. nº 388. pp. 206-08
"A Reforma da Instrução". Editorial.	1905. nº 738. p. 41
"O 4º Congresso Pedagógico em Coimbra" (III). Editorial.	1906. nº 502. pp.381-383
"O 4º Congresso Pedagógico em Coimbra" (IV).	1906. nº 504. pp.401-426
"Desenho". In Observações do Relatório da Comissão de Inquérito dos Serviços da Direcção Geral da Instrução Pública. Editorial.	1906. nº 521. p. 584
"A Instrução no Parlamento. "Discurso do Sr. Conselheiro APOIM, J.	1908. nº 613. pp. 358-359
"Livros aprovados oficialmente para o ensino primário". Editorial	1908. nº 632. p. 35
"Higiene Escolar". SACADURA, S. C. da Costa	1908. nº 637. p.87. 1908. nº 639.p.100 (Cont)
"Higiene Escolar". SACADURA, S. C. da Costa	1910. nº 700 1910. nº 701 1910. nº 702
"O Desenho Linear - Sua importância". Celta.	1913. nº 52. p. 415
Convite à adesão a uma nova liga de professores no Norte do país. MARTINS, Franco	1913. nº 52. p. 413

A EDUCAÇÃO PORTUGUESA. Pedagogia, ciência arte e literatura. Porto: 11 Fev.1922 - 19 Ago. 1922/28 Jun.1924 - 14 Mar. 1925. Cota: J.2709B.BN.	
"Do meu cantinho - Educação da vontade". JÚNIOR, Cardoso.	1922. Fev. nº 3. p. 3
"As Excursões Escolares". LESSA, A.	1922. nº 3. p. 1
"Do meu Cantinho -Tipos de memória e sua importância pedagógica. JÚNIOR, Cardoso	1922. nº 5. pp. 2-3
"Ambidextria". JÚNIOR, Cardoso	1922. nº 8. pp. 3-4
"Educação Primária". QUEIROZ, Eusébio	1924. nº 31. p. 3

EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de pedagogia e sociologia. Lisboa: Jan. 1924 – Out. 1927. Cota: J 2564 B. BN.	
"Desenho Livre". PEREIRA, José	1924. nº 1. pp. 8-11
"Mobiliário Escolar". SACADURA, S. C. Costa	1924. nº 2. pp. 20-24
"A Educação Estética do Povo". LEMOS, Álvaro V. de	1924. nº 5 e 6. pp.76-79
"A Estética e a Moral". LIMA, Adolfo.	1924. nº 5 e 6. pp.101-112
"Cultura Portuguesa - Educação". TAVARES, Galiano.	1924. nº 8. p. 137-139
"A Modelação nas Classes Infantis". PEREIRA, José	1924. nº 12. pp. 209-212
"O Canto Coral na Escola Infantil". SILVA, Judite Parente da	1924. nº 12. pp. 216-218
"Edifícios Escolares". VASCONCELOS, António Faria.	1924. nº 19. pp. 343-345
"A Apreciação de Desenhos Infantis". PEREIRA, José	1924. nº 21. p. 41 1924. nº 22. pp. 380-387
"Pró Arte - O Nosso Desleixo!". GONÇALVES, António A.	1924. nº 5 e 6. pp. 84-85
"A Estética e a Moral". LIMA, Adolfo	1924. nº 5 pp. 101-112
"A Estética e a Moral". LIMA, Adolfo	1924. nº 6
"A Arte na Sociedade e na Escola". COUTO, João	1925. nº 1. pp. 5-7
"Os Museus de Arte e o Ensino". COUTO, João	1925. nº 8. pp. 236-239
"O Desenho e a sua Utilidade na Vida Prática". PEREIRA, José	1927. nº 1. pp. 289-293

"Secção Didáctica: <i>Lições de Língua Materna</i> ". EVANGELISTA, Domingos.	1939. nº 155. pp.12-14.
O ENSINO. Jornal do Colégio Portuense dedicado aos pais. Porto:1 Out. -1877- (15 Fev.1878. Cota: J 409-10B. BN	
"A Reforma do Ensino do Desenho - A História dos Métodos". I, II, III. VASCONCELOS, Joaquim de	1877. nº 1. pp. 1-4 1877. nº 4. pp. 27-31 1877. nº 6. pp. 291-305
A ESCOLA. Coimbra: Cota: J 1908 G. BN.	
"Fadiga Cerebral". MORAIS, Sanches	1905. nº 225. (s/ pagina).
ESCOLA AÇOREANA. Quinzenário. Ponta Delgada 15 Jan.1928-31 Mar.1930.Cota: J3875,3 M. BN.	
"Evolução da Educação". LIMA, Adolfo.	1925. nº 12. p. 4
"O Sentimento do "Belo". OLIVEIRA, Maria José d'.	1929. nº 29. p. 1
"Educação Nova- Novos horizontes no ensino do desenho". LEMOS, Álvaro Viana	1929. nº 46. pp. 1-2 1929. nº 47. p. 1
ESCOLA NOVA. Semanário Pedagógico. Lisboa. 5Dez 1911-30 Jun. 1912. Cota: J3167, 2 B. BN.	
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1912. nº 17. pp. 138-139
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1912. nº 18. pp.144-145
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1912. nº 19. pp. 153-154
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1912. nº 20. pp. 109-110
"Arte na Escola". VARGAS, Afonso	1912. nº 20. pp. 109-110
ESCOLA PORTUGUESA. Boletim do Ensino Primário Oficial. Revista doutrinária, noticiosa, de legislação e estatística. Criado pelo do Decreto nº 22 369 de 30/03/1933- art. 174º. Lisboa: 11 Out. 1934-Out. 1974. Cota: J 5138 M. BN.	
"Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário". PAIXÃO, Braga (Director Geral do Ensino Primário).	1934. nº 2. pp. 33-34
Congresso do Ensino Colonial na Metrópole. (Conclusões votadas pela 4ª Secção - Ensino primário).Relatora Lisboa, Irene	1934. nº 2. p. 28-29
"O Ensino do Desenho". BENSÁUDE, Ricardo	1934. nº 5. pp. 62-64
"Alocução do Ministro da Instrução Pública Dr. Eusébio Tamagnini na sessão de abertura da Exposição de Desenhos das Escolas de Paris". Rubrica: <i>Factos e Comentários</i> - "Desenhos de Paris".	1934. nº 6. p. 81
<i>Factos e Comentários</i> : Fotografias do Curso de Desenho Livre em Paris.	1934. nº 6. pp. 86-87
" Conclusões Relativas aos Métodos e Processos do Ensino do Desenho". (Conferência Professores). Relator - LOUREIRO, H. Augusto; Prof. Dr.ª Aurora Pinheiro.	1934. nº 7. p. 115
<i>Prelecções Inaugurais</i> - Prelecção realizada aos professores do distrito escolar de Viseu em 25 de Janeiro de 1934, e repetida aos de Setúbal, em 1 de Fevereiro BENSÁUDE, Ricardo - (Inspector orientador)	1934. nº 8. p. 136-7
" Didáctica da História no Ensino Primário"	1935.
SOPAEP- "Semana de Ensino do Desenho". LOBO, Ovídio	1935. nº 15. pp. 249-252
Factos e Comentários - "Os desenhos das crianças e os seus significados".	1935. nº 15. p. 254
Factos e Comentários - "Conferências e Professores	1935. nº 16. p. 272
SOPAEP- "Ensino do Desenho e da Geometria". SOBREIRA, Joaquim (Inspector do Distrito)	1935. nº 19. p. 319
SOPAEP - "A Utilidade do Desenho na Escola Primária". GUERRA, Isolina, A.	1935. nº 21. p. 419
SOPAEP - "Trabalhos manuais seu valor educativo". Araújo, Mário, S.	1935. nº 23. p. 438
"Inauguração da exposição dos desenhos da escola de Paris/Palestra". BENSÁUDE, Ricardo.	1935. nº 31. p. 581
SOPAEP - "O desenho como introdução lógica e psicológica do aprendizado da escrita e da leitura". AFONSO, António Ferreira.	1935. nº 31. p. 584
"O Regionalismo na Escola". BENSÁUDE, Ricardo; RAPOSO, Matias (professor).	1935. nº 37. pp. 676-678
"Exposição de desenhos em Beja". BENSÁUDE, Ricardo.	1935. nº 39. p. 717

Factos e Comentários." Exposição dos Desenhos Escolares em Bellas Artes".	1935. nº 59. p. 272
" A nossa exposição de desenhos escolares" (apontamentos sobre a sua missão em França). BENSAÚDE, Ricardo	1935. nº 60. p. 73
"O Valor da Arte e da Imaginação". LEÃO, Cunha	1935. nº 63. p. 85
"Exposições Escolares". (Editorial). LISBOA, Irene.	1936. nº 90. pp. 263-264
"Cursos de Aperfeiçoamento de Desenho". BENSAÚDE, Ricardo	1936. nº 106. pp. 30-32
"O Valor da Educação Estética". BENSAÚDE, Ricardo	1936. nº 109. pp. 56-58
"Identidade do Problema do Ensino da Língua e do Desenho". BENSAÚDE, Ricardo	1936. nº 111. pp. 67-68
"O Valor da Educação Estética". BENSAÚDE, Ricardo	1936. nº 109. pp.56-58 1936. nº 112. pp. 72-73
" O Desenho Na Escola Primária". VIANA, Mário Gonçalves	1937. nº 100-101. pp. 4-5
"Exposições Escolares". GASPAS, José M. (Prof. Quadro auxiliar de Coimbra)	1937. nº 149. p. 318
"Discurso proferido por S. Ex. ^a o Ministro da Educação Nacional - em 27 de Maio no Palácio de Cristal no acto de imposição das insígnias do grau de Cavaleiro da Ordem da instrução Pública aos professores do ensino primário agraciados por sua Ex. ^a o Presidente da República". PACHECO, C.	1938. nº 189. pp. 445-446
"Lições Elementares de Psicologia Aplicada à Educação". JANEIRO, Curado.	1938. nº 218. pp.142-143
"Didáctica da Língua Materna - O desenho". EVANGELISTA, Domingos	1939. nº 155. pp.12-14
"Uma Visita de Inspeção". EVANGELISTA, Domingos	1940. nº 314. p. 69
"O Ensino do Desenho". CARVALHO, Fernandes (Adjunto do director do Distrito Escolar de Vila Real)	1940. nº 316. pp. 102-103 1940. nº 320. pp. 171-172 1941. nº 326. 279. (cont.)
" Sobre o ensino do desenho na escola primária". FRIAS, Afonso. Director Escolar do Distrito de Bragança	1940. nº 317. pp. 118
"Organização Nacional M. Portuguesa". Comissário Nacional - (mensagem).	1941. nº 366. pp. 57-60
DIDÁCTICA- "Língua materna. A iniciação à leitura em "O livro da Primeira Classe". ACABADO, Janeiro.	1941. nº 369. p .117
"O Desenho na 1ª Classe". ESCARAMEIA, António J.(Inspector)	1948. nº 751. pp. 337-338
"Do Canhenho Dum Inspector". A. L.	1953. nº 1079. pp. 270
" As escolas Também são paredes".	1941. nº 327 .pp.299-300
"O Desenho do Natural". BARRETO, Manuel	1941. nº 331. pp. 381-382
"O Desenho na Escola Primária". CARVALHÃO, Sebastião.	1941. nº 332. pp. 402-403
"Considerações Sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária". GUIMARÃES, J. Oliveira. (Director do Instituto de Orientação Profissional)	1941. nº 336. pp. 473-475 1941. nº 337. pp.493-495
"O Asseio e a Estética Escolar". OCHÔA Maria	1941. nº 337. p. 500
"Saber Desenhá-lo". CABRAL, Alfredo.	1942. nº 400. pp. 629-630
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária". LANDEIRO, José Manuel.	1944. nº 520. p.25.
"Terá o Professor Moderno Grande Necessidade de Saber Desenhá-lo?". REIS, Alfredo Martins dos	1946. nº 605. pp. 569-570
"O Desenho da Escola Primária". FRANÇÊS, José da	1946. nº 631. p. 110
"Sobre o Ensino do Desenho na Escola Primária". FRIAS, Afonso.	1947. nº 645. pp. 303-304
"O Desenho". TOMÁS, Domingos. (Professor- Cartaxo)	1948. nº 694. pp.246-248
"A Importância do Desenho". REIS, Alfredo M. (Prof. Escola Magistério Primária de Évora).	1950. nº 796. pp. 248-249 1951. nº 842. pp.238-239
"Valor e Cultura da Imaginação". ROQUE , José M. Carvalho.	1950. nº 809. pp. 438-438
"O Desenho Infantil como Expressão de Linguagem". SOUSA, Vasco da G.	1950. nº 837. pp. 137-138 1950. nº 842. pp. 238-240
"O Desenho e a Escola Primária". BRITO, J. Nunes	1951. nº 844. pp. 281-282
"O Desenho na Escola Primária" - (Vida Escolar - Curso Aperfeiçoamento Professores do Ensino Primário. Tondela). 1952. nº 906, pp . 486-489	1952. nº 906. pp. 486-489
"O Ensino do Desenho" - (uma lição à quarta classe. Curso de Aperfeiçoamento. Professores Primários de Setúbal.	1952. nº 908. pp. 520-522

"O Ensino do Desenho na Escola Primária". (Curso Aperfeiçoamento de Professores Primários. Torres Novas).	1952. nº 916. pp.646-647
"O Desenho"- Valioso Elemento de Cultura". FIGUEIREDO, Silvestre	1953. nº 976. p. 83
"O Desenho e a Criança". BEATO, António G.	1957. nº 1150. pp. 551-552
"A Exposição de Desenhos Infantis - Lisboa Vista Pelas Crianças". ALMEIDA, Belmira, B.	1958. nº 1195. pp. 515-516
"A 1ª Classe a Maior dificuldade do Ensino". GRAÇA, Silva	1960. nº 1231. p. 11
"A Arte Moderna e a Arte da Igreja". MONTEIRO, Pires	1960. nº 1235. p. 222
"Desenho Livre. Desenho de Ilustração e de Imaginação". MAGALHÃES, Calvet de.	1960. nº 1241. pp. 10-11 e 22
"A Propósito do Livro "Em Defesa do Desenho Expressivo da Criança". GONÇALVES, Eurico	1960. nº 1242. p. 8
"A Técnica na Expressão Artística Infantil". MAGALHÃES, Calvet de	1960. nº 1242. pp. 14-15
"Crítica e Correção no Desenho Livre". MAGALHÃES, Calvet de	1960. nº 1249. pp. 6-7
"Desenho e Pintura na Nossa Escola". Martins, J. Baptista	1960. nº 1258. pp. 8, 5, 30
"O Desenho - Livre Expressão da Personalidade Infantil". (supl.)	1962. nº 1266. pp. 12-13.
"O Natal Visto pelas Crianças". MAGALHÃES, Calvet de	1963. nº 1267. Sup. pp. 16-17
"Os calígrafos portugueses". PINHEIRO, José Moreirinhas	1967. nº 1326. pp. 6-7

A ESCOLA PRIMÁRIA. Semanário pedagógico, combativo e literário. Lisboa: Nov.- 30 Out. 1930/5 Abril.1932-Out.1941. Cota: J 5041 M. BN.	
"Do Desenho Infantil". DUARTE, Afonso	1932. nº 10. pp. 148-149
"Do Realismo Infantil". DUARTE, Afonso	1934. nº 46. pp. 403
"A Exposição de Paris e os seus congressos de ensino". CRUZ, Filipe	1937. nº 100 1937. nº 101

ESCOLA REMOÇADA. Braga: Out.1944 -Dez.1975/ Jan1977-Abr.1977. Cota: J 4597G. BN.	
"Beleza e Harmonia na Escola Primária". COSTA, Emília de Sousa	1944. nº 39. pp. 1-2
"O Professor e a Higiene". VIANA, Mário Gonçalves	1944. nº 2. p. 1

ESCOLAS TÉCNICAS. Boletim de acção educativa. Lisboa 1946-1972. Cota: J 5419B. BN.	
"Pinturas e Desenhos Colectivos". MAGALHÃES, Manuel M. Calvet de	1952. nº 13. pp. 90-91
"Actualidades - Sala de Portugal na Exposição Permanente de Instrução Pública". COSTA Mª Irene Leite da	1954. nº 16. pp. 282-284
Exposição de Arte Infantil em Viana do Castelo". (A.G.).	1957. nº 22. pp. 250-252
"Educação Pela Arte". MAGALHÃES, Manuel M. Calvet de	1960. nº 25. pp. 15-46

GAZETA PEDAGÓGICA. Revista quinzenal de instrução pública. Lisboa.15 Abr.1869-(25 Set. 1870) Cota: SC 8998 BN.	
"Menção Honrosa para Portugal - Tratado de Desenho Linear de Theodoro da Motta". GHIRA, M.	1869. pp. 101-102

O INSTITUTO. Coimbra. Jornal Científico e Literário (até Abr.1873) revista científica e literária (desde 1904). 1853-1950/1953/1977-1980-1981, Cota: J2547B. BN.	
"A Questão da Instrução Pública Em 1853". M.	1853. nº 3. pp. 25-26 nº 4. pp. 40-41 nº 5. pp. 58-60
Ensino Industrial na Escola Primária". M.	1853. nº 18. pp. 209-211
"Compêndio de Desenho". MACHADO, A. Luís.	1883. nº 1. pp. 38-47
"Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano. MACHADO, Bernardino	1896. nº 6. pp. 498-505
"Ensino Industrial na Escola Primária". M.	1855. nº 18. pp. 209- 211
"Escolas Normais Do Porto". REZENDE, J.	1901. nº 7
"Alocação proferida na inauguração da 1ª exposição de Belas Artes de Coimbra". MACHADO, Bernardino	1902. nº 1. pp. 58-59

"O Actual Regime do Ensino Secundário". MACHADO, Bernardino	1902. nº 11. pp. 641-660
"Os Conflitos Internacionais ao Principiar o Século XX". PEIXOTO, A. Cruz da Rocha	1904. nº 10. pp. 610-627
"Conferência". VASCONCELOS, Joaquim	1916. nº 6. p.291-305
"Os Desenhos Animistas de uma Criança de 7 Anos. Lição - Conferência proferida em Maio de 1932 na Escola do Magistério de Coimbra". DUARTE, Afonso	1933. nº 1

LABOR. Revista do ensino liceal fundada por José Tavares e Álvaro Sampaio (desde Mar. 1951). Aveiro: Jan. 1926-Dez. 1931/Out. 1932-Jun.1940/Mar. 1951-Jun. 1973. Cota: J2890 B. BN.	
"O Congresso Internacional de Desenho". CASTRO, Adolfo Faria	1937. nº 84. pp. 39-40.
"Elementos Para o Estudo da Instrução Primária em Portugal cerca de 1870." SERRÃO, Joel	1951. nº 113. pp.175-188
"Notas acerca de Theodoro da Motta e do seu compêndio de desenho". ALMEIDA, Betâmio de	1957. nº 165. pp.453-461

PALESTRA. Revista de pedagogia e cultura. Lisboa Jan. 1958-1973. Cota: PP10305V.BN.	
"Arte e Ciência ". CARVALHO, Rómulo.	1953. nº. pp. 20-27
"Elementos Para O Estudo Dos Desenhos Das Crianças de 10 12 Anos de Idade". ALMEIDA, Betâmio de	1959. nº 4. pp. 65-78
"O Desenho no Ensino Liceal". ALMEIDA, Betâmio de (separata)	1961. nº 10
"Alguns Aspectos Formais do Desenho Livre no Exame de Admissão aos Liceus no Ano de 1964". ALMEIDA, Betâmio de	1964. (Separata) nº 23

PORTUGALE.	
"Uma Tentativa no Sentido da Nacionalização do Ensino". LEMOS, Álvaro V. de	1930. nº 13. pp. 7-12

PRESENÇA. Coimbra	
"Subsídios de Arte Popular Portuguesa". DUARTE Afonso.	1928. nº 12. pp. 4-5
"Algumas Notas Pedagógicas do desenho infantil". DUARTE, Afonso	1932. nº 36. pp. 1-3
"A Obra de Afonso Duarte na Extinta Escola Normal de Coimbra". J. R.	1932. nº 36. pp. 12-13

REVISTA DE EDUCAÇÃO GERAL E TÉCNICA. Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos. Lisboa: Jan.1911-Dez 1917/1934-1935.Cota:J1653B. BN.	
Museus Escolares. BARBOSA Ribeiro	1911.Vol 1. nº1. pp. 45-63
Sobre o Inquérito às Escolas de Lisboa. FERREIRA, F. Palyart Pinto	1917 (Suplemento)
Sessões de Junho. (Ordem da noite)-relata uma importante comunicação de Afonso Vargas sobre a Arte na Escola.	1912. Série I. nº 4. pp. 360-361

REVISTA ESCOLAR. V. Franca 1922 Lisboa (desde 1925)-1935. Cota: J2537B. BN.	
Deve fazer-se na escola primária o desenho natural? E como orientar o seu ensino?". SANTOS, Olinda Tavares dos	1929. nº 9. pp. 236-237
"As Exposições Escolares". VASCONCELOS, António Faria	1930. nº 7. pp. 375-377
"Uma directriz prática do ensino primário". NOBRE, J. Barros	1930. nº 7. pp. 369-373

REVISTA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA PORTUGAL E BRASIL. Lisboa: 1 Jul.1857-1 Abr. 1858. Cota: J240-11M.BN.	
Reforma do Ensino Público em Portugal. COELHO, José Maria Latino	1857. nº 4. pp. 4 -7
"Escola Politécnica". VILLAS-BOAS, Fernando Magalhães	1857. nº 5. pp. 49-52

SEARA NOVA. Revista de Doutrina e Crítica Lisboa: 15 Out. 1921- em publicação. Cota: J2560B. BN	
"A Educação Nova no Congresso de Locarno". (Separata da Seara Nova). LEMOS, Álvaro Vieira	1928
"Génese do Desenho Infantil". DUARTE, Afonso	1939. nº 601. pp. 3-8

OUTROS PERIÓDICOS

A ARTE PORTUGUESA. Revista do Centro Artístico Portuense. Porto. Desde 1882-1884	
"O Oleiro". VASCONCELOS, Joaquim	1884. nº 12. pp.104-105.
ATLÂNTIDA. Mensário artístico, literário, e social para Portugal e Brasil. Órgão do pensamento latino no Brasil e em Portugal (desde 1919). Cota: J2221B -BN.	
PRESENÇA. Folha de Arte e Crítica. Coimbra. Desde 1927. J.2357 B. BN.	
"Subsídios de Arte Popular Portuguesa". DUARTE, Afonso	1928. nº 12. pp. 4-5
"Algumas notas Pedagógicas de Afonso Duarte do Desenho Infantil". DUARTE, Afonso	1932. nº 36. pp. 1-3

HORIZONTE.	
"Exposição de desenhos escolares feitos por crianças Inglesas". (Introdução de Herbert Read).	1947. nº 8. pp. 4-5

MUNDO LITERÁRIO	
"Arte e Pedagogia". ALMADA, Mário	1947. nº 45. p. 8
"Desenhos Escolares Portugueses". FILHO, Magalhães	1947. nº 50. pp. 5-6 e 13

JORNAIS NACIONAIS

Nome	Artigo	Ano
O Comércio do Porto	"Indústria". Redacção.	1854. nº 4. p. 1
O Comércio do Porto	"Exposição Francesa". Redacção.	1854. nº 5. p. 1
O Comércio do Porto	"Ciência e Artes". Redacção.	1854. nº 68. p.1
O Comércio do Porto	"Exposição Francesa". Redacção.	1854. nº 76. p.1
<i>O Comércio do Porto</i>	"Exposição Fancesa". Redacção.	1854. nº 83. p.1
<i>Comércio de Lisboa</i>	"Saneamento na Cidade de Lisboa". CORDEIRO, Luciano	1879. nº 16. p.1
Diário Popular	"Desenhos das escolas Inglesas". LEÃO, Cunha	1947. 03. 03.

JORNAIS REGIONAIS

Nome	Artigo	Ano
A Nossa Terra	"O que é a Arte Infantil". MAGALHÃES, M. M. Calvet de	1956. nº110. p. 4 e 7 1956. nº 111. p. 4 1956. nº113. p. 8
<i>A Nossa Terra</i>	"O 1º Salão de Arte Infantil da Costa do Sol (1005 mil concorrentes)- Sociedade de Educação Social de S. João do Estoril".	1956. nº 117. p.1
<i>A Nossa Terra</i>	"A inauguração do 1º Salão de Arte Infantil da Costa do Sol (1005 mil concorrentes) "".	1956. nº 118. p. 1 e 5

ANEXO 1. 3: MANUAIS ESCOLARES DE DESENHO.

Ano	Autor	Manuais de Desenho	Ed
1853	Anónimo. (assinado O.D.G.)	<i>Elementos de Desenho Linear</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade.	1 ^a
1858	CASTRO, A. C.	<i>Noções de Desenho Linear</i> - Elementos de Geometria. Mafra.	1 ^a
1869	GHIRA, Mariano; MOTTA, Theodoro	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> - Para Uso das Escolas de Instrução Primária. Lisboa: Imprensa Nacional.	1 ^a
1871	AZEVEDO, J. J.	<i>Noções Elementares de Desenho Linear</i> . Angra do Heroísmo: Ed. Autor.	1 ^a
1873	PICARD, Alphonse Justin	<i>Manual de Desenho da Real Casa Pia de Lisboa</i> . Lisboa: Real Casa Pia.	1 ^a
s/d	PICARD, Alphonse Justin	<i>Colecção de Desenhos</i> . Lisboa: Real Casa Pia.	
1876	ALVES, A.	<i>Elementos de Desenho Linear Geométrico</i> . Para uso das escolas de Instrução Primária. Coimbra: Imprensa Literária.	
1877	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> - Para uso das alunos da Instrução Primária e em Geral dos Principiantes do Desenho. Coimbra: Imprensa da Universidade.	1 ^a
1879	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> - Para uso dos alunos da Instrução Primária e em Geral dos Principiantes do Desenho. Coimbra: Imprensa da Universidade.	2 ^a
1880	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> - Para uso dos alunos da Instrução Primária e em Geral dos Principiantes do Desenho. Coimbra: Imprensa da Universidade.	2 ^a
1882	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> - Para uso dos alunos da Instrução Primária e em Geral dos Principiantes do Desenho. Coimbra: Imprensa da Universidade.	
1883	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> . Parte II- Desenho Linear à Vista. Coimbra: Imprensa da Universidade.	4 ^a
1884	ABREU, José Miguel	<i>Nova Colecção de Cadernos Stigmográficos</i> para o ensino do desenho. Coimbra: Ed. do Autor.	1 ^a
1886	LOPES, António Simões	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> Para Uso Dos Que Tenham de Fazer Exame -Ensino Primário Elementar, Admissão Liceus, Admissão Escolas Normais. Coimbra: Imprensa da Universidade.	1 ^a
1888	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade.	4 ^a
1889	ABREU, José Miguel	<i>Desenho Linear Elementar</i> . Parte II. Coimbra: Imprensa da Universidade.	7 ^a
1890	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade.	8 ^a
1890	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Parte II. Suplemento. Coimbra: Imprensa da Universidade.	2 ^a
1891	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade.	9 ^a
1893	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade.	10 ^a
1894	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Coimbra: Imprensa da Universidade.	11 ^a
1894	ABREU, José Miguel	<i>Nova Colecção de Cadernos Stigmográficos para o ensino do Desenho</i> . Caderno nº 1, nº 2, nº 3. Coimbra: Casa Minerva.	1 ^a
1895	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Parte I. Coimbra: Imprensa da Universidade.	12 ^a
1896	ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho Linear Elementar</i> . Parte II. Coimbra: Imprensa da Universidade.	11 ^a
1896	GHIRA, Mariano;	<i>Compêndio de Desenho Linear</i> - Para Uso das Escolas de Instrução	2 ^a

	MOTTA, Theodoro	Primária. Lisboa: Adolpho Modesto & C ^a .	
1899	VIDAL, Ângelo C. Magalhães JÚNIOR, Manuel, J. Oliveira	<i>O Desenho das Escolas Primárias</i> - 1º, 2º Grau. Porto: Tipografia Livraria Empreza.	1ª
1899	VIDAL, Ângelo C. Magalhães	<i>O Desenho das Escolas Primárias</i> - 1º, 2º Grau. Porto: Litografia União.	
1902	MACHADO, A. Luís; ABREU, José Miguel	<i>Compêndio de Desenho</i> . 1º Caderno. Porto: Livraria Portuense.	
1903	MOTTA, Theodoro	<i>Compêndio de Desenho</i> . Lisboa (proposto a concurso)	
1903	VIDAL, Ângelo, C. Magalhães	<i>Fascículo de Desenho</i> . 3ª e 4ª classe. Porto: Figueirinhas Júnior.	
1903	ABREU, José Miguel	<i>Exercícios de Desenho</i> - 1º Grau. Parte I. Porto: Ed. Autor	
1903	ABREU, José Miguel	<i>Exercícios de Desenho</i> - 1º Grau. 2º Grau. Parte II. Porto: Ed. Autor	
1903	RIBEIRO, Joaquim, Camilo	Desenho Elementar. <i>Para As Escolas Primárias</i> . (rejeitado em concurso).	
s/d	RIBEIRO, Manuel	<i>O Desenho</i> . (proposto a concurso).	
1903	GOMES, Ernesto Madeira	<i>Novo Compêndio de Desenho Linear Geométrico e à Vista</i> . (proposto a concurso).	
1903	ABREU, José Miguel	<i>Cadernos de Desenho</i> - 1ª, 2ª classe. Caderno A. Porto: Ed. Autor	1ª
1903	ABREU, José Miguel	<i>Cadernos de Desenho</i> - 3ª classe. Caderno A. Porto: Ed. Autor	1ª
1903	ABREU, José Miguel	<i>Cadernos de Desenho</i> - 3ª classe. Caderno B. Porto: Ed. Autor	1ª
1903	ABREU, José Miguel	<i>Cadernos de Desenho</i> - 3ª classe. Caderno C. Porto: Ed. Autor	1ª
1903	ABREU, José Vicente de	<i>Cadernos de Desenho</i> - 3ª classe. Caderno D. Porto: Ed. Autor	1ª
1903	FREITAS, José Vicente de	<i>Compêndio de Desenho</i> - Instrução Primária 1ª e 2ª classe. Lisboa: José António Rodrigues & C ^a Editores. (obrigatório)	1ª
1903	FREITAS, José Vicente de	<i>Compêndio de Desenho</i> - Instrução Primária - 3ª e 4ª classe. Lisboa: José António Rodrigues & C ^a Editores.	1ª
1903	d' AVELLAR, J. A. B.	<i>Elementos de Desenho</i> - Ensino primário 1ª, 2ª, 3ª classe. Lisboa: Papelaria la Bécarre.	1ª
1903	d' AVELLAR, J. A. B.	<i>Elementos de Desenho</i> - Fascículo para a 1ª, 2ª, 3ª classe do Ensino primário. Lisboa: Papelaria la Bécarre.	1ª
1903	d' AVELLAR, J. A. B.	<i>Elementos de Desenho</i> - Ensino primário 1ª e 2ª classe. Lisboa: Livraria Ferreira	1ª
1906	MAGNO, Albino Pereira	<i>Elementos de Desenho Linear</i> . Aprovado por concurso para uso dos alunos da 4ª classe. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa	1ª
1906	MAGNO, Albino Pereira	<i>Exercícios Graduados de Desenho</i> - Para as 1ª, 2ª, 3ª classe. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa	1ª
1906	ABREU, José Miguel	<i>Exercícios de Desenho</i> - 2º grau-4ª Classe. Porto: Livraria Portuense (aprovado por concurso)	
1906	ABREU, José Miguel	<i>Exercícios de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. Porto: Livraria Portuense. (aprovado por concurso)	1ª
1906	ABREU, José Miguel	<i>Desenho Linear e de Ornato</i> . Porto. Livraria Portuense.	1ª
1906	ABREU, José Miguel	<i>Exercícios de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª, 4ª classe. (aprovado por concurso)	1ª
1906	AMOR, Manuel Antunes	<i>Compêndio de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. Lisboa: Aillaud & C ^a . (aprovado por concurso)	
(19-)	AMOR, Manuel Antunes	<i>Álbum de Desenho e Pintura</i> . Escola Infantil e Lar Materno. (para crianças de 4 anos). Lisboa: Livraria J. Rodrigues.	1ª
1906	AMOR, M. A.	<i>Compêndio de Desenho</i> . Lisboa: Aillaud	
(19-)	d' AVELLAR, J. A. Baptista	<i>Elementos de Desenho</i> - Fascículo para a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª classe. Lisboa: Depósito Papelaria La Bécarre.	1ª
1906	d' AVELLAR, J. A. Baptista	<i>Desenho</i> - 1ª, 2ª classe.	
1906	d' AVELLAR, J. A. Baptista	<i>Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe.	
1906	FREITAS, José Vicente	<i>Desenho</i> . 1ª, 2ª e 3ª 4ª classe. Lisboa: José A. Rodrigues Depositários	2ª

	de	(aprovado por concurso)	
1906	FREITAS, José Vicente de	<i>Desenho</i> . 1ª, 2ª e 3ª classe. Lisboa: José A. Rodrigues Depositários (aprovado por concurso)	
1906	FREITAS, José Vicente de	<i>Desenho</i> - 4ª Classe. Lisboa: José A. Rodrigues Depositários (aprovado por concurso)	2ª
1906	MAGNO, A. P.	<i>Exercícios Graduados de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. Lisboa: Casa Portuguesa. (aprovado por concurso)	1ª
1906	MAGNO, A. P.	<i>Elementos de Desenho Linear</i> - 4ª classe. (aprovado por concurso)	1ª
1906	VIDAL, A. C. Magalhães	<i>Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. (aprovado por concurso)	
1906	VIDAL, A. C. Magalhães	<i>Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. (aprovado por concurso)	1ª
1906	VIDAL, A. C. Magalhães	<i>Manuscrito das Escolas Primárias</i> . Porto: Livraria Fernandes	3ª
1906	SILVA, A. L. Marinho; DINIS, Francisco. P. M.	<i>Compêndio de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. (aprovado por concurso)	
(19-)	AMOR, Manuel Antunes	<i>Álbum de Desenho e Pintura</i> - Escola Infantil Lar materno (crianças de 4 anos).*	1ª
1906	AMOR, Manuel Antunes	<i>Compêndio de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. Lisboa: Aillaud & Cª. (aprovado por concurso).	
1908	BASTOS, Júlio	<i>Desenho de figuras geométricas planas</i> . Lisboa: Tip. Paulo Guedes Saraiva.	
1912	VIDAL, Ângelo, C. Magalhães	<i>Manuscrito das Escolas Primárias</i> . Porto: Tipografia Livraria Empreza	3ª
1918	PASSOS, Luís	<i>Do Ensino da Geometria na Escola Primária e na Escola Normal Primária</i> .	
1920	FREITAS, José Vicente de	<i>Manual de Modelação Desenho e Caligrafia</i> - Parte I- 1 e 2ª classe	1ª
1920	FREITAS, José Vicente de	<i>Manual de Modelação Desenho e Caligrafia</i> - Parte I. 1ª, 2ª classe. II Parte-3ª, 4ª, 5ª classe. Lisboa: Edição do Autor. Tipografia da Cooperativa Militar	1ª
1920	FREITAS, José Vicente de	<i>Manual de Modelação Desenho e Caligrafia</i> - Parte I- 1ª, 2ª classe. Lisboa: Edição do Autor. Tipografia da Cooperativa Militar	
1922	FREITAS, José Vicente de	<i>Manual de Modelação Desenho e Caligrafia</i> - Parte II- 3ª, 4ª e 5ª classe. Lisboa: Edição do Autor. Tipografia da Cooperativa Militar.	
1922	FREITAS, José Vicente de	<i>Caderno de Caligrafia</i> - Letra Direita nº 1. Lisboa: Depósito J. Rodrigues & Cª. (autor)	1ª
1922	PRUDENTE, A. A.; NAIQUE, R. X.	<i>Compêndio de Desenho</i> - Ensino Primário Oficial- III e IV classe. Gaia: Litografia Lusitana. Porto: Livraria Simões Lopes Nova Goa: Depositário Artur Viegas.	
1928	SILVA, J. PERREIRA	<i>O Desenho Primário</i> . Porto: Tipografia Gonçalves Nogueira.	1ª
	SILVA, António Cândido da	O Desenho na Escola Primária-3ª e 4ª classe.	
1922	FREITAS, José Vicente de	<i>Caderno de Caligrafia</i> .Letra Direita nº 1.	
1929	FREITAS, José Vicente de	<i>Manual de Desenho e Caligrafia</i> .	
1930	FREITAS, José Vicente de	<i>O Desenho do Natural</i> . Regras práticas.	1ª
1930	FIGUEIRA, A. A. Gil	<i>Álbum Desenho dos Alunos das Escolas Primárias</i> - 1ª e 2ª classe - Parte I. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.	1ª
1930	FIGUEIRA, A. A. Gil	<i>Álbum do Desenho</i> - 3ª e 4ª classe das Escolas Primárias - Parte II. Lisboa: Livraria Popular Francisco Franco.	
(19-)	Série escolar educação	<i>Desenho</i> - Ensino simultâneo de desenho, geometria e trabalhos manuais.	
1932	NASCIMENTO, Augusto do	<i>Desenho</i> . Lisboa (3 Vols.)	

1934	MARQUES, Ângelo Meneses	<i>Caderno de Desenho</i> - 3ª e 4ª classe. Caderno nº 2. Funchal: Livraria Popular.	
1936	OLIVEIRA, Augusto Gomes	<i>Guia Para Desenho Do Natural na Escola Primária</i> . Atlas nº 1. Porto: Editorial Domingos Barreira.	
1936	OLIVEIRA, Augusto Gomes	<i>Guia Para Desenho Do Natural na Escola Primária</i> . Atlas nº 2. Porto: Editorial Domingos Barreira.	10ª
1936	ROMÃO, José; CORREIA, J. Diogo	<i>Caderno de Desenho</i> - 1ª, 2ª classe. Lisboa: Livraria Enciclopédica.	2ª
1939	ROMÃO, José; CORREIA, J. Diogo	<i>Caderno de Desenho</i> - 2ª classe. Lisboa: Livraria Enciclopédica.	1ª
S/d	ROMÃO, José; CORREIA, J. Diogo	<i>Caderno de Desenho</i> - 3ª classe. Lisboa: Livraria Enciclopédica.	1ª
1942	CASTRO, A. Faria	<i>Noções de Desenho à Vista</i> - Para a 4ª classe do Ensino Primário, Exame de admissão aos Liceus e Ensino Técnico Profissional.. Lisboa: Livraria Enciclopédica	1ª
1942	CASTRO, Rodrigo, Faria; CASTRO, A. Faria	<i>Noções de Desenho à Vista</i> - Para a 4ª classe do Ensino Primário, Exame de admissão aos Liceus e Ensino Técnico Profissional.	1ª
(19-)	MACEDO, A Sílvio	<i>Caderno de Desenho</i> - 1ª e 2ª classe.	
1942	CARVALHO, M. Santos	<i>Álbum de Desenho</i> - Para a 4ª classe e Admissão aos Liceus. Porto: Editorial Domingos Barreira.	2ª
1942	CARVALHO, M. Santos	<i>Álbum de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. Porto: Editorial Domingos Barreira.	1ª
1943	Livraria Figueirinhas	<i>Guia de Desenho</i> - 3ª, 4ª classe do Ensino Primário. Parte I. Porto. Livraria Figueirinhas.	2ª
1943	SILVA, António Cândido da	<i>O Desenho na Escola Primária</i> - 3ª, 4ª classe. Porto: Editorial Domingos Barreira.	
1943	CARVALHO, M. Santos	<i>Álbum de Desenho</i> - Para a 4ª classe e Admissão aos Liceus. Porto: Editorial Domingos Barreira.	2ª
1943	CARDOSO, Almeida; SILVA, Dionísio	<i>Álbum de Desenho à Vista</i> -Para a 4ª Classe do Ensino Primário e Exame de Admissão aos Liceus. Braga: Livraria Cruz	3ª
1943	CAPELA, Francisco Rodrigues	<i>Compêndio de Desenho</i> Para as Escolas Primárias e Exame de Admissão aos Liceus. Porto: Educação Nacional.	1ª
1943	MARIA, António; BRITO, Baltazar; BRITO, F. Sanches; FIGUEIREDO, J. V.	<i>Exercícios de Desenho</i> - Para as Escolas Primárias. 1º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.	1ª
1943	MARIA, António; BRITO, Baltazar; BRITO, F. Sanches; FIGUEIREDO, J. V.	<i>Exercícios de Desenho</i> - Para as Escolas Primárias 2º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.	1ª
1943	MARIA, António; BRITO, Baltazar; BRITO, F. Sanches; FIGUEIREDO, J. V.	<i>Exercícios de Desenho</i> - Para as Escolas Primárias 3º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.	1ª
(19-)	MARIA, António; BRITO, Baltazar; BRITO, F. Sanches; FIGUEIREDO, J. V.	<i>Exercícios de Desenho</i> - Para as Escolas Primárias 4º Caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.	1ª
(19-)	MARIA, António; BRITO, Baltazar; BRITO, F. Sanches; FIGUEIREDO, J. V.	<i>Diário Escolar. Normas Didáticas</i> . 2º caderno. Lisboa: Papelaria Fernandes.	1ª
1943	D.L. ROMÃO, José; CORREIA J. Diogo	<i>Caderno de Desenho</i> - 2ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Bernardo.	2ª
1943	D.L. ROMÃO, José; CORREIA J. Diogo	<i>Caderno de Desenho</i> - 3ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Bernardo.	1ª
1944	MOURA, Urbano	<i>Desenho e Auxiliar de Escrita e Leitura</i> para a 1ª classe. Porto:	

	GASPAR, José M.	Domingos Barreiro	
1944	CORREIA J. Diogo CORREIA Natália; SERRANO, A. M.	<i>Caderno de Desenho</i> - 1ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Bernardo.	
1945	MAGALHÃES, J. B. Martins	<i>Desenho de Imitação à Mão Livre</i> . Porto: Educação Nacional	
1946	CORREIA J. Diogo; CORREIA Natália; SERRANO, Angelina Matos	<i>Caderno de Desenho</i> - 2ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Bernardo.	
1946	CORREIA, J. Diogo; CORREIA, Natália; SERRANO, Angelina Matos	<i>Caderno de Desenho</i> - 3ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Bernardo.	
1947	FIGUEIRINHAS, Livraria	<i>Guia de Desenho</i> - 1ª, 2ª classe do Ensino Primário. Porto. Livraria Figueirinhas.	2ª
(19-)	FIGUEIRINHAS, Livraria	<i>Guia de Desenho</i> - 3ª, 4ª classe do Ensino Primário. Parte I. Porto. Livraria Figueirinhas.	2ª
1948 D.L.	FIGUEIRINHAS, Livraria	<i>Guia de Desenho</i> - 3ª e 4ª classe do Ensino Primário. Parte II Porto. Livraria Figueirinhas.	2ª
S/d.	Editora	<i>Desenho</i> - Ensino simultâneo de desenho geometria e trabalhos manuais .	
1948	CORREIA, J. Diogo; CORREIA, Natália; SERRANO, Angelina Matos	<i>Caderno de Desenho</i> - 1ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Bertrand.	3ª
1948 D.L.	CORREIA, J. Diogo; CORREIA, Natália; SERRANO, Angelina Matos	<i>Caderno de Desenho</i> - 2ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Enciclopédica.	3ª
1946 D.L.	CORREIA, J. Diogo; CORREIA, Natália; SERRANO, Angelina Matos	<i>Caderno de Desenho</i> - 3ª classe do Ensino Primário nº 1. Lisboa: Livraria Enciclopédica.	2ª
1948	CORREIA, J. Diogo; CORREIA, Natália; SERRANO, Angelina Matos.	<i>Caderno de Desenho</i> - 3ª classe do Ensino Primário nº 2. Lisboa: Livraria Bernardo	3ª
1948	ROMÃO, José; TRINDADE, Leonel; ANDRADE, Júlio	<i>Caderno de Desenho</i> - 2ª classe do Ensino Primário. nº 2. Lisboa: Livraria Bernardo	2ª
1948	ROMÃO, José; TRINDADE, Leonel; ANDRADE, Júlio	<i>Caderno de Desenho</i> - 2ª classe do Ensino Primário. Lisboa: Livraria Albano da Silva Barbosa.	3ª
1948	CARVALHO, M. Santos.	<i>Álbum de Desenho</i> - 1ª, 2ª, 3ª classe. Porto: Editorial Domingos Barreira.	3ª
1948	BRITO, J. Almeida Nunes	<i>Desenho Escolar</i> - 1ª, 2ª, 3ª, 4ª classe Ensino Primário. Porto	
1949	CARVALHO, M. Santos.	<i>Compêndio de Desenho</i> - Para as Escolas Primárias e Exame de Admissão aos Liceus. Porto: Editorial Domingos Barreira.	3ª
1949	CHAVES, Albano	<i>Desenho</i> . Porto: Livraria Porto Editora.	1ª
(19-)	MOURA, Urbano; GASPAR, José Maria	<i>Desenho e Auxiliar de Escrita e Leitura</i> para a 1ª classe. Porto: Editorial Domingos Barreira.	1ª
1949	TAVARES, F.; ALMEIDA, João	<i>Desenho à Vista</i> . Ensino Primário, Admissão ao Liceu e Escolas Técnicas. Porto: Livraria Simões Lopes.	1ª
1950	TAVARES, F.; ALMEIDA, João	<i>Desenho à Vista</i> . Ensino Primário, Admissão ao Liceu e Escolas Técnicas. Porto: Edição Marânus.	
1950	SILVA, António	<i>O Desenho na Escola Primária</i> - 1ª, 2ª classe. Porto: Editorial	

D.L.	Cândido da	Domingos Barreira.	
(19-)	SILVA, António Cândido da	<i>O Desenho na Escola Primária</i> - 3ª, 4ª classe. Porto: Editorial Domingos Barreira.	
1950	CHAVES, Albano	<i>Desenho</i> . Porto: Livraria Porto Editora.	
1956	CHAVES, Albano	<i>Desenho</i> - 4ª classe e Admissão aos Liceus e Escolas Técnicas. Porto: Livraria Porto Editora.	1ª
1957 D.L.	BRITO, J. Almeida Nunes	<i>Desenho Escolar</i> - 1ª classe - Caderno nº 1. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.	1ª
1957 D.L.	BRITO, J. Almeida Nunes	<i>Desenho Escolar</i> - 1ª classe - Caderno nº 2. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.	1ª
1957 D.L.	BRITO, J. Almeida Nunes	<i>Desenho Escolar</i> - 2ª classe - Caderno nº 1. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.	1ª
1957 D.L.	BRITO, J. Almeida Nunes	<i>Desenho Escolar</i> - 2ª classe - Caderno nº 2. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.	1ª
1957 D.L.	BRITO, J. Almeida Nunes	<i>Desenho Escolar</i> - 3ª classe - Caderno nº 1. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.	1ª
1957 D.L.	BRITO, J. Almeida Nunes	<i>Desenho Escolar</i> - 3ª classe - Caderno nº 2. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.	1ª

ANEXO 1.4: RELATÓRIOS DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS-CONFERÊNCIAS. PEDAGÓGICAS.

Ano	Professor	Conferência	Local
1951	António Cândido da Silva	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Porto
1951	António dos Santos Trigo	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Lordelo-Paredes-
1951	David Martins Vilar	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Vila do Conde
1951	Fernando Martins Morais	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Rio Tinto Gondomar
1951	Mário Pereira Araújo	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: O Desenho na Escola Primária</i>	Distrito Escolar do Porto-Madalena
1951	S/ Nome	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Distrito Escolar do Porto
1951	Valério Lemos da Veiga	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Distrito Escolar do Porto
1951	Alzira Coutinho Lopes Nogueira	<i>Interpretação dos Programas da 4ª Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Distrito Escolar do Porto

ANEXOS 2

FONTES RELATIVAS À DISCIPLINA DE CANTO CORAL

ANEXO

2.1: LEGISLAÇÃO RELATIVA À DISCIPLINA DE CANTO CORAL.

SÍNTESE	
Decreto 05/05/1835	Estabelece a criação do Conservatório de Música da Casa Pia (Agostinho Freire).
Decreto 09/05/1835	Estabelece o Regulamento do Conservatório de Música da Casa Pia (Rodrigo da Fonseca).
<p>Artº 1-[art. 1º]- “Haverá uma escola de primeiras letras pelo método de Lencaster; ensino de Doutrina Cristã e entre as seguintes matérias:</p> <p>- O Ensino da Música. (...) "terá as aulas seguintes: Primeira: Preparatórios e rudimentos, Segunda: Instrumentos de latão, Terceira: Instrumentos de palheta, Quarta: Instrumentos de arco, Quinta: Orquestra; Sexta: Canto.</p> <p>Artº 3- Dentro de referido Conservatório haverá um colégio de doze até vinte estudantes pobres, sustentados pelo estabelecimento, entrarão nele com preferência os que no seminário estiverem mais adiantados.</p> <p>Artº 4- Além destes alunos serão admitidos os Orfãos e Orfãs da Casa Pia, cujo talento e propensão se reconhecer, e bem assim os alunos do Colégio de Augusto”.</p>	
Decreto 11/08/1835	Estabelece a criação das Escolas Normais de Lisboa e Porto (Rodrigo da Fonseca).
<p>[art.1º]- “Abrir-se-ão duas Escolas Normais Primárias uma na cidade de Lisboa e outra no Porto. [art.2º]- “Serão obrigados a frequentar as mencionadas Escolas Normais os Professores de Primeiras Letras.</p>	
Decreto 15/11/1835	Cria o Conservatório de Arte Dramática dividido em três escolas: de declamação, de Música e de Dança Mímica e Ginástica Especial.
12/11/1836	Plano e Relatório de Almeida Garret.
Decreto 05/05/1836	Decreta que o Seminário da extinta Igreja Paroquial seja substituído por um Conservatório de Música que se estabelecerá na referida Casa Pia.
<p>[art. 3º]- Dentro do referido Conservatório de Música haverá um colégio de doze até vinte estudantes pobres, sustentados pelos estabelecimento; entrarão nele com preferência os que no Seminário estiverem mais adiantados.</p> <p>[art. 4º]- Além destes alunos serão admitidos os órfãos e órfãs da Casa Pia, cujo talento e propensão se reconhecer, e bem assim os alunos do Colégio de Augusto”.</p> <p>[art. 7º]- Nas aulas do Conservatório se ensinará a música própria dos Ofícios Divinos e a profana, incluindo o estudo das peças do Teatro Italiano.</p>	
Decreto 12/01/1837	Tendo sido criado o Conservatório de Arte Dramática dividido em três escolas: de declamação, de Música e de Dança Mímica e Ginástica Especial, e em cujo Estabelecimento fica incorporado o Conservatório de Música erecto na Casa Pia, estabelece-se que fiquem instalados na Ruas dos Caetanos. (Passos Manuel).
Decreto 04/07/1840	Altera a designação de Conservatório Geral de Arte Dramática para Conservatório Real de Lisboa que passa a gozar “de todas as honras e preeminências, que nestes reinos são dadas às Academias Reais”.
Decreto 24/05/1841	Aprova os Estatutos do Conservatório Real de Lisboa.
Decreto 20/09/1844	Reforma da Instrução Pública. (Costa Cabral).
<p>Capítulo. I -[art.1º]- A Instrução Pública compreende dois graus: 1º e 2º Grau 1º Grau. Compreende as seguintes matérias: Ler escrever e contar,</p>	

	<p>Princípios gerais de moral, Doutrina cristã e civilidade, Exercícios gramaticais, Princípios de corografia e história portuguesa.</p> <p>2º Grau. Além das matérias do 1º grau compreende: Gramática Portuguesa, Desenho linear, Geografia e História natural, História Sagrada do antigo e novo Testamento, Aritmética e geometria com aplicação à indústria, Escrituração.</p> <p>Cap. III- Haverá Escolas Normais para habilitação dos Professores de Instrução Primária. [art. 11º]- O Curso das Escolas Normais compreenderá: Caligrafia, Desenho linear, Gramática geral e portuguesa, Notícia dos métodos de ensino e legislação respectiva à Instrução primária, Geografia, cronologia e história, Doutrina cristã e História Sagrada, Teologia natural e filosofia moral, Aritmética e geometria com aplicação à indústria, Escrituração.</p> <p>Cap. IV- das Escolas de Meninas. [art. 40º]- Continuarão a existir as cadeiras de mestras de meninas, que actualmente há em todos os Distritos Administrativos; e sucessivamente à proporção que o permitam as forças do Tesouro, O Governo criará outras nas povoações em que forem mais úteis.</p> <p>[Único]- Na falta de escola feminina para o sexo masculino, poderá haver, na escola dos Alunos, uma classe distinta para o ensino das meninas, conforme o que se dispuser no regulamento de professores.</p> <p>[art. 41º]- “Serão objecto de ensino nas escolas especiais de meninas: ler, escrever e contar, princípios gerais de moral, doutrina cristã, civilidade, exercícios gramaticais, os labores mais usuais próprios do sexo feminino.</p> <p>Título II- Instrução Secundária</p> <p>Capítulo I- Da colocação das escolas e do objecto de ensino</p> <p>[art. 49º]- “O Governo poderá, quando o julgar conveniente, segundo as circunstâncias e necessidades locais, estabelecer nos Liceus das Capitais dos distritos, Cadeiras da disciplina de Música.</p>
Portaria 06/03/1860	Estabelece ser conveniente averiguar, por meio de uma “rigorosa confrontação” se o Método Português de Castilho deveria ser preferido a outros métodos. Até então em USO (Fontes Pereira de Melo).
Decreto 20/10/1863	Cria em Lisboa no antigo recolhimento do Calvário um “Instituto para o Ensino de Mestras para o Ensino Primário” que se denomina “ Escola Normal Primária ”.
Cap. I.-[art. 2º]-	“Os estudos da Escola Normal primária compreendem para além das

demais disciplinas e trabalhos:	
11 ^a - Canto .	
- No Regulamento para os exames dos concorrentes às cadeiras de ensino primário do 1 ^o e 2 ^o grau não consta nas provas de exame, a prova de Canto.	
Portaria 01/05/1870	Instruções para os júris dos exames de admissão ao magistério das cadeiras de instrução primária elementar (D. António da Costa).
<p>“A Escola primária do sexo feminino não deve limitar-se exclusivamente ao ensino, por via de regra muito deficiente, da leitura da escrita e das primeiras operações aritméticas, e à prática dos mais rudimentares labores próprios do sexo. Por isso que esta escola é o único meio de instrução para a grande maioria do sexo feminino, tanto mais necessário é que seja de todo o ponto completo e sirva também como instrução especial elementar acomodada às peculiares necessidades económicas e industriais de cada província ou de cada distrito, que é a característica e a condição essencial desta valiosíssima parte de toda a educação popular. Nas escolas rurais os labores muito usuais de cozer, fazer meia e talhar de braço, e os conhecimentos mais amplos de escrituração e cálculo mental das noções elementares e agricultura, economia rural e horticultura; nas escolas urbanas os labores mais delicados, o desenho industrial e de ornato, a escrituração comercial; um estudo mais desenvolvido da história, da geografia e da música vocal, são pontos em que particularmente devem ser explorada a instrução dos concorrentes, além da parte geral do ensino comum a todas as escolas deste grau, para por este meio prover as cadeiras, segundo as conveniências e interesses locais, em professoras zelosas e inteligentes que possam levar o ensino que lhes for confiado a par da verdadeira instrução que deve ser ministrada ao sexo feminino, e que tão poderosa influência tem no sistema geral de educação nacional”.</p>	
Decreto 16/08/1870	Aprova a Reforma da Instrução Primária (D. António da Costa).
<p>Divide a instrução primária em dois graus: 1^o grau ou Ensino Elementar; 2^o grau ou Ensino Complementar e a educação em: Educação Física, Intelectual, Moral e Educação Política.</p> <p>O ensino do 1^o Grau para o sexo masculino compreende entre as demais disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Física: ginástica elementar combinada com exercícios vocais. - Educação Intelectual: Canto Coral. <p>[art. 3^o]- O ensino nas escolas rurais não compreende o Canto Coral</p> <p>[art. 4^o]- O ensino do 2^o Grau compreende:</p> <p>9^a- Canto Coral.</p> <p>[art. 5^o]- O ensino do 1^o grau para o sexo feminino compreende além doutras disciplinas: Canto Coral.</p>	
Carta de Lei 02/05/1878	Reforma da Instrução Primária: Graus de ensino primário, Exames Conferências. Escolas Normais. (Rodrigues Sampaio)
<p>Cap. I Ensino Primário:</p> <p>[art. 1^o]- A instrução primária para o sexo masculino e feminino divide-se em dois graus: elementar e complementar. O grau elementar é obrigatório dos 6 aos 12 anos.</p> <p>[art. 2^o]- O ensino primário elementar para o sexo masculino compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, escrita, - Quatro operações sobre números inteiros e fraccionários, - Elementos de gramática portuguesa, 	

<p>- Princípios do sistema métrico-decimal, - Princípios de Desenho, - Princípios de moral e doutrina cristã.</p> <p>O ensino elementar para o sexo feminino compreende as matérias mencionadas neste artigo, e os trabalhos de agulha necessários às classes menos abastadas.</p> <p>[art. 4º]- Passado três anos depois do estabelecimento das escolas normais para habilitação dos professores e professoras do ensino primário, e conforme as condições especiais das localidades, o plano de estudos do ensino primário poderão ser acrescentadas algumas disciplinas: no ensino primário elementar masculino ou do 1º grau ginástica e canto coral;</p> <p>No 1º Grau do Ensino Primário Complementar para o sexo masculino compreende além das demais disciplinas: Canto coral;</p> <p>I. O 1º Grau do Ensino Primário Complementar para o sexo masculino compreende além das demais disciplinas: Canto coral; Cap. - Exames de Instrução Primária: “Há anualmente nas cabeças de concelhos exames públicos de instrução primária, abrangendo as disciplinas do ensino elementar e complementar: 2º “O método e programas destes exames, tanto para o ensino elementar como para o complementar são determinados em regulamentos aprovados pelo governo”.</p> <p>Cap. IX- “Haverá em cada concelho, anualmente conferências de professores, presididas pelos professores mais graduado em habilitações, e quando todos estiverem igualdade de habilitações pelo mais antigo”.</p>	
Carta de Lei 02/05/1878	Reforma da Instrução Primária. Graus de Ensino primário. Exames. Conferências. Escolas Normais (Rodrigues Sampaio).
<p>Capítulo I- Ensino Primário:</p> <p>[art. 1º]- A Instrução primária para o sexo masculino e feminino divide-se em dois graus- Elementar e Complementar.</p> <p>[art. 2º]- O Ensino Primário Elementar não compreende o Canto Coral.</p> <p>[art. 3º]- O Ensino Primário Complementar para o sexo masculino compreende além das demais disciplinas: (12º lugar)- Canto Coral.</p> <p>Ponto Único- O Ensino Primário Complementar para o sexo feminino compreende as matérias designadas do ponto 1 ao ponto 9. (exclui: 10º Noções elementares de agricultura; 11º Ginástica; 12º Canto Coral; 13º Direitos e deveres do cidadão), e além disso os deveres de mãe de família, e as prendas de bordar a cores, tomar medidas, tirar moldes e fazer rendas e flores”.</p> <p>[art.4º]- Passados três anos depois do estabelecimento das escolas normais para a reabilitação dos professores e professoras de ensino primário, e conforme as condições especiais das localidades, poderá ser ampliado; O 1º grau de instrução primária para o sexo masculino e feminino com as seguintes disciplinas: - Canto Coral</p>	
Decreto 28/07/1880	Regulamento para Execução das Leis de 02/05/1878 e de 11/06/1880 (Rodrigues Sampaio).
<p>Título I- Cap. I.</p> <p>[art. 1º]- A instrução primária elementar é obrigatória para todas as crianças de um e outro sexo na idade da escola.</p> <p>Título III- Cap. I- Das Escolas Normais .</p> <p>Cap. II- Das disciplinas que constituem os Cursos das Escolas Normais :</p> <p>[art. 127º]- Fazem objecto de ensino nas Escolas Normais Primárias de primeira classe para o sexo masculino para além das demais , as seguintes disciplinas: 17ª Canto Coral; 18º Ginástica.</p> <p>Cap. II- Das Disciplinas que constituem os Cursos Normais.</p> <p>[art. 128º]- Nas Escolas Normais de primeira classe para o sexo feminino o ensino abrange, 17ª Canto Coral;</p>	

[art. 129º]- O ensino das disciplinas referidas nos artigos 127º e 128º é repartido por dois cursos correspondentes aos dois graus em que se divide a instrução primária.

O curso do primeiro grau, ou elementar, dura dois anos. O curso do **2º Grau** ou complementar dura mais de um ano

[art. 189º]- No fim do segundo e terceiro ano dos cursos das **Escolas Normais** há exames finais.

[art. 189º- 1]- Os **exames finais** constam de provas escritas orais ou práticas e versam na conformidade dos programas, sobre **todas as disciplinas** e exercícios de cada curso.

Título V – Das **Conferências Pedagógicas**.

[art. 236º]- Na sede dos círculos escolares haverá todos os anos conferências pedagógicas, cujo objecto será o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das escolas; a estatística e todos os assuntos que especial e directamente disserem respeito ao desenvolvimento da instrução popular.

[art. 242º]- São obrigados a assistir oficialmente às conferências todos os professores públicos do círculo escolar.

Decreto 28/07/1881	Aprova o Regulamento para a execução das leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880: Ensino Primário, Normal, Programas do Ensino Normal (António Rodrigues Sampaio).
-----------------------	---

Título I- Cap. I.

[art. 1º]- A instrução primária elementar é obrigatória para todas as crianças de um e outro sexo.

Escolas Normais - Dividem-se em 1ª e 2ª classes.

[art. 117º]- São de 1ª classe as escolas de Lisboa e Porto e de 2ª classe as escolas normais colocadas em outros distritos.

[art. 118º]- Nas escolas de 1ª classe haverá curso elementar e complementar; nas de 2ª classe somente o curso elementar.

Programas do Cursos Normais

Capítulo II-

Cap. II- Das **disciplinas** que constituem os Cursos das Escolas Normais :

[art. 127º]- Fazem objecto de ensino nas Escolas Normais Primárias de primeira classe para o **sexo masculino** as seguintes disciplinas:

1ª- Leitura e recitação de prosa e verso;

2ª- Gramática e exercícios da língua portuguesa; redacção;

3ª- Aritmética, sistema legal de pesos e medidas; noções de álgebra;

4ª- Geometria elementar e suas aplicações mais usuais;

5ª- Geografia cronologia e história;

6ª- Moral e História sagrada, em especial do Novo testamento;

7ª- Pedagogia, metodologia; legislação relativa às escolas primárias;

8ª- Desenho;

9ª- Caligrafia;

10ª- Rudimentos de física, química e história natural;

11ª- Elementos de agricultura;

12ª- Noções de higiene;

13ª- Princípios de economia rural;

14ª- Escrituração;

15ª Direitos e deveres do cidadão;

16ª- Língua Francesa;

17ª Canto Coral;

18º Ginástica.

1ª Classe- sexo feminino

(13ª)- **Canto Coral**

Cap. IV- **Provas de Exame de Admissão** às Escolas Normais **não** inclui provas de **Canto Coral**

[art. 208º]- As aulas de **Canto** e Ginástica podem ser objecto de ajuste particular. Não pode porém o ensino em cada uma destas materiais exceder os 100mil reis por ano nas de 1º classe e de 75 nas de 2ª classe. Em igualdade de circunstâncias serão preferidos os professores para as referidas lições os professores da respectiva escola normal.

[art. 236º]- Na sede dos círculos escolares haverá todos os anos **Conferências Pedagógicas**, cujo objectivo será o aperfeiçoamento dos métodos, modos e processos de ensino; a organização material e disciplinar das

<p>escolas; a estatística e todos os assuntos da instrução popular.</p> <p>Programas Canto Coral do Ensino Normal: Quer no masculino quer no feminino a carga horária do Canto Coral é de 3h por semana (1º, 2º, 3º ano):</p> <p>1º Ano: - Teorias: teoria elementar, compreendendo definição de música, das notas, pautas, figuras, pausas correspondentes e seus valores, pontos de aumentação, ligação claves, compassos, simples e compostos, qualteras, acidentes, intervalos, e tonalidades ou formação das escalas maiores e menores. - Estudo prático: solfejos na clave de sol, desenvolvimento da teoria e exercícios corais.</p> <p>2º Ano: - Teorias: repetição das matérias dadas no curso do 1º ano e continuação das teorias encetadas então: Intervalos alterados, géneros de música, escalas cromáticas, conhecimento das notas em diferentes claves, andamentos, termos usados na música e ornamentos. - Estudo prático: repetição das matérias dadas no curso do 1º ano e ainda solfejos na clave de sol, de dó na quarta linha e fá também na quarta linha. Continuação do desenvolvimento da teoria e exercícios corais.</p> <p>3º Ano: - Repetição das matérias estudadas no ano anterior; posição das notas nas diferentes claves e relações que têm entre si; transportes; conhecimento dos acordes perfeitos e de acorde de sétima dominante e cadências. Estudo prático: leitura de solfejo à primeira vista; notação em um todo dado das melodias conhecidas e das cantadas pelo professor. Exercícios práticos dos alunos- mestres com os da escola anexa. Execução de coros e conhecimento elementar de piano.</p>	
Decreto 06/05/1892	Município de Lisboa estabelece os Batalhões Escolares (Dias Ferreira).
[art. 24º]- “São dispensados os professores de ginástica e de exercícios militares e o pessoal auxiliar”.	
Decreto 09/08/1888	Disposições relativas à Instrução Primária e Secundária
<p>[art. 13º]- É autorizado o governo a estabelecer em Lisboa, Porto e Coimbra institutos destinados exclusivamente ao ensino secundário do sexo feminino. [art. 15º]- O Curso destes institutos abrange entre outras disciplinas.</p> <p>Música;</p>	
Decreto nº1 22/12/1894	Aprova a Reforma dos Serviços da Instrução Primária e Secundária (Jaime Moniz).
<p>Invocando “as circunstâncias apertadas do tesouro” suprime os serviços de inspeção, reduz as escolas centrais e aumenta as paroquiais. Do ensino obrigatório Instrução Primária: [art. 1º]- O Ensino Primário é elementar ou complementar.</p> <p>[art. 2º]- O Ensino Primário Elementar divide-se em dois graus: O 1º Grau que é obrigatório para todas as crianças dos 6 aos 12 anos não compreende o Canto Coral. O 2º Grau que é obrigatório para admissão nos institutos de instrução secundária ou especial dependentes do ministério do reino, compreende além do 1º grau de ensino: 9º- Ginástica e música. [art. 3º]- O Ensino Complementar inclui para além das demais disciplinas: 9ª- Ginástica e Música.</p>	
Decreto 18/06/1896	Parte I- Regulamento Geral do Ensino Primário : Recenseamento escolar, Organização dos cursos, Exames e Programas do Ensino Elementar Parte II do Regulamento Geral do Ensino Primário que compreende o Ensino Complementar e os Cursos de Habilitação para o Magistério. (João Franco).
<p>Parte- I – Cap. II –Organização dos cursos: [art. 88º]- Escolas Infantis. [art. 89º]- O programa das escolas infantis compreende: c)- Exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos ou simplesmente de recreio, exercícios físicos aconselhados pela higiene e que satisfaçam a necessidade de movimento das crianças.</p> <p>Ensino Elementar: O Canto está omisso do 1º e 2º graus.</p> <p>Parte- II Cap. I- Ensino Complementar [art. 2º]- Constituem o quadro de ensino complementar as seguintes disciplinas: 7ª- Ginástica e Música.</p>	

Cap. II- Dos **Cursos de Habilitação para o Magistério Primário.**

[art. 39º]- O ensino nas Escolas Normais Primárias para o sexo **masculino** compreende as seguintes disciplinas:

9ª- **Canto Coral** (que foi também extensível ao sexo feminino).

c) Dos **Exames** finais das **Escolas Normais.**

[art. 85º]- No fim do 2º e 3º anos do Curso das Escolas Normais há exames finais.

[art. 85º-1]- Os exames finais constam de provas escritas, orais e práticas e versam sobre todas as disciplinas e exercícios de cada curso.

[art. 85º-4]- Os professores de música, labores e ginástica só interrogam e votam no exame das disciplinas que leccionam.

[art. 95º]- No fim das provas escritas e antes das orais, as alunas são obrigadas à prova de labores, indicados nos programas e os alunos e alunas à **prova de canto** e ginástica.

[art. 98º-2]- As provas de ginástica, **canto** e labores serão apreciadas e votadas em separado e do seu resultado se fará menção no respectivo diploma.

Decreto
18/06/1896

Estabelece os **Programas** do Ensino Primário e **Exames** Finais

[art. 12º]- Os **Exames Finais** constam de provas escritas e provas orais.

[art. 15º]- As provas orais constam para além de outras matérias de:

g) Prova prática de **solfejo entoado** e respostas a interrogatório sobre noções de música indicadas nos respectivos programas.

[art. 38º]- Em cada escola normal há dois cursos de habilitação para o magistério primário: um de dois anos, para habilitação dos professores do ensino elementar; outro de mais um ano, para a dos professores do ensino complementar.

[art. 30º]- O ensino nas **escolas normais** primárias para o sexo masculino, compreende as seguintes disciplinas:

- Português e noções de literatura portuguesa,
- Aritmética, noções de geometria elementar e suas aplicações mais usuais;
- Escrituração comercial e industrial;
- Geografia cronologia e história;
- Moral; direitos e deveres dos cidadãos;
- Noções de economia; Pedagogia e legislação relativa às escolas primárias;
- Caligrafia e Desenho;
- Noções de física, de química e história natural e suas aplicações à agricultura, e à higiene;
- Língua francesa;
- **Canto Coral**;
- Trabalhos manuais e Ginástica.

[art. 40º]- Nas escolas normais para o **sexo feminino** ensinar-se-ão também **trabalhos de costura, labores e desenho de ornato** que lhes seja aplicável”.

Exames de Passagem:

[art. 83º]- O **exame de passagem** consta de provas escritas e orais, e mais labores nos exames das alunas do sexo feminino, e versa sobre as matérias que os alunos e as alunas houverem estudado durante o ano lectivo.

[art. 83º-1]- O julgamento destes exames será feito pelo professor seguido nos exames finais das escolas normais, à excepção da apreciação das provas de **canto** e ginástica que é feita separadamente.

Exames Finais das Escolas Normais

[art. 83º-4]- Os **professores** de **Música**, Labores e Ginástica só interrogam e votam no exame das disciplinas que leccionam.

[art. 98º]- As **provas** de Ginástica, **Canto** e Labores serão apreciadas e votadas em separado e do seu resultado se fará menção no respectivo diploma.

Decreto
18/03/1897

Estabelece a reorganização dos serviços de instrução primária (José Luciano de Castro).

[art. 2º]- O ensino primário elementar divide-se em 1º e 2º graus:

a)- O 1º grau que é obrigatório para todas as crianças desde os seis aos doze anos. (Nem o 1º nem o 2º Graus compreendem o Canto Coral).

[art. 3º]- O Ensino Complementar inclui:

9º- Ginástica e música ; natação quando seja possível.	
Decreto 24/12/1901	Reforma da Instrução Pública. Escola Normal. Programas (Hintze Ribeiro).
<p>[art. 1º]- O Ensino Primário divide-se em dois graus: 1º e 2º graus: [art. 2º]- O Ensino Primário compreende entre as matérias: Ensino Normal - (Duração de 3 anos). Compreende entre as demais disciplinas: 12º- Noções rudimentares de música, execução de coros. - As disciplinas de ginástica, música e labores professadas nas escolas normais e de habilitação, para o magistério, serão regidas por professores do quadro, sem direito a nenhuma espécie de gratificação dos professores. - As disciplinas de ginástica, música e labores professadas nas Escolas Normais e de habilitação, para o magistério serão regidas por professores do quadro, sem direito a nenhuma espécie de gratificação dos professores. Aprova os Programas das disciplinas das Escolas do Magistério Primário: 5º Grupo Música e Canto Coral: Conhecimento das notas e das figuras Leitura da clave de sol, independentemente do compasso e de entoação. Para conhecimento das notas e figuras. Distinção, pelo tempo forte, das três espécies de compasso simples. Entoação da escala maior. Exercícios muito ligeiros de solfejo, em intervalos curtos e figuração limitada apenas às espécies mais simples. Conhecimento das figuras de pausa e do ponto de aumentação. Sinais de alteração e ornamentos. Exercícios de solfejo, destinados especialmente a dar conhecimento de escalas menores e de ritmos em tercinas e com pontos de aumentação; noção exacta do transporte das escalas diatónicas; necessidade e vantagens da clave de fá. Solfejo em ritmos variados, sem grande esforço de execução. Desenvolvimento dos exercícios de clave de fá. Compassos compostos. Tipos práticos das escalas menores. Noção ligeira da função das diferentes posições da clave de dó. Transporte de uma para outra tonalidade. Noções sobre classificação das vozes, elementos de diferenciação, empostação, higiene da garganta, etc. Canções a uma, duas, e três vozes. Princípios de piano suficientes para que se fique conhecendo o teclado e seja possível ler e executar nele fáceis melodias.</p>	
Decreto 17/10/1910	Estabelece a separação dos domínios da Igreja e do Estado
Decreto 22/10/1910	Estabelece a abolição do ensino religioso nas escolas primárias e normais.
Decreto 15/10/1910	Nomeia uma Comissão para elaborar Projecto de Regulamento de Instrução Militar Preparatória .
<p>Nomeia uma comissão para elaborar um projecto de regulamento de instrução militar preparatória. O coronel Almeida Botelho é o presidente e entre os civis conta-se João de Barros. A Comissão, presidida pelo coronel Almeida Botelho conta entre os civis com João de Barros - “A instrução militar, a familiarização com os instrumentos elementares de defesa pública deve fazer parte integrante da educação cívica, tem de começar na escola primária. Deve ser para todos o abecedário da linguagem das suas futuras relações sociais. E esta mesma instrução deve depois acompanhar sempre os educandos, por uma forma progressiva e metódica, na sua passagem sucessiva pelas escolas de modo que todo o jovem português aprenda e sinta bem a noção de que tem de ser, ao mesmo tempo, um soldado para a sua Pátria e um cidadão para a engrandecer (...)” - Determina-se que o projecto do regulamento seja levado a termo “com a brevidade possível” e acentua-se que se destina à “instituição e organização da instrução militar preparatória nas escolas e mais institutos de educação, quer oficiais quer particulares, dos territórios da república e colónias”. - Prescreve Exercícios e Canto Coral.</p>	
Decreto 29/03/1911	Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal . Estabelece respectivos Programas .
Ensino Primário Elementar (3 anos):	

	<p>[art. 3º]- Haverá duas categorias de ensino: Ensino Infantil e Ensino Primário.</p> <p>[art. 4º]- O Ensino Primário abrange três graus: Primário Elementar, Primário Complementar e Primário Superior.</p> <p>[art. 5º]- O objecto do Ensino Infantil é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade com o fim de lhes dar o começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária.</p> <p>[art. 6º]- O Ensino Primário Infantil, sob a forma das lições das coisas e como preparação para o ensino primário compreende para além das demais disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canto Coral e dicção de pequenas poesias e assuntos cívicos e patrióticos. <p>[art. 9º]- Constituem objecto do Ensino Primário Elementar: para além das demais disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canto Coral e dicção de pequenas poesias. <p>[art. 10º]- O Ensino Complementar tem a duração de 2 anos e compreende para além das demais disciplinas:</p> <p>16ª- Canto Coral e Recitação.</p> <p>[art. 11º]- O Ensino Primário Superior será professado em 3 anos e compreende além das demais disciplinas:</p> <p>17ª- Música e Canto Coral.</p> <p>[art. 14º]- Tanto no Ensino Primário como no Complementar deve dispensar-se o mais possível o Livro, como texto de lições.</p> <p>[art. 15º]- Em ambos os graus de ensino são obrigatórias as lições das coisas como meio de educação física, intelectual, moral e estética.</p> <p>[art. 16º]- No ensino primário superior, uma grande parte do tempo lectivo deve ser exclusivamente consagrado a trabalhos de aplicação e exercícios práticos.</p> <p>Parte IV- Ensino Normal Primário:</p> <p>[art. 109º]- Para satisfazer aos fins prescritos nos artigos antecedentes haverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso geral comum aos dois sexos; - Curso especial para cada sexo. <p>[art. 110º]- O Ensino Normal Primário é ministrado em 4 anos e compreende além das demais disciplinas</p> <p>17ª- Música e Canto Coral</p> <p>[art. 111º]- O curso especial para a preparação do professorado feminino não inclui Canto Coral.</p> <p>[art. 112º]- Para o sexo masculino também não inclui Canto Coral.</p> <p>[art. 115º]- As matérias de ensino das escolas Normais são divididas em <i>secções</i> e dispostas em grupo.</p> <p>[art. 116º]- As disciplinas das Secções Literária e Científica serão dispostas em grupo como oportunamente se determinas nas disposições referentes à Escola Superior Normal Superior, cuja criação será decretada em diploma especial.</p> <p>[art. 117º]- As disciplinas das restantes secções do ensino normal primário dispõem-se em grupos da seguinte maneira:</p> <p>a) Secção Pedagógica:</p> <p><u>1º grupo</u>: Pedagogia Geral, Pedologia, Metodologia do ensino primário, lições das coisas;</p> <p><u>2º grupo</u>: Higiene, legislação e organizações escolares.</p> <p>b) Secção Artística:</p> <p><u>1º grupo</u>: Música Canto Coral</p> <p><u>2º grupo</u>: Desenho trabalhos manuais. Para as alunas labores e corte</p> <p><u>3º grupo</u>: Fotografia, Litografia, tipografia, etc.</p> <p>c) Secção Ciências aplicadas:</p> <p><u>1º grupo</u>: Educação física-ginástica, jogos, exercícios militares etc.</p> <p><u>2º grupo</u>: Agricultura, jardinagem, pomologia, horticultura etc.</p> <p><u>3º grupo</u>: Noções gerais de comércio e indústria.</p>
Decreto 26/05/1911	Estabelece o princípio do “ Serviço Militar Obrigatório ”.
- “O princípio do serviço militar obrigatório” é “uma aspiração legítima de todo o regime democrático”. O	

<p>“patriótico objectivo” da Instrução militar preparatória “é o de preparar, desde a infância, as gerações militares, dotando-as com a alma e o saber preciso para bem desempenharem a missão que lhes incumbe”.</p> <p>- A instrução militar preparatória divide-se em dois graus: o 1º grau dos 7 aos 16 anos com obrigatoriedade a partir dos 10 anos, e o 2º grau dos 17 até à idade de incorporação militar.</p> <p>[art. 3º]- O ensino é feito em conformidade com os programas em anexo.</p> <p>No 1º grau o ensino seria ministrado pelos próprios professores, e consistiria em Educação Cívica, Ginástica e Canto Coral”. A sua instrução só é obrigatória depois dos dez anos.</p> <p>[art. 23º]- Com o fim de estimular os mancebos por esta instrução e de lhes acendrar os sentimentos cívicos e patrióticos, os professores e instrutores com o concurso dos corpos administrativos, de sociedade e outras pessoas, deverão anualmente organizar festas patrióticas e cívicas, com exercícios de ginástica, desportivos e Canto Coral em que tomarão parte os alunos dos cursos da instrução militar preparatória. Aos quais deverão ser conferidos prémios.</p> <p>Obs. - Contudo o Canto Coral não apresenta, ao contrário da Educação Cívica e da Ginástica, qualquer orientação pedagógica ou programa.</p> <p>Adolfo Coelho nas "Questões Pedagógicas" (pp. 9 e 14) que inicia exactamente com "os exercícios militares na escola" manifesta o seu desagrado, a propósito de uma experiência introduzida por Elias Garcia em 1881 na escola nº 1 da Câmara, Augusto Coelho considerara já que os exercícios imbecilizavam os rapazinhos". " (...) da não inteligência do que seja a criança, do que seja o adolescente" (...) resultam erros dos planos de ensino primário e secundário e de método desse ensino, resulta a insistência que ressurge agora, no regime republicano, como surgira no monárquico, em começar na escola geral a educação especial do soldado".</p>	
Decreto 21/05/1911	Estabelece as Escolas Normais Superiores .
<p>São criadas na Universidade de Coimbra e de Lisboa as Escolas Normais Superiores, anexas às respectivas faculdades de Letras e de Ciências.</p> <p>[art.3º]- Na Escola Normal Superior Há três cursos diferentes:</p> <p>a)- Curso de habilitação ao Magistério Liceal;</p> <p>b) Curso de habilitação ao magistério normal primário;</p> <p>c)-Curso de habilitação ao magistério primário superior.</p>	
Decreto 11/08/1911	Regulamento e Programas para o Exame de Admissão às Escolas Normais. Não prevê quaisquer prova de Música e Canto Coral.
Decreto 23/08/1911	Estabelece o Regulamento das Escolas Normais .
<p>[art.1º]- As Escolas Normais Primárias são destinadas a formar professores primários.</p> <p>[art. 4º]- Para satisfazer aos fins prescritos nos artigos antecedentes haverá:</p> <p>a)- Curso Geral, comum aos dois sexos</p> <p>b)- Curso Especial para cada sexo.</p> <p>c) Cursos Complementares.</p> <p>[art. 5º]- O Curso Geral Comum é ministrado em quatro anos e compreende entre as demais disciplinas: 17ª- Música e Canto Coral.</p> <p>[art. 13º]- A Secção Artística divide-se em três grupos, a Música e Canto Coral integram o 1º Grupo.</p>	
Decreto 28/02/1914	Decreta a adopção de livros e compêndios nas escolas normais primárias .
<p>Decreta a adopção de livros e compêndios nas escolas normais primárias “até que seja aberto concurso de livros nos termos legais”.</p> <p>É aprovado o Compêndio de Música para uso das Escolas Normais da autoria de Bernardo Valentim Moreira de Sá.</p>	
Lei 07/07/1914	Do Ensino Normal Primário: Estabelece a criação de três escolas normais respectivamente em Lisboa, Coimbra e Porto.
<p>[art. 169º]- As disciplinas distribuem-se por três anos compreendendo: Um curso teórico comum aos dois sexos e cursos práticos, alguns especiais para cada sexo;</p> <p>[art. 169º-1]- As disciplinas do curso teórico são: (metodologia).</p> <p>[art. 169º-2]- As disciplinas do curso prático são: Desenho linear e projecções; Trabalhos Manuais e</p>	

<p>modelação; Música e Canto Coral; Noções de economia rural, jardinagem e horticultura; Noções de economia doméstica, costura e labores.</p> <p>[art. 170º]- Junto de cada escola normal haverá as seguintes instituições: e) campo de plantações; f) sala de Trabalhos Manuais; g) sala para costura e Lavores; h) museu pedagógico e biblioteca; i) Caixa escolar;</p>	
Circular 3º A	Estabelece a Organização das Férias Escolares .
<p>[art. 11º]- Sempre que, durante as férias escolares, se organizem nas sedes dos conselhos cursos ministrados por instrutores militares, deverão os professores primários frequentá-los, tanto quanto possível, a fim de se habilitarem neste ramo de ensino.</p> <p>[art. 12º]- Para estimular o gosto dos mancebos por esta instrução, e de lhes acender os sentimentos cívicos e patrióticos, devem os professores e instrutores com o concurso dos corpos administrativos, de sociedade e outras pessoas, organizar anualmente festas patrióticas e cívicas, com exercícios de ginástica, desportivos e Canto Coral em que tomarão parte os alunos dos cursos da instrução militar preparatória, aos quais deverão ser conferidos prémios.</p> <p>[art. 14º]- Atendendo à falta de verba própria no orçamento para caderneta individual, e ainda a que a “caderneta de mocidade” satisfaz mais completamente ao fim que se tem em vista, devem os professores procurar convencer os pais dos seus alunos a adquiri-la à sua custa, fazendo, ao mesmo tempo toda a propaganda para que da instrução militar preparatória se colham os melhores resultados.</p>	
Decreto 07/07/1914	Estabelece a Reorganização do Ensino Normal Primário.
Circular nº3 30/12/1914	Estabelece o Culto da Bandeira e o Hino Nacional nas escolas.
<p>- “Sendo absolutamente necessário formar e desenvolver desde a escola primária o sentimento patriótico, dilatando-o até aos extremos da paixão que produz as grandes dedicações altruístas e os grandes actos de heroísmo, recomenda Sua Ex^a o ministro que nas escolas, especialmente a propósito do ensino da história se dê relevo aos notáveis exemplos de patriotismo que fazem da nossa vida colectiva uma verdadeira epopeia e se comemore a longa e esforçada obra dos portugueses, manifestada pelos seus feitos, animada pelo mais acrisolado amor à terra que engrandeceram tantas vezes com o sacrifício da própria vida (...)”.</p> <p>- (...) O culto da bandeira é, com efeito, o culto da liberdade e da justiça para todos, o culto da igualdade perante a lei e do respeito pelas determinações destas, valendo também como uma promessa de fidelidade e de lealdade aos nossos concidadãos, que abrangem os próprios camaradas de escola.</p> <p>- (...) “Deseja também Sua Ex^a o ministro que em todos os estabelecimentos escolares da República se dê aos alunos o significado oportuno e claro do hino nacional, associando-se assim, na alma da mocidade, o sentimento do nosso canto patriótico, com a sua perfeita compreensão.</p> <p>- “É seu desejo, com efeito, que se dê como base à formação moral das novas gerações o mais acendrado amor pela Pátria e pela República e um forte sentimento cívico bastante eficaz para combater todas as influências desnacionalizadoras que durante algumas dezenas de anos actuaram na sociedade portuguesa.</p> <p>- Não devem também os professores esquecer esta verdade fundamental: amar a Pátria é amar a República pois as novas instituições foram implantadas por vontade da Nação e pala nação têm sido mantidas.</p>	
Dec. nº 2.213 10/02/1916	Programas do Ensino Normal
<p>Instruções Pedagógicas: Os conhecimentos teóricos destas disciplinas devem ir aumentando sucessivamente, sem esforço e deduzidos sempre da prática. E o seu principal objectivo é fornecer os indispensáveis conhecimentos ao futuro professor primário para educar praticamente as crianças, no que devem e podem sê-lo, dada a sua idade e iniciando-as nas artes da música e do canto.</p> <p>- O principal material que o aluno mestre deve levar para a sua escola é a canção e na maior quantidade possível, canções a uma voz.</p> <p>- Estas canções de carácter cívico, cuja escolha é naturalmente da competência do professor, não dispensam, em caso algum, a aprovação do director da escola, na falta de outra sanção oficial.</p> <p>- Quando possível, as canções a uma voz devem ser simples, claras e de tessitura muito curta; porque só com estes atributos poderão mais tarde passar para a boca das crianças, para quem a final se destinam.</p> <p>- Na 2ª Classe devem aparecer os sinais de alteração e ornamentos dum modo tão claro que cada aluno mestre fique logo orientado nas suas complexas funções.</p> <p>- Devem salientar-se igualmente a necessidade e as vantagens da clave de fá, por meio de exercícios muito simples, mas em número elevado.</p>	

- É ainda nesta classe que deve iniciar-se o estudo dos princípios de piano. Nunca poderão ser muito desenvolvidos, mas no entanto o bastante para se adquirir o conhecimento do teclado de modo que possam ler e executar nele melodias fáceis.

- Devem iniciar-se as canções a duas vezes sem pôr de parte as canções a uma voz, que na classe anterior devem ter ficado de memória, cujo repertório mesmo deve ser aumentado, porque elas hão-de ser a base do canto coral na escola primária, que quase não comporta géneros mais complexos.

- Na **3ª Classe** far-se-á o fácil transporte duma para outra tonalidade, o que é preciso e vem a propósito nesta altura dos conhecimentos musicais dos alunos mestres.

- Os estudos de piano devem continuar nesta classe, orientados pelo fim prático a que se destinam; isto é, conhecimento bastantes para se tornar fácil a leitura de uma ligeira canção escolar e se puder ser, acompanhá-la.

As canções a três vozes, mais interessantes que as canções a duas ou a uma voz, têm de ser nesta altura aproveitadas; mas sem que de algum modo, se ponha de parte o alargamento do repertório que na 1ª classe se preconiza, porque é efectivamente, o que a Pedagogia reclama e o bom senso apoia: canções simples mas em muita quantidade. Nada de orfeões, que são um meio esplêndido de educar, sem dúvida, mas fora do âmbito da escola primária. O professor primário só por um capricho muito casual pode, na aldeia, ter ocasião de organizar um orfeão. Que a todas as criancinhas se dê um pouco de alegria, cantando é a missão desse professor.

1ª Classe (1º semestre-2 aulas semanais 36 aulas; 2º semestre-2 aulas semanais, 32 aulas).

- Princípios de música;

- Conhecimento das notas e das figuras;

- Leitura na clave de sol, independentemente de compasso e de entoação, para conhecimento das notas e figuras;

- Distinção, pelo tempo forte das três espécies de compasso simples;

- Entoação da escala maior;

- Exercícios muito ligeiros de solfejo, em intervalos curtos e figuração limitada apenas às espécies mais simples.

- Conhecimento das figuras de pausa e do ponto de aumentação;

- Canções a uma voz

2ª Classe: (1º semestre-2 aulas semanais 36 aulas; 2º semestre-2 aulas semanais, 32 aulas).

- Continuação dos exercícios da classe anterior, aparecendo já os sinais de alteração e ornamentos;

- Exercícios de solfejo, destinados especialmente a dar conhecimento das escalas menores e dos ritmos em tercinas e com pontos de aumentação; noção exacta do transporte das escalas diatónicas; necessidade e vantagens da clave de fá;

- Noções sobre a classificação das vozes, elementos de diferenciação, empostação, higiene da garganta, etc;

- Princípios de piano suficientes para que se fique conhecendo o teclado e seja possível ler e executar nele fáceis melodias;

- Canções a uma e duas vozes.

3ª Classe: (1º semestre-2 aulas semanais 36 aulas; 2º semestre-2 aulas semanais, 32 aulas).

- Solfejo em ritmos variados, mas sem tais dificuldades que, para as dominar, seja preciso um grande esforço;

- Desenvolvimento dos exercícios de clave de fá;

- Compassos compostos;

- Tipos práticos das escalas menores;

- Noção ligeira das funções das diferentes claves de dó

- Transporte de uma para outra tonalidade;

- Continuação dos estudos de piano;

- Canções a uma duas e três vozes.

Dec. 2.887
05/12/1916

Reúne as disposições em vigor sobre o **Ensino Infantil Primário e Normal** (remete para D. G. 2 de 1917).

[art.4º]- O ensino primário abrange três graus: elementar, complementar e superior:

- **Programas do Ensino Primário Elementar.**

[art.9º]- Constituem objecto de ensino primário elementar:

- Leitura; escrita; rudimentos da Língua portuguesa Contos de história pátria e lendas tradicionais:

Noções preliminares de geografia geral e notícias sumárias das províncias, cidades e vilas de Portugal, das suas colónias e ilhas adjacentes, apresentadas tanto quanto possível sob forma de contos de viagem e de descrições geográficas;

- Moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade;

- Noções muito sumárias sobre educação social, económica e cívica. Operações fundamentais de aritmética;

	<p>noções de sistema métrico decimal;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geometria prática elementar; - Notícia dos produtos mais comuns da natureza empregados especialmente na agricultura e indústria. - Conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares; - Desenho e Modelação; Canto Coral e dicção de pequenas poesias; Higiene individual; ginástica; jogos; educativos e especialmente os nacionais; Trabalhos Manuais e agrícolas conforme os sexos e as regiões. - [Único]- Neste grau de ensino, que durará três anos, nenhuma criança se poderá matricular com menos de sete anos de idade.
Dec. 3.232	Havendo em algumas escolas de Ensino Normal Primário professores privativos de música e ginástica, decreta-se que nestas escolas estes professores façam parte do júri de exames finais de professores, limitando-se as suas funções ao interrogatório das referidas disciplinas e sua respectiva classificação.
Dec. 2.947 20/12/1917	Aprova provisoriamente as normas técnicas higiénicas e pedagógicas a que devem satisfazer a todos os novos edifícios destinados ao ensino infantil e primário elementar e complementar. Estabelece as normas do Salão para Solenidades escolares, Conferências e Projecções.
Portaria 21/01/1918	Nomeia a Comissão de Remodelação do Ensino Artístico constituída pelo crítico de arte e musicólogo António Arroyo, José Viana da Mota, Alexandre Rey Colaço, Miguel Angelo Lambertini e Luís de Freitas Branco.
Dec. 4. 650 14/07/1918	Estabelece o Canto Coral nos programas Liceais .
	[art.20º]- Consagra-o nos 5 anos do curso geral (2h nos primeiros 2ºanos e 1h nos 3 anos seguintes), estabelece os princípios com que este deveria contribuir não só para a educação da voz e do sentimento estético mas ainda para o desenvolvimento do espírito nacionalista.
Dec. 5.787 ^A 10/05/1919	Estabelece o Regulamento do Ensino Primário.
	<p>[art. 1º]- “O Ensino Primário tende a habilitar o homem para a luta para a vida e a formar consciência do cidadão”.</p> <p>[art. 7º]- O Ensino Primário Geral é obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos.</p> <p>[art. 6º]- Constituem objecto do Ensino Primário Geral para além das demais disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canto Coral (7ª posição) e dicção de pequenas poesias. <p>[art. 9º]- O Ensino Primário Geral deve ser essencialmente activo, partindo sempre da convivência do aluno com as realidades físicas e sociais.</p> <p>[art. 11º]- O Ensino Primário Superior destina-se a completar a educação geral do indivíduo e a dar-lhe uma preparação técnica de carácter regional.</p> <p>[art. 12º]- O Ensino Primário Superior é distribuído por 3 classes e compreende: (12º)- Música e Canto Coral.</p> <p>Cap. V-[art. 67º]- O Ensino Normal Primário distribui-se por 3 anos e compreende além das demais disciplinas: Música e Canto Coral.</p>
Dec. 5. 546 09/05/1919	Remodelação pedagógica e organizacional do Conservatório de Lisboa.
Dec. 6 024 13/08/1919	Remodela o Conselho de Arte Musical , fixa atribuições e situa-o junto da Direcção Geral de Belas Artes. (J. J. Oliveira).
	<p>[art. 4º]- Compete ao Conselho pronunciar-se sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> a)- Todos os assuntos musicais em que o Ministério de Educação mande ouvi-lo. b)- Quanto se relacione com o desenvolvimento depuração e intensificação estética da música portuguesa. c)- Projectos relativos à organização integral dos folclores musicais, antigos e contemporâneos do continente português, Ilhas, possessões ultramarinas e sua interpretação rítmica. d)- Planos de investigação, concatenação e comentário crítico das antigas produções cultas da música portuguesa. e)- Problemas pedagógicos que interessem o ensino oficial da música.
Dec. 6. 203 07/11/1919	Aprova conjuntamente os programas do ensino primário geral e primário superior, do ensino normal primário e do exame de admissão às escolas normais primárias. Faz anteceder os programas de instruções pedagógicas (J. J Oliveira).
	<p>Programa de Música e Canto Coral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Estética.

A música, por meio das suas canções, danças, jogos rítmicos, etc está chamada a exercer papel preponderante na **educação estética** da gente portuguesa, porquanto é no sentimento estético da criança que se firmará o seu carácter e a sua moral.

Se a análise de um só osso dava a Curvier a classificação do animal a que ele pertencera, a inspecção duma rodazinha de crianças permitirá a qualquer observador determinar a orientação moral que a sua educação leva.

E até agora nós temos posto completamente de parte esta grande força moral. Bastará ver para julgar do delírio como nas praças e mais lugares onde é costume reunirem-se os populares, nas horas e dias em que lhe é permitido repouso, as pessoas novas, as crianças principalmente, usam deste meio de diversão ou, antes, de escoamento necessário da sua super vitalidade. As crianças portuguesas cantam, dançam, e jogam como os adultos, sem conseguirem por graça no que a sua ingenuidade não compreende.

A atenção que o Estado agora presta a este factor importante duma reconstituição que não devemos julgar tardia da alma nacional, que os processos pedagógicos anteriores, e os governos, haviam desprezado, deve orientar-se não ao acaso de habilidades, inconscientes que tudo estragam, mas com o método que dá ordem e força às causas que triunfam.

Está ainda por fazer-se porque também só agora se acredita que o Estado pensa a sério no assunto. O **breviário de alegrias**, chamemos-lhe assim, em que a criança portuguesa encontrará o que convém à sua idade despreocupada, embora de preocupações sérias para nós. Mas de um momento para o outro ele se fará, porque a matéria prima existe, embora em massa bruta, é aproveitá-la trabalhando-a.

Nesta conjuntura, copiar o estrangeiro seria um crime. Estudá-lo sim imitá-lo talvez.

Se a vida de um povo está na sua língua, nela está também, ou por isso mesmo, o seu coração e a sua alma, cuja orientação nos pertence., portanto, porque ninguém pode compreender melhor a finalidade das nossas aspirações que nós mesmos.

O **folclore nacional** tem muito que nos dar, e a sua exploração não é difícil, porque há trabalho já encetado. Mas não basta o simples reconhecimento desta riqueza alodial. É preciso aproveitar-lhe o espírito, o conceito, a graça. Porém a sua estilização, que é tudo neste caso, pertence às faculdades criadoras do artista. É elementar axioma da pedagogia que a criança não pensa como um homem. Como um homem ela não pode nem deve, nem nós queremos que construa os seus ideais de beleza.. O problema máximo da nacionalidade está talvez - quem sabe, na educação estética da criança- que dos 4 aos 7 anos pertence, pela força das actuais circunstâncias, tanto ao Estado - que até agora a havia quase abandonado- como à família.

Dos 4 aos 7 anos a criança não aprende a música lendo-a, mas sentindo-a.

As canções escolares para esta idade não devem exceder o limite de uma 6ª, quando muito. Dentro do âmbito de uma 3ª ou 4ª já se podem compor muitas melodias, de interesse não só para as crianças, mas até para os adultos. Alguns dos tons em que se cantam os salmos das igrejas não excedem os limites de uma 3ª maior.

A combinação dos **gestos** com a **canção** é sempre o que mais agrada ao escolar e pode-se aproveitá-la para lhe dar noções mais exactas de cousas que a esta idade já convém saber.

Nas rodas ou danças excluir-se-á o sentimento de amor que predomina nas danças dos adultos.

Canções patrióticas, propositadamente feitas para substituir na escola infantil o hino nacional, impossível de cantar-se nesta idade pela sua larga tessitura, canções à vida, à natureza, pequenas alegorias, fábulas etc.

1ª Classe:

- Noções muito elementares de música;
- Conhecimento das linhas e espaços naturais da pauta ou pentagrama, bem como da 1ª linha e 1º espaço suplementares inferiores. As notas da música recitadas, subindo e descendo por graus conjuntos. A clave de sol dando o nome à 2ª linha;
- Exercícios elementares, fáceis e graduados de leitura, no quadro, das notas musicais, dentro da pauta, até a 1ª linha suplementar inferior, nas figuras brancas chamadas semi-breves;
- O compasso binário, caracterizado pelo seguimento dum tempo fraco a outro forte ,
- Modo de o marcar com a mão e de o indicar junto à clave ,
- Exercícios breves de solfejo neste compasso no espaço duma 5ª ou duma 6ª, em valores gradualmente combinados de mínimas e semínimas e respectivas pautas, cujas figuras se devem distinguir, no fim de poucas lições ,
- Canto Coral ,
- Dividida a lição em duas partes, a segunda que pode ser a maior, será completamente absorvida pela execução de pequenas canções a uma voz, jogos rítmicos, danças, canções de gestos, etc., cuja extensão dentro da escala deve exceder os limites já marcados para o solfejo .

2ª Classe :

- O compasso ternário, caracterizado pelo tempo forte, acentuado, seguido de dois fortes;
- Modo de o marcar com a mão, e de o representar junto à chave;
- O ponto de aumentação;

- Exercícios de solfejo no compasso ternário, em âmbitos sempre curtos, usando-se dos valores combinados da mínima e das semínima, ponto de aumentação junto à mínima e pausas respectivas;
- Continuação dos exercícios de solfejo em binário primário e depois em ternário, usando-se do ponto de aumentação junto à semínima, para dar lugar ao aparecimento da figura de colcheia e, discretamente, da pausa respectiva;
- Canto Coral;
- Maior desenvolvimento do que se indicou para a 1ª classe e pequenos cânones a duas vozes.

3ª Classe:

- O compasso quaternário, caracterizado por um tempo forte seguido de três fracos;
- Modo de o marcar com a mão e de o indicar junto à clave;
- Exercício de solfejo neste compasso e depois nos outros, com as combinações rítmicas, que as figuras conhecidas podem produzir, em desenhos fáceis, podendo atingir, embora cautelosamente, a extensão da oitava que vai da de d63 a d64;
- Tercinas de colcheias;
- A escala diatónica; análise dos intervalos de que se compõe;
- Pequenos ditados, muito fáceis e compreensivos;
- Canto Coral;
- Canções a uma voz, jogos rítmicos, danças e canções de gestos, cânones e pequenas canções a duas vozes iguais.

4ª Classe:

- Exercícios de solfejo em todos os compassos simples, em ritmos variados, usando-se das figuras conhecidas e mais da semi colcheia e sua pausa, síncopas, tercinas com combinação de pausas, dois pontos de aumentação, ritmos muito discretos a contra ponto;
- Os acidentes e seu emprego;
- A escala maior diatónica, no tipo regular ou harmónico;
- Classificação dos intervalos diatónicos, justos, maiores e menores, quais os consonantes e quais os dissonantes ou de movimento;
- Ditados de frases de um até dois compassos;
- Canto Coral;
- Canções jogos, ritmos e danças coreadas a uma e duas vozes. Cânones a duas e três vozes iguais.

5ª Classe:

- A clave de fá na 4ª linha, sua relação com a clave de sol;
- Exercícios de leitura no quadro, nesta clave, em intervalos curtos;
- Breves exercícios de solfejo na clave de fá, alternados com outros na clave de sol, com combinações rítmicas mais interessantes, fazendo-se uso dos acidentes ocorrentes, em melodias dos modos maior e menor;
- Alguns compassos antigos ainda mais usados hoje: binário de capela e 3/8;
- Compasso binário composto, não subdividido, em andamentos ligeiros;
- Classificação dos intervalos justos, maiores, menores, aumentados e diminutos, usando-se das alterações e das duas claves em relação uma com a outra;
- Ditado de dois compassos, em ritmos masculinos e ritmos femininos;
- Canto Coral;
- Canções, jogos rítmicos e danças coreadas a uma e duas vozes, cânones a duas, três e quatro vozes.

Programas do Ensino Primário Superior

A música tem na escola por fim principal dar ao aluno a maior soma possível de felicidade e alegria aproveitando para isso as canções apropriadas que, inspirando-se quanto possível, nos temas regionais, nos habilitem pela vida fora, com grande conforto moral que só as artes podem dar-nos, e dão, contra o tédio contra o vício e contra a dor, quanto é imenso.

Programas do Curso Normal

- O principal material que o aluno mestre deve levar para a aula é a canção e na maior quantidade possível canções a uma voz.
- Estas canções de carácter cívico, cuja escolha é naturalmente da competência do professor, não dispensam em caso algum, a aprovação do director da escola, na falta de outra sanção oficial.
- Quanto possível as canções a uma voz devem ser simples, claras e de tessituras muito curta; porque só com estes atributos poderão mais tarde passar para a boca das crianças, para quem afinal se destinam.
- Na 2ª classe devem já aparecer os sinais de alteração e ornamentos dum modo tão claro que cada aluno-

mestre fique logo orientado das suas complexas funções.
Devem salientar-se igualmente a necessidade e as vantagens da clave de fá, por meio de exercícios muito simples, mas em número elevado.

- É ainda nesta classe que deve iniciar-se o estudo dos princípios de piano. Nunca poderão ser muito desenvolvidos, mas no entanto, o bastante para se adquirir o conhecimento do teclado de modo a poder ler e executar nele melodias fáceis.

- Devem iniciar-se as canções a duas vozes, sem pôr de parte as canções a uma voz, que na classe anterior devem ter ficado de memória, cujo repertório mesmo deve ser aumentado, porque elas hão-de ser a base do canto coral na escola primária, que quase não comporta géneros mais complexos.

- Na 3ª classe far-se-á o fácil transporte duma para outra tonalidade, o que é preciso e vem a propósito nesta altura dos conhecimentos musicais dos alunos mestres.

- Os estudos de piano devem continuar nesta classe, orientados pelo fim prático a que se destinam; isto é, conhecimento bastante do teclado para se tornar fácil a leitura duma ligeira canção escolar, e, se puder acompanhá-la.

- As canções a três vozes, mais interessantes do que a uma voz; têm de ser, nesta altura aprontadas mas sem que de modo algum se ponha de parte o alargamento do repertório que na 1ª classe se preconiza, porque é efectivamente, o que a pedagogia clama e o bom senso apoia: canções simples mas em bastante quantidade.

- Nada de orfeões, que são um modo esplêndido de educar, sem dúvida, mas fora do nosso propósito.

O professor primário só por capricho muito casual pode, na aldeia, ter ocasião de organizar um orfeão. Que a todas as criancinhas se dê um pouco de alegria cantando, é a missão do professor primário.

Nota: tanto quanto possível, o professor deve escolher canções ou motivos musicais portugueses para o seu ensino.

1ª Classe:

- Princípios de Música: Conhecimento das notas e das figuras;

- Leitura, na clave de sol, independentemente do compasso e de entoação, para conhecimento das notas e das figuras;

- Distinção, pelo tempo forte, das três espécies de compasso simples;

- Entoação da escala maior;

- Exercícios muitos ligeiros de solfejo, em intervalos curtos e figuração limitada apenas às espécies muito simples;

- Conhecimento das figuras de pausa e do ponto de aumentação. Canções a uma voz.

2ª Classe:

- Continuação dos exercícios da classe anterior, aparecendo já os sinais de alteração e ornamentos;

- Exercício de solfejo, destinados especialmente a dar conhecimento das escalas menores e dos ritmos em tercinas e com pontos de aumentação; noção exacta de transporte das escalas diatónicas; necessidade e vantagens da clave de fá;

- Noções sobre classificação das vozes, elementos de diferenciação, empastação; higiene de garganta, etc;

- Princípios de piano suficientes para que se fique conhecendo o teclado e seja possível ler e executar nele fáceis melodias;

- Canções a uma e duas vozes.

3ª Classe:

- Solfejo em ritmos variados, mas sem tais dificuldades que, para as dominar, seja preciso um grande esforço. Desenvolvimento dos exercícios em da clave de fá;

- Compassos compostos;

- Tipos práticos das escalas menores,

- Noção ligeira das funções das diferentes claves de dó. Transporte de uma para outra tonalidade,

- Continuação dos estudos de piano,

- Canções a uma, duas e três vozes.

Dec. 6 137
29/09/1919

Aprova o Regulamento do Ensino Primário Normal.

O fim deste ensino é o de “fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases duma cultura geral, preparando-a para a vida social”. O ensino é obrigatório e gratuito para todas as crianças dos 7-12 anos.

[art. 1º]- O ensino primário tende a habilitar o homem para a luta para a vida e a formar consciência do cidadão.

[art. 6º]- **Ensino Primário Geral**

Constituem objecto do ensino primário geral:
Programas: **Música e Canto Coral** e Educação Estética.

[art. 7º]- O ensino primário geral é obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos.
[art. 9º]- O ensino primário geral deve ser essencialmente activo, partindo sempre da convivência do aluno com as realidades físicas e sociais.

[art. 12º)- **Ensino Primário Superior**- Compreende as seguintes disciplinas:
- Música e Canto Coral.

Os alunos das Escolas Normais devem adquirir uma crescente preparação teórica, relacionada sempre com a prática. O principal elemento a utilizar na escola primária é a canção. Cabe ao professor conceder a todas as crianças um pouco de alegria cantando.

Atribui-se importância à Música e Canto Coral, na medida em que o carácter da criança se firma no senso estético. “O problema máximo da nacionalidade está talvez quem sabe?- na educação estética da criança” é um juízo que revela o papel concedido à educação estética”.

Programas de Música e Canto Coral. Educação Estética do Ensino Primário Geral

1ª Classe

- Noções e exercícios muito elementares de música; Canto Coral;
- Conhecimento das linhas e espaços naturais da pauta ou pentagrama, bem como da 1ª linha e 1º espaço suplementares inferiores;
- As 7 notas de música recitadas, subindo e descendo por graus conjuntos;
- A Clave de Sol dando o nome à 2ª linha;
- Exercícios elementares, fáceis e graduados de leitura no quadro das notas musicais, dentro da pauta, até à 1ª linha suplementar inferior, nas figuras brancas chamadas semi-breves;

O compasso binário caracterizado pelo seguimento dum tempo fraco a outro forte;

- Modo de o marcar com a mão e de o indicar junto à clave;

Exercícios breves de solfejo (Os exercícios de solfejo em classe têm a importante vantagem de todos cantarem com a voz que têm, procurando assimilar a melhor empastação do vizinho próximo), neste compasso, no espaço de uma 5ª ou duma 6ª, em valores gradualmente combinados de mínimas e semínimas e respectivas pausas, cujas figuras se devem distinguir, no fim de poucas lições;

Canto Coral: Dividida a lição em duas partes, a segunda que pode ser a maior, será completamente absorvida pela execução de pequenas canções, a uma voz, jogos rítmicos, danças canções de gestos, etc. cuja extensão dentro da escala não deve exceder os limites já marcados para o solfejo.

2ª Classe

Noções e exercícios elementares de música;

- Canto Coral;
- O compasso ternário, caracterizado pelo tempo forte, acentuado seguido de dois fracos;
- Modo de o marcar com a mão, e de o representar junto à clave;
- O ponto de aumentação;
- Exercícios de solfejo no compasso ternário, em âmbitos sempre curtos, usando-se dos valores combinados da mínima e da semínima, ponto de aumentação, junto à mínima e pausas respectivas;
- Continuação dos exercícios de solfejo em binário primeiro e depois em ternário, usando-se do ponto de aumentação junto à semínima para dar lugar ao aparecimento da figura de colcheia e discretamente da pausa respectiva.

Canto Coral: maior desenvolvimento do que se indicou para a 1ª classe e pequenos cânones a duas vozes.

3ª Classe

- Noções e exercícios elementares de música;
 - O compasso quartenário caracterizado por um tempo forte seguido de três fracos;
 - Modo de o marcar com a mão e de o indicar junto à clave;
- Exercícios de solfejo neste compasso e depois nos outros, com as combinações rítmicas que as figuras conhecidas podem produzir, em desenhos fáceis podendo atingir, embora cautelosamente, a extensão da oitava que vai sendo de 03 a 04;
- Tercinas de colcheias;
- A escala diatónica, análise dos intervalos de que se compõe.
 - Pequenos ditados, muito fáceis e progressivos;

- Canto Coral: Canções a uma voz, jogos rítmicos, danças e canções de gestos , cânones e pequenas canções a duas vozes iguais.

4ª Classe

- Exercícios de solfejo, ditados elementares de música.

Canto Coral: Canções, jogos rítmicos e danças coreadas a uma ou duas vozes. Cânones a duas e três vozes iguais.

5ª Classe

- A clave de fá na 4ª linha, sua relação com a clave de sol.

- Exercícios de leitura no quadro , nesta clave em intervalos curtos.

- Breves exercícios de solfejo na clave de fá alternados com outros na clave de sol, com combinações rítmicas mais interessantes, fazendo-se uso de acidentes ocorrentes, em melodias dos modos maior e menor,

- Alguns compassos antigos ainda usados hoje: binário de capela e 3/8;

- Compasso binário composto, não subdividido, em andamentos ligeiros;

- Classificação de intervalos justos, maiores, menores, aumentados e diminutos, usando-se das alterações e das duas claves em relação uma com a outra.

- Ditado de dois compassos solfejo, ditados de música.

Canto Coral:

- Canções; jogos rítmicos e danças coreadas a uma ou duas vozes cânones a duas, três e quatro vozes.

“A música, por meio de suas canções, danças, jogos rítmicos, etc. está chamada a exercer papel preponderante na **educação estética** da gente portuguesa, porquanto é no **sentimento estético** da criança que se firmará o seu carácter e a sua moral.

Se a análise dum só osso dava a Cuvier a classificação do animal a que ele pertencera, a inspecção de uma rodazinha de crianças permitirá a qualquer observador, determinar a orientação moral que a sua educação leva. E até agora temos posto de parte esta grande força moral.

Bastará ver - para julgar do delito - como, nas praças e mais lugares onde é costume reunirem-se os populares, nas horas e dias em que lhes é permitido repouso, as pessoas novas - as crianças principalmente - usam deste meio de diversão ou antes, de escoamento necessário da sua super vitalidade”. As crianças portuguesas cantam, dançam, e jogam como adultos, sem conseguirem pôr graça no que a sua ingenuidade não compreende.

E atenção que o estado agora presta a este factor importante duma reconstrução - que não devemos julgar tardia - da alma nacional, que os processos pedagógicos anteriores, e os governos, haviam desprezado, deve orientar-se não ao acaso de habilidade inconscientes que tudo estragam, mas com o método que dá ordem e força às causas que triunfam.

Está ainda por fazer-se o breviário - porque só agora também se acredita que **o Estado pensa** a sério no assunto - o **breviário de alegrias**, chamemos-lhe assim, em que a **criança portuguesa** encontrará o que convém à sua idade despreocupada, embora de preocupações sérias para nós, mas de um momento para o outro ele se fará porque a matéria prima existe, embora em massa bruta; é aproveitá-la e trabalhando-a.

Nesta conjuntura copiar o estrangeiro seria um crime. Estudá-lo sim, imitá-lo talvez.

Se a vida de um povo está na sua língua, nela está também, ou por isso mesmo, o seu coração e a sua alma, cuja orientação nos pertence, portanto, porque ninguém pode compreender melhor a finalidade das nossas aspirações que nós mesmos.

O **Folelore nacional** tem muito que nos dar, e a sua exploração não é difícil, porque há trabalho já encetado. Mas não basta o simples reconhecimento desta riqueza alodial. É preciso aproveitar-lhe o espírito, o conceito, a graça. Porém a sua estilização, que é tudo neste caso, pertence às faculdades criadoras dos artistas.

É o elementar axioma de pedagogia que a criança não pensa como homem. Como o homem pois, ela não pode, nem deve, nem nós queremos que construa os seus ideais de beleza. O problema máximo da nacionalidade está talvez ,- quem sabe? Na educação estética da criança, que dos dois aos 7 anos pertence; pela força das actuais circunstâncias, tanto ao Estado que até agora a havia quase abandonado - como à **família**.

Dos 4 aos 7 anos a criança não aprende música lendo-a, mas sentindo-a.

As canções escolares para esta idade não devem exceder o limite de uma 6ª, quando muito. dentro do âmbito de uma 3ª ou de uma 1ª já se podem compor muitas **melodias**, de interesse não só para as **crianças** mas até para ao adultos. Alguns dos tons em que se cantam os salmos da igreja, não excedem os limites de uma 3ª.

A **combinação** dos **gestos** com a **canção** é sempre o que mais **agrada** ao **escolar** e pode-se aproveitá-la para lhe dar noções mais exactas de coisas que a esta idade já convém saber.

Nas rodas ou danças excluir-se-á o sentimento de amor que predomina nas danças de adulto.

Canções patrióticas, propositadamente feitas para substituir na escola infantil o hino nacional, impossível de

cantar-se nesta idade pela sua larga tessitura, canções à vida, à natureza, pequenas alegrias, fábulas etc.	
Decreto 11/12/1919	Rectifica o regulamento do Ensino Primário e Normal publicado com inexactidões em 29/09/1919.
Parte II- Escolas Normais Primárias [art. 224º]- O Curso das Escolas Normais Primárias distribui-se por três anos e compreende entre as demais disciplinas: - Música e Canto Coral;	
Dec. 6351 14/01/1920	Aprova o Regulamento interno da Escola Normal Primária de Lisboa.
No Capítulo VIII- Excursões e Festas Escolares - Secção I as devem obedecer escrupulosamente a um são critério pedagógico e a uma orientação firme de aperfeiçoamento integral das actividades fisiológicas, psíquicas e sociais dos alunos (...). Por meio delas dar-se-ão lições de cousas das ciências (...) históricas e sociais. - Secção II: Das festas escolares quer sejam simples quer compondo-se de Canto e Teatro escolar , devem ser organizadas sob o critério preconizado pela “Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa. devem ser educativas, ter um intuito ao qual deve estar perfeitamente subordinado todo o programa. [art. 188º]- O critério que deve guiar na escolha da música e das canções é que elas sejam belas , que elevem e enobreçam os sentimentos. [art. 189º]- A música deve ser de preferência procurada nas melodias populares , quer estilizando, quer conservando o cunho original. [art. 190º]- A cantiga popular , deve porém, ser banida da escola, quando a sua música seja deprimente e a letra deseducativa. [art. 191º]- Igualmente certos passo das obras dos grandes mestres devem ser aproveitados, quando sejam acessíveis à idade dos alunos da escola. [art. 192º]- Quanto à letra devem rejeitar-se os versos medíocres, os assuntos baixos, o estilo pretensioso e devem procurar-se os estilos simples, os assuntos salubres, a pureza verdadeira que brota sem artifício das coisas belas, na natureza e na vida. [art. 193º]- A canção deve ser escrita de forma que o sentido geral seja acessível às crianças para quem foi escrita e não deve tratar, em regra, de assuntos que pertençam a determinada disciplina existente na escola (e para o ensino da qual há processos pedagógicos privativos), como, por exemplo: “ensinar a língua materna, ou fazer educação literária, educação patriótica educação moral”. Cap. X- <i>Disposições Gerais</i> : Sobre o procedimento moral : d)- O principal benefício da disciplina das nossas acções está em nos fornecer o meio de nós alcançarmos um fim, empregando o mínimo de esforço; e)- A melhor disciplina encontramos-na na nossa própria consciência e na nossa dignidade de pessoas; f)- Todas as aulas são importantes: não há principais nem secundárias. A todas devem consagrar-se igual trabalho e dedicação. g)- Os Trabalhos Manuais, a Educação Física e a Música são a base de toda a educação.	
Dec. 7.311 15/02/1921	Substitui e remodela os Programas do Ensino Primário Geral decretados em 7 de Novembro de 1919.
(contrariamente aos programas do ensino primário remodelados globalmente pelos decretos de 7 de Novembro de 1919 que se faziam acompanhar de elaboradas recomendações de natureza pedagógica) indica-se aqui de modo lacónico o teor programático, revelando uma posição pedagógica pouco propensa a inovações pedagógicas). Ensino Elementar: Programa Canto Coral <u>1ª Classe</u> - Rodas e Cantos muito simples, e a uma voz, aprendidas por audição; - Conhecimento das notas; - Exercícios de vocalização sobre os intervalos mais simples; - Pauta. Claves. <u>2ª Classe</u> - Rodas muito simples e a uma voz, aprendidos por audição ; Figuras, pausas correspondentes e os seus valores. Pontos de aumentação. Compassos simples e compostos. Solfejo sobre os cantos aprendidos. <u>3ª Classe</u> : Acidentes, quiálteras. Formação de escala de dó maior. Exercícios corais a uma voz. <u>4ª Classe</u> : Repetição das matérias dadas nas classes anteriores. Intervalos. Formação de algumas escalas diatónicas. Cantos corais a duas vozes. <u>5ª Classe</u> : Conhecimento das notas nas claves de sol e de fá. Termos usados na música. Continuação dos exercícios corais.	

Dec. 7.311 15/02/1921	Remodela os Programas do Ensino Primário Geral
<p>Contrariamente aos programas do ensino primário remodelados globalmente pelos decretos de 7 de Novembro de 1919 que se faziam acompanhar de elaboradas recomendações de natureza pedagógica indica-se aqui de modo lacónico o teor programático, revelando uma posição pedagógica pouco propensa a inovações pedagógicas.</p> <p>Programa de Música e Canto Coral - Educação Estética.</p> <p>A música, por meio das suas canções, danças, jogos rítmicos, etc. está chamada a exercer papel preponderante na educação estética da gente portuguesa, porquanto é no sentimento estético da criança que se firmará o seu carácter e a sua moral.</p> <p>Se a análise de um só osso dava a Curvier a classificação do animal a que ele pertencera, a inspecção duma rodazinha de crianças permitirá a qualquer observador determinar a orientação moral que a sua educação leva.</p> <p>E até agora nós temos posto completamente de parte esta grande força moral</p> <p>Bastará ver - para julgar do delito - como nas praças e mais lugares onde é costume reunirem-se os populares, nas horas e dias em que lhe é permitido repouso, as pessoas novas - as crianças principalmente - usam deste meio de diversão ou , antes, de escoamento necessário da sua super vitalidade. As crianças portuguesas cantam, dançam, e jogam como os adultos, sem conseguirem por graça no que a sua ingenuidade não compreende.</p> <p>A atenção que o Estado agora presta a este factor importante duma reconstituição - que não devemos julgar tardia - da alma nacional, que os processos pedagógicos anteriores, e os governos, haviam desprezado, deve orientar-se não ao acaso de habilidades, inconscientes que tudo estragam, mas com o método que dá ordem e força às causas que triunfam..</p> <p>Está ainda por fazer-se porque também só agora se acredita que o Estado pensa a sério no assunto - o breviário de alegrias, chamemos-lhe assim, em que a criança portuguesa encontrará o que convém à sua idade despreocupada, embora de preocupações sérias para nós. Mas de um momento para o outro ele se fará, porque a matéria prima existe., embora em massa bruta, é aproveitá-la trabalhando-a.</p> <p>Nesta conjuntura, copiar o estrangeiro seria um crime. Estudá-lo sim imitá-lo talvez..</p> <p>Se a vida de um povo está na sua língua, nela está também, ou por isso mesmo , o seu coração e a sua alma, cuja orientação nos pertence., portanto, porque ninguém pode compreender melhor a finalidade das nossas aspirações que nós mesmos.</p> <p>O <i>folklore</i> nacional tem muito que nos dar, e a sua exploração não é difícil, porque há trabalho já encetado. Mas não basta o simples reconhecimento desta riqueza alodial. É preciso aproveitar-lhe o espírito, o conceito, a graça. Porém a sua estilização, que é tudo neste caso, pertence às faculdades criadoras do artista.</p> <p>É elementar axioma da pedagogia que a criança não pensa como um homem. Como um homem ela não pode nem deve, nem nós queremos que construa os seus ideais de beleza O problema máximo da nacionalidade está talvez, quem sabe, na educação estética da criança, que dos 4 aos 7 anos pertence, pela força das actuais circunstâncias, tanto ao Estado, que até agora a havia quase abandonado - como à família.</p> <p>Dos 4 aos 7 anos a criança não aprende a música lendo-a , mas sentindo-a.</p> <p>As canções escolares para esta idade não devem exceder o limite de uma 6ª, quando muito. Dentro do âmbito de uma 3ª ou 4ª já se podem compor muitas melodias, de interesse não só para as crianças, mas até para os adultos. Alguns dos tons em que se cantam os salmos das igrejas não excedem os limites de uma 3ª maior.</p> <p>A combinação dos gestos com a canção é sempre o que mais agrada ao escolar e pode-se aproveitá-la para lhe dar noções mais exactas de cousas que a esta idade já convém saber.</p> <p>Nas rodas ou danças excluir-se-á o sentimento de amor que predomina nas danças dos adultos.</p> <p>Canções patrióticas, propositadamente feitas para substituir na escola infantil o hino nacional, impossível de cantar-se nesta idade pela sua larga tessitura, canções à vida, à natureza, pequenas alegorias, fábulas etc.</p> <p>1ª Classe</p> <p>Noções muito elementares de música;</p> <p>Conhecimento das linhas e espaços naturais da pauta ou pentagrama , bem como da 1ª linha e 1º espaço suplementares inferiores. As notas da música, recitadas, subindo e descendo por graus conjuntos;</p> <p>A clave de sol dando o nome à 2ª linha;</p> <p>Exercícios elementares, fáceis e graduados de leitura, no quadro, das notas musicais, dentro da pauta, até a 1ª linha suplementar inferior, nas figuras brancas chamadas semi-breves;</p> <p>O compasso binário, caracterizado pelo seguimento dum tempo fraco a outro forte. Modo de o marcar com a mão e de o indicar junto à clave;</p> <p>Exercícios breves de solfejo neste compasso no espaço duma 5ª ou duma 6ª, em valores gradualmente combinados de mínimas e semínimas e respectivas pautas, cujas figuras se devem distinguir, no fim de poucas lições;</p>	

Canto Coral

Dividida a lição em duas partes, a segunda que pode ser a maior, será completamente absorvida pela execução de pequenas canções a uma voz, jogos rítmicos, danças, canções de gestos, etc. cuja extensão dentro da escala deve exceder os limites já marcados para o solfejo;

2ª Classe

- O compasso ternário, caracterizado pelo tempo forte, acentuado, seguido de dois fortes;
- Modo de o marcar com a mão, e de o representar junto à chave;
- O ponto de aumentação;
- Exercícios de solfejo no compasso ternário, em âmbitos sempre curtos, usando-se dos valores combinados da mínima e das semínima, ponto de aumentação junto à mínima e pausas respectivas;
- Continuação dos exercícios de solfejo em binário primário e depois em ternário, usando-se do ponto de aumentação junto à semínima, para dar lugar ao aparecimento da figura de colcheia e, discretamente, da pausa respectiva;

Canto Coral

- Maior desenvolvimento do que se indicou para a 1ª classe e pequenos cânones a duas vozes.

3ª Classe

- O compasso quaternário, caracterizado por um tempo forte seguido de três fracos;
- Modo de o marcar com a mão e de o indicar junto à clave;
- Exercício de solfejo neste compasso e depois nos outros, com as combinações rítmicas, que as figuras conhecidas podem produzir, em desenhos fáceis, podendo atingir, embora cautelosamente, a extensão da oitava que vai da de dó3 a dó4;
- Tercinas de colcheias;
- A escala diatónica; análise dos intervalos de que se compõe;
- Pequenos ditados, muito fáceis e compreensivos;
- Canto Coral;

Canções a uma voz, jogos rítmicos, danças e canções de gestos, cânones e pequenas canções a duas vozes iguais.

4ª Classe

- Exercícios de solfejo em todos os compassos simples, em ritmos variados, usando-se das figuras conhecidas e mais da semi - colcheia e sua pausa, síncopas, tercinas com combinação de pausas, dois pontos de aumentação, ritmos muito discretos a contra ponto;
- Os acidentes e seu emprego;
- A escala maior diatónica, no tipo regular ou harmónico;
- Classificação dos intervalos diatónicos, justos, maiores e menores, quais os consonantes e quais os dissonantes ou de movimento;
- Ditados de frases de um até dois compassos;

Canto Coral;

Canções jogos, ritmos e danças coreadas a uma e duas vozes. Cânones a duas e três vozes iguais.

5ª Classe

A clave de fá na 4ª linha, sua relação com a clave de sol;

Exercícios de leitura no quadro, nesta clave, em intervalos curtos;

Breves exercícios de solfejo na clave de fá, alternados com outros na clave de sol, com combinações rítmicas mais interessantes, fazendo-se uso dos acidentes ocorrentes, em melodias dos modos maior e menor;

Alguns compassos antigos ainda mais usados hoje: binário de capela e 3/8;

Compasso binário composto, não subdividido, em andamentos ligeiros;

Classificação dos intervalos justos, maiores, menores, aumentados e diminutos, usando-se das alterações e das duas claves em relação uma com a outra;

Ditado de dois compassos, em ritmos masculinos e ritmos femininos;

Canto Coral;

Canções, jogos rítmicos e danças coreadas a uma e duas vozes, cânones a duas, três e quatro vozes.

Programas do Ensino Primário Superior

A música tem na escola, por fim principal dar ao aluno a maior soma possível de felicidade e alegria aproveitando para isso as canções apropriadas que, inspirando-se quanto possível, nos temas regionais, nos habilitem pela vida fora, com grande conforto moral que só as artes podem dar-nos, e dão, contra o tédio contra o vício e contra a dor.

Dec. 7. 802
14/11/1921

Estabelece o programa das **Escolas Primárias Superiores** .

[art. 1º]- Compreende entre as disciplinas:

- Música e Canto Coral.	
Portaria 17/03/1923	Reconhece o valor educativo do culto da árvore. Determina que se escolha um dia do próximo Abril destinado a celebrar a Festa da Árvore .
Dec. 8.808 09/05/1923	Estabelece condições para a docência da disciplina de Canto Coral.
Dec. 10 181 13/10/1924	Reorganiza os cursos da Escola Normal. Estabelece o 9º Grupo: Música, piano e Canto Coral e Didáctica da Música e do Canto Coral.
Decreto 15/10/1924	Reorganiza certos serviços da Escolas Normais. Estabelece os Exames de Admissão e Finais às Escolas Normais .
<p>[art. 8º]- As provas escritas e práticas dos exames de admissão não serão eliminatórias.</p> <p>[art. 8º- 1]- A prova de Desenho a que se refere o n.º 5 do artigo 241º do regulamento do Ensino Primário e Normal de 29 de Setembro de 1919 será uma prova prática e poderá durar até 3 horas.</p> <p>[art. 22º]- As provas finais do curso de habilitação do magistério primário constarão de provas: práticas, escritas orais e pedagógicas.</p> <p>Provas Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lavoros e costura (3h em turnos de 20 alunas); - Trabalhos manuais (em simultâneo com a anterior, duração máxima de 3 h); - Caligrafia. <p>[art. 22º]- As provas práticas dos exames finais das Escolas Normais serão as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Física; - Canto Coral; - Costura e Lavoros; - Trabalhos Manuais oficiais; - Caligrafia. <p>[art. 22º- 2]- A prova de Canto Coral, que se fará no mesmo dia que a de educação física, será também realizada em conjunto com todos os alunos da escola, devendo ainda, apenas os examinandos, em coral, cantar alguns coros.</p>	
Dec. 10 185 16/10/1924	Estabelece os Exames de Admissão e Exames Finais às Escolas Normais . Determina as provas de exame.
<p>9º Grupo: Música, Piano e Canto Coral e Didáctica da Música e do Canto Coral.</p> <p>[art. 22º]- As provas Finais do curso de “habilitação do magistério primário” constarão de provas: práticas, escritas, orais e pedagógicas. Dentro das demais provas práticas consta a de: Canto Coral.</p> <p>[art. 22º-2]- A prova de Canto coral, far-se-á no mesmo dia da de educação física, será realizada em conjunto com todos os alunos da escola, devendo ainda, apenas os examinandos, em coral, cantar alguns coros.</p>	
Lei. 1880 08/07/1926	Manda cessar o regime de coeducação nas populações escolares com mais de um professor.
Dec. 13. 619 17/05/27	Substitui o regime de coeducação pelo de separação dos sexos
Dec. 17 044 27/06/1926	Exame de admissão à Escola Normal.
<p>[art. 3º]- Juntamente com o exame sanitário será cada candidato submetido a uma prova de Canto, a fim de se verificar quais as aptidões que possui para a aprendizagem da música e do Canto Coral</p> <p>[art. 5º]- A falta absoluta de ouvido será para o estudo da música e do canto coral será motivo para a não admissão do candidato.</p>	
Dec. 7.311 15/02/1927	Estabelece os novos Programas do Ensino Primário Elementar, onde não consta o Canto Coral .
Dec. 13 619 17/05/1927	Promulga várias disposições sobre o ensino primário geral.
[art.1º]- Divide o ensino primário em três categorias: Ensino Primário Infantil 4-7 anos; Ensino Primário	

<p>Elementar, 7- 11 anos; Ensino Primário Complementar 11-13 anos. [art. 3º]- regime de separação dos sexos.] [art. 4º]- O Ensino Primário Elementar é ministrado em quatro classes sucessivas e compreende além da cultura física, prática de higiene e Canto coral. a) Desenho Geometria e Trabalhos Manuais [art. 4º-1]- A cultura física, prática de higiene e Canto Coral serão ministrados em curtas sessões diárias. [art.16º]- O Ensino Primário Complementar compreende entre as disciplinas: Desenho e Trabalhos Manuais comuns e Canto Coral.</p>	
Dec. 13.791 17/06/1927	Promulga várias disposições sobre o ensino primário infantil, elementar e complementar.
<p>Ensino Elementar é ministrado em quatro classes sucessivas e compreende além da Cultura Física, Prática de Higiene e Canto Coral, Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais; Leitura escrita Redacção e Gramática; Aritmética e sistema aritmético; Ciências físico-naturais; Corografia de Portugal e Colónias, História de Portugal e Educação Cívica. [art. 4º-1]- A cultura física, prática de higiene e Canto Coral serão ministrados em pequenas sessões diárias. [art. 4º-2]- Os professores que fizeram a sua preparação em cursos onde não figurava a educação física e o Canto Coral, desde que se julguem incapazes de ministrar este ensino, deverão, a requerimento seu, ser dele dispensado, enquanto não forem adoptadas providências para suprir tal deficiência.</p>	
Dec. 14.900 16/01/1927	Entram em vigor a partir do ano lectivo de 1927-1928 os novos programas do Ensino Primário Complementar que fazem parte deste decreto.
O Canto Coral está ausente dos programas do Ensino Primário Complementar	
Dec. 13.791 16/06/1927	Promulga várias disposições sobre o Ensino Primário Infantil, Elementar e Complementar.
<p>Divide o Ensino Primário em 3 categorias: Infantil 4-7anos; Elementar, 7-11anos; Complementar 11 anos. [art. 3º]- O regime adoptado é o de separação de sexos. [art. 4º]- O Ensino Elementar é ministrado em quatro classes sucessivas e compreende, além da cultura física, pratica de higiene e Canto coral, Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais; Leitura escrita redacção e gramática; Aritmética e sistema métrico; Ciências físico-naturais; Corografia de Portugal e colónias história de Portugal e educação cívica. [art. 4º-1]- A cultura física, prática de higiene e Canto coral serão ministrados em curtas sessões diárias. [art. 4º-2]- Os professores que fizeram a sua preparação em cursos onde não figurava a Educação Física e o Canto coral, desde que se julguem incapazes de ministrar este ensino, deverão, a requerimento seu, ser dele dispensados, enquanto não forem adoptadas providências para suprir tal deficiência.</p>	
Decreto 01/10/1927	A Direcção Geral de Instrução Primária e Normal incumbe o Padre e músico <i>Tomás Borba</i> de percorrer as Escolas Primárias da Capital, para nelas inculcar, quanto possível o gosto pelo Canto Coral ".
Entre os vários assuntos do Relatório de 1 de Setembro de 1927, Tomás Borba chama a atenção para a necessidade dos alunos e professores saberem cantar bem o Hino Nacional e adquirir "alguns instrumentos baratos para o necessário acompanhamento do canto coral".	
Dec. 14.310 22/09/1927	Estabelece critérios para a selecção de regentes de Canto Coral para os liceus .
Dec. 14.463 07/10/1927	Aprova os horários e instruções para as Escolas Primárias Elementares
<p><i>Instruções</i>: "As aulas começam às 9 horas e terminarão às 14 horas e meia, no inverno excepto nas regiões mais frias do País (Beiras e Trás –os Montes), onde poderão começar e acabar meia hora mais tarde. No verão principiarão às 8 horas e terminarão às 13 e meia, para se aproveitar a parte do dia mais favorável aos estudos e evitar que as crianças cheguem à escola já fatigadas pelos serviços domésticos a que as obrigam ou pelos jogos a que espontaneamente se entregam. - Antes de se iniciarem os trabalhos escolares em cada dia e depois de se darem por findos, os alunos saudarão a Bandeira Nacional que deverá existir em todas as escolas. Os trabalhos escolares, tanto de manhã como de tarde, abrirão com uma sessão de Canto. A cultura física, a prática da higiene e as sessões de Canto Coral, serão ministradas fora dos cinco tempos</p>	

lectivos, podendo aproveitar-se um tempo especial depois dos restantes trabalhos escolares.”	
Dec. 14.417 12/10/1927	Aprova os novos Programas do Ensino Primário Elementar.
Port. 5.060 18/10/1927	Estabelece as <i>Instruções Pedagógicas</i> para a execução dos programas de Ensino Primário Elementar postos em vigor pelo decreto de 14.417. A Música e o Canto Coral não constam no programa
Dec. 15.365 12/04/1928	[art. 2º] Extingue entre outras, as Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada.
Dec. 15 453 19/05/1928	Estabelece no começo e no fim dos trabalhos escolares a saudação da Bandeira Nacional. A actividade começa com uma sessão de Canto .
Dec. 16.037 15/10/1928	Remodela o Ensino Normal Primário .
[art. 7º]- Os cursos distribuem-se por 4 classes. O 4º ano destina-se à preparação pedagógico profissional. [art.11º]- Os cursos das Escolas Normais Primárias compreendem as seguintes assim agrupadas: 10º grupo- Música e Canto Coral;	
Dec. 16. 077 26/10/1928	Aprova a alteração dos programas do ensino elementar. Considera basilar o “ensino da Moral e da Educação Cívica”. São ministradas nas 4 classes as disciplinas de Canto Coral .
Dec. 16.363 14/01/1929	Torna aplicável aos regentes de Canto Coral e aos professores de educação física a preferência absoluta estabelecida pelo artigo 1º do decreto nº 16. 009.
Dec. 16.730 13/04/1929	Altera os programas do Ensino Primário Elementar .
Estabelece para todas as classes: Caligrafia, Trabalhos Manuais , Educação Física e Canto Coral. <i>Relatório:</i> Com a organização destes programas deu-se um passo mais para a simplificação cuja necessidade todos reconheciam. Conserva-se o regime das 4 classes. Nas três primeiras ministra-se o Ensino Elementar: ler, escrever e contar correctamente e, na 4ª classe um complementar que forneça os conhecimentos indispensáveis a todos aqueles que não possam continuar os seus estudos. A Moral é introduzida da 1ª à 3ª Classe e na 4ª assume a designação de Moral e Educação Cívica. Para todas as classes: Rodas e Cantos muito simples, a uma voz, aprendidos por audição. Exercícios corais de uma voz. O hino nacional .	
Dec. 17.044 17/06/1929	Estabelece o exame sanitário e prova de Canto . nos exames de admissão ao Magistério.
[art. 3º]- Juntamente com o exame sanitário será cada candidato submetido a uma prova de canto , a fim de se verificar quais as aptidões que possui para a aprendizagem da música e do canto coral. [art. 5º]- A falta absoluta de ouvido para o estudo da música e do canto coral será motivo para a não admissão do candidato.	
Dec. 18.779 26/08/1930	Decreta como obrigatório a disciplina de Canto Coral nos liceus , embora as respectivas notas não sejam eliminatórias.
Dec.18.646 19/07/1930	As Escolas do Magistério Primário substituem as Escolas Normais Primárias.
[art. 5º]- Reduz o curso para dois anos, “compreende duas classes sucessivas em quatro semestres. Têm por objectivo “simplificar, uniformizar, reduzir cada organismo a uma função rigorosamente definida”. Na nova organização as matérias de ensino reduzem-se a 6 grupos: o 5º grupo é o da Música e Canto Coral .	

Dec. 18.779 26/08/1930	Decreta como obrigatório a disciplina de Canto Coral nos liceus , embora as respectivas notas não sejam eliminatórias.
Dec. 20254 25/08/1931	Nova redacção de alguns artigos do Dec. 18 646.
[art. 9º]- As disciplinas dos cursos das Escolas do Magistério Primário são as seguintes (entre outras): - Música e Canto Coral ;	
Dec. 20.741 18/12/1931	Cria para os professores de Canto Coral o 10º grupo” uma primeira satisfação dada aos agentes deste ensino, cuja importância não pode deixar de ser reconhecida”.
Dec. 21.150 23/04/1932	Aprova os programas e o regulamento de Canto Coral dos liceus .
Dec. 21.695 19/09/1932	Reorganiza o ensino de preparação para o Magistério Primário . Aprova o plano curricular. À música são atribuídas 3 horas semanais na 1ª e 2ª Classe
Dec. 22.040 20/12/1932	“Torna obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, técnico (profissional e médio) e artístico, em todos os estabelecimentos de ensino particular e em todas as bibliotecas públicas a afixação de diversos pensamentos nas paredes das respectivas salas de aula e leitura, corredores e pátios”.
Dec. 22.219 15/02/1933	Regula a formação dos professores do 10º grupo dos Liceus.
<p>Extingue na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa a cadeira anexa da história da música e cria no Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) as disciplinas anuais de pedagogia geral da música e história geral da música.</p> <p>“Embora o canto nas escolas esteja decretado em Portugal há cerca de sessenta anos e já em 1907 João Franco tivesse mandado abrir os primeiros concursos para a composição de livros originais portugueses de canto coral só muito recentemente se começou a prestar a devida atenção ao ensino da música nos liceus.”</p>	
Dec. 25 311 10/05/1935	(Eusébio Tamagnini). Aprova os programas das disciplinas das Escolas do Magistério Primário .
<p>Programa do 5º Grupo Música e Canto Coral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das notas e das figuras. - Leitura da clave de sol, independentemente do compasso e de entoação. Para conhecimento das notas e figuras. - Distinção, pelo tempo forte, das três espécies de compasso simples. Entoação da escala maior. - Exercícios muito ligeiros de solfejo, em intervalos curtos e figuração limitada apenas às espécies mais simples. - Conhecimento das figuras de pausa e do ponto de aumentação. Sinais de alteração e ornamentos. - Exercícios de solfejo, destinados especialmente a dar conhecimento de escalas menores e de ritmos em tercinas e com pontos de aumentação; noção exacta do transporte das escalas diatónicas; necessidade e vantagens da clave de fá; solfejo em ritmos variados, sem grande esforço de execução; - Desenvolvimento dos exercícios de clave de fá; compassos compostos; - Tipos práticos das escalas menores; - Noção ligeira da função das diferentes posições da clave de dó; transporte de uma para outra tonalidade; - Noções sobre classificação das vozes, elementos de diferenciação, empostação, higiene da garganta, etc. - Canções a uma, duas e três vozes; - Princípios de piano suficientes para que se fique conhecendo o teclado e seja possível ler e executar nele fáceis melodias. 	
Lei.1.941 11/04/1936	Institui a Junta Nacional de Educação com 7 secções.
<p>A <i>II Secção</i> é dedicada ao Ensino Primário. Procede à instituição de uma “organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento</p>	

	integral”, e como única matéria constante da Base (XII) a reafirmação da obrigatoriedade do Canto Coral “ em todas os estabelecimentos de ensino com exclusão do superior tanto oficiais como particulares (...) como elemento de educação e de coesão nacional, e em cada centro universitário (a organização de um orfeão académico de frequência facultativa”. Diz-se ainda, na mesma base que será organizada “uma pequena coleção de cânticos nacionais , exaltando as glórias portuguesas.
Dec. 27.084 14/10/1936	Reforma o Ensino Secundário - Obrigatoriedade da constituição de um orfeão .
	[art. 13º-9]- O Hino Nacional harmonizado e os cânticos nacionais serão executados frequentemente para afinarem para as festas escolares e para outras em conjunto com a Mocidade Portuguesa.
Dec.27.279 24/11/1936	Publicado enquanto se aguarda a reforma que o governo prepara cuidadosamente. Estabelece os Programas do Ensino Primário
	Regime de separação dos sexos. Os estabelecimentos escolares devem colaborar com a M. P. e a O M. Ensino Primário Obrigatório: Língua portuguesa; Aritmética e sistema métrico; Moral; Educação física Canto Coral [1]- Tanto para os postos escolares e escolas, como para os estabelecimentos de ensino particular, o sábado será o dia destinado, em cada semana ao Canto Coral e a exercícios colectivos de educação moral e física
Circ. 227 06/02/1937	Autoriza a gratificação e acumulação aos professores de Canto Coral.
Circ. 227 06/02/1937	Autoriza a gratificação e acumulação aos professores de Canto Coral.
Dec. 27. 603 29/03/1937	Aprova os programas de Ensino Primário Elementar .
	O homem teve sempre e continuará a ter, necessidade de expandir pelo canto os seus sentimentos íntimos. A escola incumbe orientar a satisfação dessa necessidade. A vida escolar de cada dia deverá iniciar-se e terminar-se cantando. A alegria entrará com o canto na escola e aliciará a criança, pelo prazer, para todos os trabalhos, estimulando a regularidade da frequência. A memória da criança deverá ser enriquecida com cânticos regionais, patrióticos religiosos, tendentes à formação da unidade moral portuguesa, pois é no canto que a alma colectiva encontra a sua expressão mais alta e vibrante. Na escolha de canções deverá evitar-se o amoralismo artístico, que é veículo discreto, mas seguro, da corrupção moral. O nosso folclore musical é manancial a que a escola deverá recorrer de preferência, no sentido de lhe aproveitar as belezas e de o cultivar e enriquecer. Proceder-se-á ao arejamento da sala antes de se iniciarem as sessões de canto. Na escola elementar só poderá empregar-se o método auditivo. As crianças aprenderão a cantar ouvindo o professor ou qualquer instrumento. Convém explicar o sentido da poesia e a sua expressão pela música. Deverá cultivar-se de modo especial a harmonia do canto, evitando-se o grito, tanto do agrado das crianças. Interpretações - Ao entrar e sair da escola deve o professor levar as crianças a cantar. O hino escolar aprovado, superiormente, poderá ser o ponto de partida para o início dos trabalhos escolares. E não resta dúvida que a disposição moral, intelectual e afectiva dos alunos para o trabalho se modifica com uma canção alegre, tonificante e sadia. Por isso é que se deve presidir à <i>selecção</i> das canções um critério moral e artístico, tendo-se em conta que só as canções de fundo moral e que despertem sentimentos patrióticos e religiosos devem entrar na escola. O amoralismo artístico que impressiona os ouvidos das nossas crianças, em certos meios deletérios, terá de ser combatido, tenazmente, com cânticos que reconfortem em vez de deprimirem a saúde moral e física das gerações pequeninas. Em aulas dirigidas pelo menos duas vezes dirigidas, em que o sábado <i>ocupa o primeiro lugar</i> , os alunos devem ser agrupados, segundo as suas vozes e depois <i>de bem arejada a sala de aula</i> , para efeito de exercícios respiratórios preliminares, o professor fará a leitura e interpretação da canção cuja letra os alunos.
Circ. 249 23/04/1937	Solicita a informação acerca das actividades da M. P que têm sido desenvolvidas ao Sábado e quais os professores que as têm orientado.
Dec. 27. 603 29/03/1937	Aprova os programas de Ensino Primário Elementar
	“O Homem teve sempre, e continuará a ter, necessidade de expandir pelo canto os seus sentimentos

<p>íntimos. À escola incumbe orientar a satisfação dessa necessidade.</p> <p>A vida escolar de cada dia deverá iniciar-se e terminar-se cantando. A alegria entrará com o canto na escola e aliciará a criança, pelo prazer, para todos os trabalhos, estimulando a regularidade e a frequência.</p> <p>- A memória da criança deverá ser enriquecida com cânticos regionais, patrióticos e, tendentes à formação da unidade moral portuguesa, pois é no canto que a alma colectiva encontra a sua expressão mais alta e vibrante.</p> <p>- Na escolha das canções deverá evitar-se o amoralismo artístico que é veículo discreto, mas seguro, da corrupção moral. O nosso folclore musical é manancial a que a escola deverá recorrer de preferência, no sentido de lhe aproveitar as belezas e cultivar e enriquecer.</p> <p>Proceder-se-á ao arejamento da sala antes de se iniciarem as sessões de canto.</p> <p>- Na escola elementar só poderá empregar-se o método auditivo. As crianças aprenderão a cantar ouvindo o professor ou qualquer instrumento. Convém explicar o sentido da poesia e a sua adequada expressão pela música.</p> <p>[Deverá cultivar-se de modo especial a harmonia no canto, evitando-se o grito, tanto do agrado das crianças. Ao entrar e sair da escola deve o professor levar as crianças a cantar. O hino escolar aprovado, superiormente, poderá ser o ponto de partida para o início dos trabalhos escolares. E não resta dúvida que a disposição moral, intelectual e afectiva dos alunos para o trabalho se modifica com uma canção alegre, tonificante e sadia. Por isso é que se deve presidir à selecção das canções um critério moral e artístico, tendo-se em conta que só as canções de fundo moral e que despertem sentimentos patrióticos e religiosos devem entrar na escola. O amoralismo artístico que impressiona os ouvidos das nossas crianças, em certos meios deletérios, terá de ser combatido, tenazmente, com cânticos que reconfortem em vez de deprimirem a saúde moral e física das gerações pequeninas. Em aulas dirigidas pelo menos duas vezes dirigidas, em que o sábado ocupa o primeiro lugar, os alunos devem ser agrupados, segundo as suas vozes e depois de bem arejada a sala de aula, para efeito de exercícios respiratórios preliminares, o professor fará a leitura e interpretação da canção cuja letra os alunos conhecerão, antes de a entoarem.</p> <p><i>Tornemos a escola alegre e harmoniosa, habituando os nossos alunos a cantar como recomendavam Solana e Radice.(Reinterpretação dos Programas por Rafael Soeiro)].</i></p>	
Cir. 249 23/04/1937	Solicita a informação acerca das actividades da M. P. que têm sido desenvolvidos ao Sábado e quais os professores que as têm orientado.
Circ.507 17/07/1939	As horas despendidas pelos professores de Canto Coral nas actividades da M. P. seriam contadas como lectivas.
Dec. 31.908 09/03/1942	Dá nova redacção ao artigo 3º do Decreto- Lei nº 32.645 (nomeação dos professores para o ensino das disciplinas de Ed. Física, Música, Canto Coral , e Organização Política e Administrativa da Nação nas Escolas do Magistério Primário
Dec. 32243 05/09/1942	Regula o funcionamento das Escolas do Magistério Primário .
[art. 12º]- Estabelece entre as demais disciplinas: - Música e Canto Coral.	
Dec. 32.645 26/01/1943	Nomeação dos professores para o ensino das disciplinas de Ed. Física, Música, Canto Coral , e Organização Política e Administrativa da Nação nas Escolas do Magistério Primário .
Dec. 39.807 07/09/1954	Aprova os programas do Secundário donde se exclui o Canto Coral
Dec. 32. 645 01/1943	Nomeação de professores para as Escolas do Magistério Primário .
Determina que para o ensino das disciplinas de Educação Física e Canto Coral e Organização Política e Administrativa da Nação nas Escolas do Magistério Primário sejam nomeados professores que a seu cargo tiveram a regência das respectivas disciplinas em liceus da sede da escola ou no Instituto Nacional de Educação Física, qualquer que seja a sua categoria e a natureza do provimento.	
Dec. 23:369 25/03/1944	Estabelece as Conferências dos Professores destinadas a alunos-mestres e a professores do ensino primário.
Dec. 40 797 12/10/1956	Dá nova redacção ao art. 3º do Decreto-Lei nº 32645 (nomeação de professores para o ensino das disciplinas de Educação Física, Música e Canto coral e Organização Política da Nação Nas escolas do magistério primário.

Dec. 42.994 28/05/1960	Os programas do ensino primário aprovados para as três primeiras classes pelo Decreto nº 27.603 de 29 de Março de 1937 e para a 4ª classe, pelo decreto nº 16730 de 13 de Abril de 1929 são agora actualizados.

2.2 ANEXO: IMPRENSA DE EDUCAÇÃO E ENSINO.

ANUÁRIO DA CASA PIA.	
"A minha missão pedagógica em França, em 1917". FERREIRA, F. Palyart	Ano Económico 1918 p. 249
"Hino da Casa Pia". (Notícia).	Ano Económico 1922-1923. p. 400

ATLÂNTIDA. Mensário artístico, literário, e social para Portugal e Brasil. Órgão do pensamento latino no Brasil e em Portugal	
"O Ensino da Música em Portugal". (Comentários ao estudo do Sr. José Viana da Mota). COELHO, Rui.	1917. nº 26

BOLETIM DA MOCIDADE PORTUGUESA. Lisboa: 1937-1938/ Nov.1940- Dez. 1951/1964- Dez.1969/Jun.1973. Cota: PP 215V e PP12105 V. BN.	
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1939. nº 264.
"Um Palavras para o Boletim". FIGUEIREDO, Mário	1940. nº1 Vol.1. pp.1-2
"Agir". Commissariado Nacional	1941. nº 3.Vol.1 p.116.
"A Arte ao Serviço da Juventude". JÚNIOR, José Amado	1941. nº 4.
"Campismo". SANTOS, Rui	1941. nº 4
"O Canto Coral é manifestação musical de conjunto e toda a manifestação musical de conjunto, quando perfeita, é admirável escola de disciplina". RIBEIRO.	1942. nº 2. pp. 212 e segs.
"A M.P. é uma necessidade nacional". Commissariado Nacional da M.P.	1944. nº 2 Vol. IV. pp.49-51
"Comunicação apresentada ao Congresso da Mocidade Portuguesa. Maio de 1939. MIRANDA, Raul (Assist. Fac. Coimbra. Chefe da Deleg. da Beira Litoral). Lousã. Tipografia Lousanense.	1948. pp. 4-6
"Organização da M. P. Seus Objectivos e Suas Actividades. Commissariado Nacional. da M. P."	1953
"Vida Escolar- As actividades da M. P. voltaram à escola". Commissariado Nacional da M. P.	1956. nº 1091. pp. 510-511

BOLETIM PARA DIRIGENTES DA MOCIDADE PORTUGUESA FEMININA. Lisboa: Cota: PP e PP. BN.	
"Com Vista às Instrutoras de Canto Coral".	1939. nº 9. pp. 549-553
"Uma Sessão Recreativa".	1946. nº1.
"Um dia de Campismo para Vanguardistas e Lusas".	1946. nº4. pp.155-161
"Do Canto Coral".	1946. nº 6. pp. 269-270
"As Instrutoras de Canto Coral das Escolas Primárias".	1946. nº 7. pp. 363-367

BOLETIM PEDAGÓGICO. Lisboa: 1915-1918 Cota: CG 734ª BN.	
"O Moinho". Música: BORBA, Tomás e Letra de SANTOS, Vergílio	1915. nº 1. p.6
"A Arte na Escola". SANTOS Vergílio	1915. nº 2. pp.19-20
"No Céu". Música de COELHO, Alves e Letra de SANTOS, Virgílio	1915. nº 7. p. 93
"O Ninho". SANTOS, Vergílio.	1915. nº 9. pp.117-118

BOLETIM DA JUVENTUDE MUSICAL PORTUGUESA. BN.	
"O Congresso das Juventudes Musicais". Editorial.	1950. nº 1. pp. 1, 3
"Papal da Juventude Musical Portuguesa". d' ÁVILLA, Humberto.	1950. nº 2. p.1

BROTÉRIA. Revista de Ciências Naturais do Colégio de S. Fiel. Lisboa (desde 1902-1910/1931- Em publicação. Cota: .2557 B. BN.	
"A Música nas Primeiras Escolas do Brasil". LEITE, Serafim.	1947. nº XLIV. pp.377-390.

EDUCAÇÃO. Revista quinzenal de pedagogia. Lisboa: 15 Jan.1913-31 Dez.1913. Cota: J2325 B. BN.	
"A Música na Educação". BORBA, Tomás	1913. nº 17. pp. 203-204

EDUCAÇÃO NACIONAL. Semanário Pedagógico, Literário, Artístico e Combativo (23 Fev. 1927 a 26 Fev.1928). Porto: 4 Out.1896 - 2 Abr.1911 / 1 Jan.1912 - 20 Ago. 1919/ 23 Fev.1927-20 Maio 1976. Cota: J 1731 M. BN.	
"A Reforma da Instrução". Editorial.	1905. nº 738. p. 41
"1º Congresso Pedagógico da 2ª Circunscrição Escolar". (Regulamento Orgânico do Congresso).	1906. nº 496. pp. 228-229
"O 4º Congresso Pedagógico em Coimbra" (III). Editorial.	1906. nº 502. pp. 381-383
"O 4º Congresso Pedagógico em Coimbra" (IV). Editorial.	1906. nº 504. pp. 401-402

A EDUCAÇÃO PORTUGUESA. Pedagogia, ciência arte e literatura. Porto: 11 Fev.1922 - 19 Ago. 1922/28 Jun.1924 - 14 Mar. 1925. Cota: J 2709 B. BN	
"Do meu cantinho - Educação da Vontade". JÚNIOR, Cardoso	1922. nº 3. p. 3
"Memória Musical". SÁ, M. Moreira de	1922. nº 4. p. 2 nº 5. pp. 1-2 nº 7. pp. 2-3

EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de pedagogia e sociologia. Lisboa: Jan. 1924 - Out. 1927. Cota: J2564 B. BN	
"O Canto Coral na Escola Infantil". SILVA, Judite Parente da	1924. nº 12. pp. 216-218

O ENSINO. Revista de Instrução Primária. Cota: J 1342 B. BN	
"A Música na Educação". BORBA, Tomás	1913. nº 17. pp. 203-204

A ESCOLA. Coimbra: Cota: J 1908 G. BN.	
"Uma Escola Como Centro Musical". Editorial.	1912. nº 10. p. 4
"Metodologia - O Ensino do Canto e da Música". Editorial.	1912. nº 10. p. 5

ESCOLA AÇOREANA. Quinzenário. Ponta Delgada 15Jan.1928-31 Março. 1930.Cota: J3875-3M.BN	
"Hino Escolar". ORMONDE, D.	1928. Sup. nº 17
"O Canto Coral: sua acção e seu valor educativo". Palestra na Sessão Solene da abertura do ano lectivo. 10 de Outubro. SILVA, Jaime	1956.

ESCOLA PORTUGUESA. Boletim do Ensino Primário Oficial. Revista doutrinária, noticiosa, de legislação e estatística. Criado pelo do Decreto nº 22 369 de 30/03/1933- artº. 174º. Lisboa: 11 Out. 1934-Out. 1974. Cota: J 5138 M. BN.	
"Canto Coral". PEREIRA, Ludgera	1935. nº 27. pp. 504-507
"O Canto Coral na Escola Primária nº 1- Versos de Algumas Canções". (Director da Escola Primária nº 1)	1937
"O Canto Desporto Qualificado".	1937. nº122.p. 135
"Discurso proferido por S. Ex.ª o Ministro da Educação Nacional por ocasião dos cumprimentos apresentados pelos professores do	1938. nº 194.

Conservatório Nacional de Lisboa". Editorial.	
"O Crucifixo nas Escolas do País". (rubrica Vida Escolar).	1938. nº168. p. 198
"A Obra das Mães pela Educação Nacional e a Escola Primária". Editorial.	1939. nº.264.
"1º Congresso da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa" (editorial).	1940. nº 284. pp. 397-399
"A Arte na Escola". EVANGELISTA, Domingos.	1940. nº 293. pp. 545-546
"Uma Visita de Inspeção". EVANGELISTA, Domingos.	1940. nº 314. p. 69
"Cultivemos a Alegria nas Escolas". Editorial.	1941. nº 331. pp. 373-374
"Quem canta seu mal espanta...". GASPARD, José, M.	1941. nº 332.
"Directivas para a instrução dos lusitos, programas, esquemas das lições". Organização Nacional Mocidade Portuguesa. Comissário Nacional (mensagem):	1941. nº 366. pp. 57-60
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1941. nº 364. pp. 26-27
"Directivas para a Instrução dos Lusitos". Org. Nac. Mocidade Portuguesa	1941. nº 366. pp.57-60
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1941. nº 366. pp. 61-62
"Valor Pedagógico do Canto Coral". CABRAL, Oliveira	1941. nº 370. pp. 229-230
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1941. nº 374. pp. 200-201
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1941. nº 374. pp. 200-201
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1942. nº 376. pp. 229-230
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1942. nº 382. p. 331
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1942. nº 382. p. 331
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira	1942. nº 420. pp. 127-129
"Valor Pedagógico do Canto Coral na Escola Primária". CABRAL, Oliveira.	1943. nº 447. pp. 592-593
"Récita Infantil em Freixo de Espada-A-Cinta. Editorial.	1943. nº 448. pp.609-611
"Récita Infantil em Foz -Tua (Bragança)" Editorial	1943. nº 469. pp. 35-39
"A Cultura Ética na Escola Primária - Pelo Canto Coral". FIGUEIREDO, Silvestre.	1944. nº 481. pp. 235-236
"A Alegria na Escola". CABRAL, Oliveira.	1944. nº 520. pp.21-22.
"A Nossa Escola". SOUSA, Manuel Cipriano.	1944. nº 528. pp. 153-154
"A Lição de Sábado". CABRAL, Alfredo.	1945. nº 537. pp. 306-307
"O Hino Da Raça" In A Alegria na Escola-Teatro Infantil CABRAL Oliveira	1945. nº 547. p. 450-451
"Vida Escolar - Récitas Escolares em Lamego". Editorial.	1945. nº 556. p. 598
"Educação Pelo Ritmo". REIS, Alfredo Martins (Prof. E. Mag Évora).	1946. nº 634. pp. 153-154
"Vida Escolar -Récita e Exposição Escolar Concelhia em Sernancelhe".Ed.	1947. nº 685. pp. 140-143
"Vida Escolar: Homenagem A Um Professor". Editorial.	1947. nº 686. pp. 152-3
Importância da Música na Escola Primária. ALMEIDA, J. Barata.	1948. nº 713. pp. 482-483.
"Canto Coral". MACHADO, M.ª Adelina.	1950. nº 814. pp. 513-514.
"Método Global das Canções". VASCONCELOS, V. (aluno M. P. Viseu)	1952. nº 918. pp.677-678
"Do Canhenho Dum Inspector". A. L.	1953. nº 1079. p. 270
"A Escola e o Canto Coral". CEBOLA, Dionísio.	1956. nº1091. pp. 506-507
"As Actividades da "M. P. Voltaram às Escolas de Ensino Primário" Edit.	1956. nº 1091. pp. 510-511
"O Canto Coral e a Criança". Maria Helena Leão.	1959. nº1226. p.21
"Rádio Escolar"- O Infante D. Henrique E Os Descobrimentos	1959. nº1227. pp.8- 9
"Mocidade Portuguesa Feminina. Regulamento dos Centros Primários". Editorial.	1957. nº 1137. pp. 351-353
"Récitas Infantis e Cultura Popular". CABRAL, Alfredo.	1957. nº 1168. p. 52

"Rádio Escolar".	1960. nº 1232. p. 20
"A Educação Pela Música" - "O Ensino Musical". PEREIRA, Fernando, J.	1960. nº 1232. pp. 7-8
"Programa Rádio Escolar". Editorial.	1960. nº 1239. pp. 6-7
"Programa Rádio Escolar". Editorial.	1960. nº 1240. pp. 11-12
"Programa Rádio Escolar". Editorial.	1960. nº 1241. p. 6
"Programa Rádio Escolar". Editorial.	1960. nº 1242. pp. 6-7
"A Música na Rádio Escolar". J. B. M.	1961. nº 1243. pp. 8-9 e 11
"Programa Rádio Escolar". Editorial.	1961. nº 1245. p.14
"Rádio Escolar". Editorial.	1961. nº 1249.
"Rádio Escolar". Editorial.	1961. nº 1251. p. 20
"Rádio Escolar". Editorial.	1961. nº 1252.
"Esclarecimento sobre a natureza da iniciação musical e dos exercícios apresentados na Rádio Escolar". SIMÕES, Raquel.	1961. nº 1252. p. 10
"Organização Nacional "Mocidade Portuguesa"- Programa tipo para a instrução dos lusitos no ano 1960/1961. Editorial.	1961. (Suplemento nº 106. p. 3)
"Nota da Semana". Editorial.	1961. Sup. nº 134. p. 1

INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

Relatório inédito de Tomás Borba.	Ano 2. nº 1-4 Out. 1991-Set. 1992. p.33.
-----------------------------------	--

INSTITUTO. (O) Coimbra. 1853-1950/53-1973/1977-1980-1981. Cota: J 2547 B. BN.

"A Música". A.	1855. Vol. 4. nº10
"Associações Musicais". MACHADO, Bernardino.	1901. Vol. 48. nº 2. pp. 144-146
"Pedagogia da Arte. "Conferência. VASCONCELOS, Joaquim (separata)	1916. Vol. 63. nº 6. pp.291-305.

LABOR. Revista do ensino liceal fundada por José Tavares e Álvaro Sampaio (desde Mar. 1951). Aveiro: Jan. 1926-Dez. 1931/Out. 1932-Jun.1940/Mar.1951-Jun. 1973. Cota: J2890 B. BN.

"Canto Coral". OLIVEIRA, Manuel.	1930. nº 24. p. 82
"Canto Coral". OLIVEIRA, Manuel.	1930. nº 26. pp. 276-279
"Canto Coral". OLIVEIRA, Manuel.	1930. nº 28. p. 461

PALESTRA. Revista de pedagogia e cultura. Lisboa Jan. 1958-1973. Cota: PP10305 V. BN.

A Música e o Canto Coral na escola. BARREIROS, P. A.	1936. (sep.) (Tip. Jornal da Beira
"O Cancioneiro Inédito do Doutor Leite de Vasconcelos". Seus Temas. NUNES, Maria Arminda	1958. nº 3. pp.40-57

REVISTA DE EDUCAÇÃO GERAL E TÉCNICA. Boletim da Sociedade de Estudos pedagógicos. Lisboa. Jan. 1911-Dez.1927/1934-1935. Cota J1653 B. BN.

"O Canto Coral Nas Escolas". BORBA, Tomás	1911. nº1. pp. 232-241
Sessões de Junho. Ordem da noite - relata uma importante comunicação de VARGAS, Afonso sobre a Arte na Escola.	1912. nº4. pp. 360-361
"Música nas Escolas Maternais e Primárias". Conferência do Sr. ALVES, Alfredo - Sessão 17 de Janeiro de	1913. nº1. pp. 56-60

REVISTA PORTUGUESA DE MUSICOLOGIA

"Orfeanizar a Nação, o Canto Coral como instrumento educativo e político nos primeiros anos da Mocidade Portuguesa (1936-1945). SILVA, Manuel Deniz.	2001. nº11. pp. 139-174.
--	--------------------------

SEARA NOVA. Revista de Doutrina e Crítica. Lisboa: 15 Outubro 1921- em publicação. Cota: J2560 B. BN	
"Resposta a um Inquérito". GRAÇA, Fernando Lopes.	1935. pp. 234-236
"Jean Jacques Rousseau Músico Teórico e Prático". GRAÇA, Fernando Lopes	1939. pp. 205-208
"Cantos Populares da Sardenha". COSTA, Emídio	nº 449. pp. 265-268
"Aspectos da Educação Musical na Escola Activa". BRANDÃO, João Sampaio	1936. nº 480. pp. 371-372 1936. nº 487. pp. 104-105
Sobre o Conceito de Música Portuguesa. GRAÇA, Fernando Lopes	nº 740. pp. 56-58 nº 741. pp. 73-74 nº 742. pp. 88-90
"A Música do Nosso Tempo". COCHOFEL, João, J.	1943. nº 832. pp. 243-245 1943. nº 832. pp. 262-264

OUTROS PERIÓDICOS E JORNAIS

A ÁGUA	
"O Ensino Musical Em Portugal". MOTTA, Viana da	1917. Vol. XII, 2ª Série. Julho a Dez. p. 115

A ARTE MUSICAL. BN.	
"As Crianças e a Música". BESSA, Alberto.	1903. nº 107. pp. 122-124
"O Hino e a Bandeira". ARROYO, António.	1910. nº 284. pp. 202-204
"Os Músicos Nacionais E A Arte Nacional". MELLO, Carlos	1910. nº 282. pp. 188-190
"A Música na Educação". (trad. de Melchiade Ferlisi).	1911. nº 292. pp. 17-19
"Canto Coral Escolar". LISBOA, Esteves.	1912. nº 330. pp. 157-160
"Gynástica Rytmica". L.	1913. nº 338. pp. 2-3. nº 339. pp. 15-16 nº 340. pp. 25-26
"Os cantos corais e o operariado caldense".	1914. nº 375. p.110-111
"Folk-lore". Editorial	1914, nº 364. pp.21-22
"Concertos". Editorial.	1914. nº 370. p. 72.
"A Voz das Crianças". Editorial.	1915. nº 402. pp.153-155
"A Voz das Crianças". Editorial. (Cont.)	1915. nº 403.
"Músicas Regionais". Editorial	1915. nº403. p166.
"A Música e o Sentimento de Nacionalidade". LEÇA, Armando	1933. nº 81. p. 4 nº 82. p. 3 nº 84. p. 4
"Músicas Regionais". Editorial.	1915. nº 403. p. 166
"António José do Rego, uma figura esquecida da música portuguesa e a instituição de uma ópera nacional". D'AVILA, Humberto (1962	1962. nº16 1962. nº17

BRACARA AUGUSTA. Braga	
"Escola Primária de Canto Coral para o ensino da Música a crianças de ambos os sexos de colégios liceus, seminários e outras escolas conforme o programa oficial". NEVES, César	1891

VIDA MUSICAL	
"O Canto Coral nos Liceus". LEÇA, Armando	1923. nº2. pp. 12-13

REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS	
“Do Justo Valor da Canção Popular”. RIBEIRO, Mário de Sampayo (Separata. Tomo II.)	1935

A VOZ	
“9º Congresso Pedagógico do Professorado Primário Português”. NUNES, Leopoldo	20 Abril 1927

2.3. ANEXO - REPERTÓRIO MUSICAL ESCOLAR.

<u>Ano</u>	Autor	Manuais Escolares de Canto Coral	Ed.
	SÁ, Bernardo Moreira de	<i>Compêndio de Música.</i> Em rigorosa concordância com o programa das escolas Normais e de habilitação para o Magistério Primário, aprovado pela Comissão Técnica Permanente. Porto: Casa Moreira de Sá Editora.	(4ªed)
	SÁ, Bernardo Moreira de	<i>Cantos Escolares.</i> Porto: Casa Moreira de Sá Editora.	(2ªed)
	BORBA, Tomás	<i>Exercícios Graduados de Solfejo.</i> Lisboa: Valentim de Carvalho.	
	SÁ, Bernardo Moreira de	<i>Cantos Escolares.</i> Porto: Casa Moreira de Sá Editora.	(2ªed)
	BORBA, Tomás	<i>Exercícios Graduados de Solfejo.</i> Lisboa: Valentim de Carvalho.	
	BORBA, Tomás	<i>Novos Exercícios Graduados de Solfejo.</i>	
	BORBA, Tomás	<i>Escola Musical.</i> Parte I, II, III- Aprovado oficialmente. Lisboa: Valentim de Carvalho.	(2ªed)
	BORBA, Tomás	<i>Toadas da Nossa Terra. Trovas portuguesas ao gosto popular.</i> (Direcção da Instrução Pública). (1933- 2ª ed.) Lisboa: Valentim de Carvalho.	(1ªed)
	BORBA, Tomás	<i>Canto Infantil.</i> Lisboa: Barcarola.	
	VIEIRA, Afonso Lopes (let.) BORBA, Tomás (mús.)	<i>Canto Infantil.</i> Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cª.	(2ªed)

	LINO, Raul (ilust.)		
	SIMÕES, J. Gonçalves	<i>Cartilha Musical.</i>	
	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola.</i> Parte I. Lisboa: G. de Lacerda.	(1ªed)
	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola.</i> Parte II. Canções a 2 vozes Lisboa: G. de Lacerda.	
	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola</i> .Parte III. Lisboa: G. de Lacerda.	(1ªed)
	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola.</i> Parte IV. Lisboa: G. de Lacerda.	
	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola.</i> Parte VI. Lisboa: G. de Lacerda.	
	BORBA, Tomás	<i>Exercícios Graduados de Solfejo.</i> Parte I, II, III. Lisboa: Valentim de Carvalho.	
	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola.</i> Parte III. (Canções a 3 vozes). Lisboa: Valentim de Carvalho.	
	BORBA, Tomás	<i>Exercícios Graduados de Solfejo.</i>	
	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola.</i> Parte IV. (Canções a 4 vozes) Lisboa: Valentim de Carvalho.	
(19-)	BORBA, Tomás	<i>Canto Coral Na Escola.</i> Parte V (para soprano, contralto, tenore, baixo) Lisboa: Valentim de Carvalho.	
(19-)	NASCIMENTO, Hermínio	<i>Canto Coral.</i> Liceus, Escolas Primárias Superiores. Livro da I - II Classes. Lisboa: Valentim de Carvalho.	(2ªed)
(19-)	NASCIMENTO,	<i>Canto Coral.</i> Liceus, Escolas Primárias Superiores. Livro da III- IV-	(2ªed)

	Hermínio	V Classes. Lisboa: Valentim de Carvalho.	
(19-)	LEÇA, Armando	<i>Modas Corais e Orfeónicas.</i> (1, 2, 3, 4 vozes). Lisboa: Sasseti & C ^a .	
(19-)	LEÇA, Armando	<i>Solfejo e Canto Coral.</i>	(3 ^a ed)
(1929)	GONÇALVES, Cecília BORBA, Tomás (mús.) MORAIS, Alfredo de (ilust.)	<i>Vá de Roda.</i> Lisboa: Valentim de Carvalho.	
	PEREIRA, Vergílio	<i>Coral Infantil I.</i> Porto: Tipografia Costa Carregal.	
	LIMA, Augusto Pires de	<i>Jogos e Canções Infantis.</i> Porto: Domingos Barreira.	
	BORBA, Tomás	<i>Escola Musical.</i> Ensino Primário Geral: IV-V Classe. Lisboa: Valentim de Carvalho	
1944	SAMPAIO, Gonçalo	<i>Cancioneiro Minhoto.</i> Porto: Livraria Educação Nacional.	(2 ^a ed).
	GAZUL, Freitas	<i>Solfejo. Exercícios Rítmicos e Leitura.</i> I Parte. Lisboa: Valentim de Carvalho.	
	CABREIRA, Estefânia.	<i>Cantares de Portugal.</i> Porto: Domingos Barreira.	
	CABREIRA, Estefânia (mús.) OLIVEIRA, Cabral (let.) OTTOLONI, Guida (ilust.)	<i>Cancioneiro Infantil.</i> Porto: Porto Editora.	
	PEREIRA, Vergílio	<i>Toadas da Minha Terra.</i>	

	LEÇA, Armando	<i>Modas Corais e Orfeónicas.</i> (1, 2, 3, 4 vozes) Lisboa: Sasseti & C ^a . Editores	
	BRITO, Margarida.	<i>Canções Infantis.</i> (ilustração Luísa Queiroz). Lisboa: Direcção Geral do Património	
	TINO, Manuel	<i>Cantaremos Alegrementemente.</i> Educação Musical Para o Ensino Primário. Porto: Porto Editora.	
1948	MANARTE, António, TINO, Manuel	<i>Cantando.</i> Livro de Canto Coral. (Para uso nos Liceus, Escolas Técnicas, Colégios, Escolas do Magistério Primário Porto: Manuel Barreira Editor.	(5 ^a ed)
	PORTUGAL. Boavida,	<i>J. Cancioneiro Infantil.</i> Lisboa: Oficinas Gráficas.	
1957	PEREIRA, Vergílio.	<i>Corais Cinfanenses.</i> Porto: Tipografia Empresa Guedes.	

3. ANEXO

FONTES RELATIVAS AOS TRABALHOS MANUAIS

3.1. ANEXO - LEGISLAÇÃO RELATIVA AOS TRABALHOS MANUAIS

DATA	SÍNTESE
Decreto 03/07/1780	Cria a Real Casa Pia de Lisboa incluindo nos seus currículos entre outras disciplinas: o Desenho, as Belas Artes e os Trabalhos Manuais
Decreto 11/08/1835	Estabelece a criação das Escolas Normais em Lisboa e no Porto. Rodrigo da Fonseca.
	<p>[art.1º]- “Sendo de absoluta necessidade prover ao estabelecimento do Sistema de Instrução primária em todo o Reino”, tenho por bem ordenar a criação de duas Escolas Normais uma em Lisboa e outra no Porto.</p> <p>[art.2º]- “Serão obrigados a frequentar as mencionadas Escolas Normais os Professores Públicos de Primeiras Letras de uma e outra cidade”.</p> <p>Tit. II-</p> <p>[art.1º]- “Haverá em cada um dos distritos administrativos uma Escola Normal de Instrução Primária para o sexo masculino.</p> <p>Ponto1- As escolas para o sexo feminino serão objecto de um regulamento especial.</p>
Decreto 20/09/1844	Reforma da Instrução Primária. (Costa Cabral).
	<p>Tít. I. Cap. I:</p> <p>[art. 1º]- Divide o Ensino Primário em 2 graus: 1º e 2º Graus. - O 1º grau e o 2º Grau não incluem os Trabalhos Manuais.</p> <p>Cap. III</p> <p>- Cap. VI- Das Escolas de Meninas.</p> <p>[art. 40º]- Continuarão a existir as cadeiras de mestras de meninas que actualmente há em todos os distritos administrativos e sucessivamente à proporção que o permitirem as forças do tesouro, o Governo criará outras nas povoações em que forem mais úteis.</p> <p><i>Ponto Único</i>- Na falta de escola especial para o sexo feminino poderá haver, na escola dos alunos, uma classe distinta para o ensino das meninas, conforme ao que se dispuser no Regulamento dos Professores.</p> <p>[art. 41º]- Serão objectos de ensino nas Escolas especiais de meninas: ler escrever e contar, princípios gerais da moral, doutrina cristã, civilidade, e exercícios gramaticais, os trabalhos mais usuais próprios do sexo feminino.</p> <p>[art. 42º]- (...) Os seus exames de habilitação, serão quanto possível iguais aos dos</p> <p>professores do primeiro grau de Instrução Primária, e versarão também sobre os trabalhos que</p> <p>deverem ensinar.</p>
Decreto 20/10/1863	Cria a Escola Normal Primária para o sexo feminino em Lisboa.
	<p>Capítulo I [art. 2º]- “Os estudos e exercícios da escola normal compreendem além das seguintes disciplinas e trabalhos: (12º) Lavores próprios do sexo feminino.</p>
Decreto 20/12/1864	Autoriza o estabelecimento de Escolas industriais nas localidades que pela sua importância fabril delas careçam

Portaria 20/07/1866	Aprova as “Instruções sobre as condições que devem ser observadas na construção das casas das escolas: Sítio, Capacidade e Condições gerais do edifício, Exposição e Luz, Ventilação, Temperatura, Móvel, Habitação do professor.
[art. 43º]- Na sala contígua das escolas de meninas haverá cadeiras pequenas para os trabalhos de costura . [art. 44º]- Estabelece que, nas escolas de meninas, além dos utensílios próprios para os labores, seria bom que houvesse uma máquina de costura, duas ou três rodas de fiar o linho e outra de fiar a seda.	
Portaria 01/05/1870	Instruções para os júris dos exames de admissão ao magistério das cadeiras de instrução primária elementar. (D. António da Costa).
“A Escola primária do sexo feminino não deve limitar-se exclusivamente ao ensino, por via de regra mui deficiente, da leitura da escrita e das primeiras operações aritméticas, e à prática dos mais rudimentares labores próprios do sexo. Por isso que esta escola é o único meio de instrução para a grande maioria do sexo feminino, tanto mais necessário é que seja de todo o ponto completo e sirva também como instrução especial elementar acomodada às peculiares necessidades económicas e industriais de cada província ou de cada distrito, que é a característica e a condição essencial desta valiosíssima parte de toda a educação popular. Nas escolas rurais os labores mui usuais de cozer, fazer meia e talhar de braço , e os conhecimentos mais amplos de escrituração e cálculo mental das noções elementares e agricultura, economia rural e horticultura; nas escolas urbanas os labores mais delicados , o desenho industrial e de ornato, a escrituração comercial; um estudo mais desenvolvido da história, da geografia e da música vocal, são pontos em que particularmente devem ser explorada a instrução das concorrentes, além da parte geral do ensino comum a todas as escolas deste grau, para por este meio prover as cadeiras, segundo as conveniências e interesses locais, em professoras zelosas e inteligentes que possam levar o ensino que lhes for confiado a par da verdadeira instrução que deve ser ministrada ao sexo feminino, e que tão poderosa influência tem no sistema geral de educação nacional”.	
Decreto 16/08/1870	Aprova e estabelece a Reforma da Instrução Primária (D. António da Costa).
<p>Divide a Instrução Primária em dois graus:</p> <p>- 1º Grau ou elementar;</p> <p>- 2º Grau ou complementar</p> <p>Divide o ensino em: Educação Física, Educação Intelectual, Educação Moral; e Educação Política.</p> <p>[art. 5º]- O ensino do 1º grau para o sexo feminino compreende ainda: “coser, fazer meia, marcar, talhar e economia doméstica.”</p>	
Carta de Lei 02/05/1878	Reforma da Instrução Primária (Rodrigues Sampaio).
<p>Cap. I- Do Ensino Primário</p> <p>[art. 1º]- A instrução primária para o sexo masculino e feminino divide-se em dois graus - Elementar e Complementar.</p> <p>[art. 2º]- O Ensino Primário Elementar para o sexo masculino compreende: leitura escrita, quatro operações sobre números inteiros e fraccionários, elementos de gramática portuguesa, princípios do sistema métrico - decimal, princípios de desenho, moral e doutrina cristã.</p> <p>O Ensino Elementar para o sexo feminino compreende além das matérias acima referidos e os trabalhos de agulha necessários às classes menos abastadas.</p> <p>[art. 3º]-</p> <p>Ponto Único- O Ensino Primário Complementar para o sexo feminino compreende as matérias designadas do ponto 1 ao ponto 9 (exclui: 10º Noções elementares de agricultura; 11º Ginástica; 12º Canto Coral; 13º Direitos e deveres do cidadão), bem assim “os deveres de mãe de família, e as prendas de bordar a cores, tomar medidas, tirar moldes e fazer rendas e flores”.</p>	
Circular 19/11/1879	Recomenda aos governadores civis que promovam a criação de escolas de aprendizagem tendo em atenção as necessidades e indústrias locais. (Luciano de Castro).
No âmbito do emprego dos meios mais eficazes para o desenvolvimento dos cursos de adultos e das bibliotecas	

<p>populares, (...) venho chamar a atenção para um ramo de ensino a que ligo a maior importância e que reputo de fácil aplicação. Refiro-me à criação de escolas de aprendizagem onde os alunos dos dois sexos sejam instruídos nos processos gerais dos Trabalhos Manuais</p> <p>Chama a atenção para a importância da relação da iniciativa local para a criação de escolas de aprendizagem, onde os alunos dos dois sexos sejam instruídos nos processos gerais do trabalho manual.</p> <p>“A experiência tem demonstrado que a aprendizagem tende a desaparecer das fábricas e oficinas. Em consequência do constante aumento de máquinas e da progressiva divisão do trabalho, os operários homens e mulheres, estão adstritos ao exercício de uma função especial que não os inicia senão numa parte mínima do ofício que deveriam aprender. Daqui resulta a necessidade de lhes proporcionar outros meios de adquirirem os conhecimentos gerais e indispensáveis, que ali podem obter</p> <p>Não é também nos institutos de ensino profissional secundário e superior que os filhos dos pobres hão-de buscar a instrução de que mais carecem, já porque lhes falta o tempo, já porque os estudos ali professados têm fins diversos daqueles a que se destina a grande maioria das classes proletárias.</p> <p>Restam portanto as escolas-oficinas de aprendizagem que existem em França Bélgica, (...) conhecidas sob o nome de Elisa Lemonnier. Entre nós nas cidades e vilas populosas e industriais poderão anexar-se às escolas de instrução primária, (cujos professores e professoras se distingam pela sua maior ilustração), duas ou mais oficinas.</p> <p>“No estado das sociedades modernas em que o trabalho e a indústria são as fontes mais abundantes da riqueza pública, não é lícito pôr de parte os conselhos dos homens pensadores e dedicados à causa do povo, nem os exemplos das nações civilizadas no que respeita ao estabelecimento de instituições que ministrem aos filhos das classes operárias uma educação técnica que os habilite a serem realmente úteis a si e ao país a que pertencem”.</p>	
Decreto 28/07/1881	Regulamento para execução das leis de 2 de Maio de 1887 e 11 de Junho de 1880. (Rodrigues Sampaio)
<p>Capítulo I</p> <p>[art.1º]- A instrução primária elementar é obrigatória para todas as crianças de um e outro sexo na idade de escola, e não compreendidas em algumas das isenções do art.5º da Lei de 2 de Maio de 1878.</p> <p>[Único]- a idade da escola principia logo que as crianças perfaçam os seis anos e acaba quando completarem os doze.</p> <p>Título III. Capítulo I- Das Escolas Normais.</p> <p>[art.1º]- As Escolas Normais têm por fim instruir e educar professores e professoras para o ensino primário tanto elementar como complementar.</p> <p>Dividem-se em escolas de 1ª e 2ª classe.</p> <p>Capítulo II- Das Disciplinas dos Cursos Normais.</p> <p>Os programas contemplam Trabalho de Agulhas e Lavoires para o feminino.</p> <p>[128º]- Nas Escolas Normais de 1ª classe para o sexo feminino o ensino abrange, além de outras disciplinas: Trabalhos de agulha e lavoires;</p>	
Decreto 08/04/1882	Programas autorizados provisoriamente para o ensino das disciplinas que constituem o 1º Grau de Instrução Primária .
<p>Programa do Ensino Primário Elementar para o sexo feminino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos de Agulha necessários para as classes menos abastadas; - 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 botões, fitas colchetes e fivelas; - Fazer meia, crochet liso e de relevo; - Coser à máquina. Concertos diversos e feito das peças mais simples de roupa branca. 	
Decreto-lei 03/01/1884	Decreta a criação de uma Escola Industrial na Covilhã.
<p>“Considerando que o trabalho e a indústria, hoje completamente emancipados, devem estar aptos a produzir em condições indispensáveis de barateza e perfeição, não podendo esta aptidão ser adquirida senão pela instrução dada aos trabalhadores nas escolas especiais, com uma feição eminentemente prática;</p> <p>É criada na Covilhã uma escola industrial que terá por fim administrar o ensino apropriado às indústrias predominantes naquela localidade, devendo este ensino ter uma forma eminentemente prática..</p>	
Decreto 22/10/1886	Estabelece os Lavores Femininos na Escola Marquês de Pombal (Emídio Navarro).
Decreto 08/10/1891	Reorganiza o Ensino Industrial e Comercial.
No Título III- Capítulo I.	

[art. 85º]- *Das Escolas Industriais seus fins e distribuição.* “As Escolas industriais são destinadas a:

a) Iniciar a instrução de aprendizes nos diferentes ofícios, preparando o estabelecimento do ensino corporativo livre, que compete moralmente às associações de classe.

b) Promover a organização de cursos elementares profissionais de pequenas indústrias locais, ligando o ensino manual elementar com o da escola primária.

[art. 87º]- Divide as Escolas Industriais em: Completas, Incompletas e Elementares.

As Escolas Industriais Elementares são as que compreendem nos seus cursos o ensino do desenho e por vezes o oficial, como bases dos ramos da arte industrial e de técnica oficial

F)- O ensino prático das oficinas acompanhará sempre o ensino teórico das aulas, correndo os respectivos programas paralelamente.

O diploma enfatiza a ligação das oficinas às indústrias florescentes da localidade

[art. 96º]- Estabelece que nas Escolas Industriais Primárias de Vila Real e Bragança (circunscrição do Norte) e nas de Alenquer e Ponta Delgada (circunscrição do sul) haverá pequenas oficinas de carpintaria e serralharia de feição elementar, simplesmente para o **ensino manual educativo**, cujo programa será fixado em instruções especiais.

[art. 96º-2]- O programa de **ensino manual educativo** será obrigado nos cursos dos artífices de carpintaria e serralharia das escolas industriais em que houver esses cursos.

[art. 99º]- O curso de **Lavores Femininos**. Das escola completas de Infante D. Henrique e Marquês de Pombal habilita sendo seguido em anos completos, com boa frequência e assídua aplicação, para a regência de trabalhos idênticos nas escolas industriais completas, incompletas e noutros ramos de ensino.

Decreto 22/12/1894	Aprova a Reforma dos Serviços da Instrução Primária e Secundária (Jaime Moniz).
-----------------------	---

Invocando “as circunstâncias apertadas do tesouro” suprime os serviços de inspecção, reduz as escolas centrais e aumenta as paroquiais).

Instrução Primária:

[art. 1º¹]- O Ensino Primário é Elementar ou Complementar

[art. 2º]- O **Ensino Primário Elementar** divide-se em dois graus.

1º Grau- Obrigatório para todas as crianças dos 6 aos 12 anos .

Compreende entre as demais disciplinas:

6º- **Trabalhos Manuais;**

Nas Escolas de Meninas:

8º- prendas próprias do **sexo feminino**.

2º Grau- Obrigatório admissão aos Institutos de instrução secundária dependentes do ministério do reino.

Compreende entre as demais disciplinas:

6º- **Trabalhos Manuais**

Nas Escolas de Meninas:

8º- **prendas** próprias do **sexo feminino**.

[Único]- O 2º grau que é obrigatório para admissão nos institutos de instrução secundária ou especial dependentes do ministério do reino compreende o primeiro grau.

O Ensino Complementar não compreende no seu plano de estudos os Trabalhos Manuais.

Decreto 18/06/1896	Aprova a Parte I e do Regulamento Geral do Ensino Primário : Recenseamento escolar, Organização dos cursos, Exames e Programas do Ensino Elementar. (João Franco).
-----------------------	---

Parte - I - **Programa** da disciplina de Trabalhos Manuais do **Ensino Elementar**

1º e 2º graus:

“Este ensino na escola primária elementar tem por fim desenvolver a destreza manual da criança por pequenos trabalhos que não exijam grande desenvolvimento de força física.

Podem ser objecto deste ensino o desenho, o corte, a reunião de bocados de cartão os de madeira, com que se obtenham sólidos geométricos, capas para cadernos, e cartonagens simples; a execução de pequenos objectos de palha e de verga; a fabricação de redes metálicas que exijam o emprego de uma ferramenta leve; a modelação; e quaisquer outros trabalhos análogos a estes.

- As crianças de maior desenvolvimento físico e de mais aptidão poderão familiarizar-se também com as ferramentas empregadas no trabalho da madeira e da sola, exercitando-se no uso do torno e servirem-se da lima, do buril, do escopro e do cinzel, sendo essas ferramentas de uso reduzido e havendo instalações próprias para estes exercícios, bem como pessoal auxiliar especial para dirigir este ensino.

- As crianças do **sexo feminino**, em lugar destes últimos trabalhos, efectuarão os trabalhos de agulha e de lavores,

segundo o programa seguinte:

- Costura: Ponto de bainha, pontinho de luva, ponto adiante, ponto atrás, ponto do chulear, pesponto, ponto furtado, ponto de casear, ponto de marca, ponto de cerzadura, etc.
- Fazer pregas, franzir, perfilar, fazer ilhós, debruar, pregar botões, fitas, colchetes, e fivelas;
- Fazer meia, crochet liso e de relevo;
- Coser à máquina;
- Concertos diversos e feitiço das peças mais simples de roupa branca.

Decreto 18/06/1896	Aprova a Parte II e do Regulamento Geral do Ensino Primário que compreende o Ensino Complementar e os Cursos de Habilitação para o Magistério. (João Franco)
-----------------------	--

Divisão da matéria dos programas do ensino primário pelas **quatro classes das escolas centrais** e paroquiais. Em harmonia com o preceituado no artigo 41º do Regulamento

- No **1º e 2º Graus**, “este ensino na escola primária elementar tem por fim desenvolver a **destreza manual** da criança por pequenos trabalhos que não exijam grande desenvolvimento de força física.

- Podem ser objecto deste ensino o desenho, o corte, a reunião de bocados de cartão ou de madeira, com que se obtenham sólidos geométricos, capas para cadernos, e cartonagens simples; a execução de pequenos objectos de palha e de verga; a fabricação de redes metálicas que exijam o emprego de uma ferramenta leve; a modelação; e quaisquer outros trabalhos análogos a estes.

- As crianças de maior desenvolvimento físico e de mais aptidão poderão familiarizar-se também com as ferramentas empregadas no trabalho da madeira e da sola, exercitando-se no uso do torno e servirem-se da lima, do buril, do escopro e do cinzel, sendo essas ferramentas de uso reduzido e havendo instalações próprias para estes exercícios, bem como pessoal auxiliar especial para dirigir este ensino.

- As crianças do **sexo feminino**, em lugar destes últimos trabalhos, efectuarão os trabalhos de agulha e de lã segundo o **programa** seguinte:

- Costura: ponto de bainha, pontinho de luva, ponto adiante, ponto atrás, ponto do chulear, pesponto, ponto furtado, ponto de casear, ponto de marca, ponto de cerzadura, etc.;
- Fazer pregas, franzir, perfilar, fazer ilhós, debruar, pregar botões, fitas, colchetes, e fivelas;
- Fazer meia, crochet liso e de relevo;
- Coser à máquina;
- Concertos diversos e feitiço das peças mais simples de roupa branca.

2ª Classe:

- Aperfeiçoamento do que se ensina na classe anterior e mais o seguinte: Ponto de bainha e luva, posponto de chulear, meia, marca e crochet liso.

3ª Classe:

- Aperfeiçoamento do que se ensina na classe anterior e mais o seguinte: Ponto furtado, ponto de casear, ponto de marca, ponto de cerzadura, etc.

Fazer pregas, franzir, perfilar, fazer ilhós, debruar, pregar botões, fitas, colchetes e fivelas. Crochet de relevo. Cozer à máquina. Concertos diversos e feitiço das peças mais simples de roupa branca.

4ª Classe:

- Aperfeiçoamento do que se ensina na classe anteriores.

Parte - II Capítulo I - **Ensino Complementar**

[art.2º]- Constituem o quadro de ensino complementar as seguintes disciplinas: (8º) Lavoros para o **sexo feminino**.

Parte - II Capítulo II- Dos Cursos de Habilitação para o Magistério Primário.

[art. 39º]- O ensino nas Escola **Normais Primárias** para o sexo masculino compreende as seguintes disciplinas:

(10º)- **Trabalhos de agulha e Lavoros**.

[art.40º]- Nas Escolas Normais para o **sexo feminino** ensinar-se-ão também trabalhos de **costura**, labores e desenho de ornato que lhes seja aplicável.

C). Dos **Exames** finais das **Escolas Normais**.

[art. 85º]- No fim do 2º e 3º anos do Curso das Escolas Normais há exames finais.

[art. 85º-1]- Os exames finais constam de **provas escritas**, orais e práticas e versam sobre todas as disciplinas e exercícios de cada curso.

[art. 85º-4]- Os professores de música, **lavoros** e ginástica só interrogam e votam no exame das disciplinas que leccionam.

[art. 95º]- No fim das provas escritas e antes das orais, as alunas são obrigadas à **prova de labores**, indicados nos programas e os alunos e alunas à prova de canto e ginástica.

[art. 98º-2]- As provas de ginástica, canto e **lavoros** serão apreciadas e votadas em separado e do seu resultado se fará menção no respectivo diploma.

Cursos de Habilitação para o Magistério

Programa de Trabalhos de Agulha e Lavoros para os três anos do curso normal e para o ensino complementar

<p><u>Material</u></p> <p>-Aglhas, dedal, linha, retroz, máquinas de costura, etc.;</p> <p>-Aspecto dos tecidos: tecidos lisos, sarjados, cardados, adamascados, felpudos, aveludados, tintos, riscados, estampados, bordados, etc.</p> <p><u>Diversos pontos de costura:</u></p> <p>- Diversas bainhas a ponto cruzado, de cerzidura; pregar botões, colchetes, etc.</p> <p>-Tecidos de malha; meias de agulha e e tear; Concertos diversos;</p> <p>- Qualidades diversas de marcar; Talhar em corte rectilíneo, em corte curvilíneo;</p> <p>- Desenhar primeiramente em ponto reduzido e ir aumentando gradualmente os moldes de todos os objectos de roupa de ambos os sexos, que se possam prestar a corte, à vista dos respectivos exemplares para esse fim devem existir na escola normal;</p> <p>- Livro para assentar as medidas; Tirar moldes; Uso do manequim; Corte de objectos de roupa branca, para crianças, para mulher e para homem. Camisas de dois panos simples; de dois panos dobrados entrecortados; Calças, vestidos, etc., para senhora; Calças coletes ceroulas, jaquetas e casacos para homem;</p> <p>- Cortar e fazer lençóis, fronhas e travesseiros, toalhas de mesa, etc.</p> <p><u>Bordados:</u></p> <p>- Bordados a branco, com ponto real, liso, inglês, ao alto, de cadeia, de esteira, de nós, de passagem, abertos, e arrendados.</p> <p>- Bordado a cordão: Ilhós e barbotos; ponto de segurança, turcos de escada, etc.</p> <p>- Bordado de crochet: liso e em relevo; estofos em que se executa;</p> <p>- Bordado de trança: como se executa; Bordado de seda a matriz: como se executa; Bordado de lentejoula: como se executa.</p> <p><u>Rendas:</u> Espécies diversas que se podem executar.</p> <p>- Desenho de exemplares fáceis, que representem os variados ornatos com que se costumam adornar os vestidos, camisas, e quaisquer peças de fato de ambos os sexos e ainda de outros objectos.</p> <p>Estes exercícios serão feitos primeiramente nos quadros pretos, e depois em papel ou cartão, e ainda nas diversas espécies de tecido, em que têm de ser executados e no vidro.</p>	
Decreto 18/03/1897	Estabelece a reorganização dos serviços de instrução primária. (José Luciano de Castro).
<p>[art. 1º]- O Ensino Primário divide-se em 1º e 2º graus:</p> <p>[art. 2º]- O Ensino Primário Elementar divide-se em 1º e 2º graus:</p> <p>a)- O 1º grau que é obrigatório para todas as crianças desde os seis aos doze anos compreende: (7º)- Trabalhos Manuais</p> <p>Nas escolas de meninas, (8º) “prendas próprias do sexo feminino”.</p> <p>Nem o 2º grau elementar nem o ensino complementar incluem Trabalhos Manuais.</p>	
Decreto nº 8 24/12/1901	Reforma da Instrução Pública (Hintze Ribeiro).
<p>[art. 1º]- O ensino primário divide-se em 1º e 2º graus:</p> <p>[art. 2º]- O Ensino Primário compreende:</p> <p>1º Grau: Nas escolas de meninas, (8º) os trabalhos de agulha e labores indispensáveis às classes menos abastadas.</p> <p>2º Grau- Nas escolas de meninas, os trabalhos de agulha e labores indispensáveis às classes menos abastadas.</p> <p>Nas Escolas Normais de sexo feminino e nas escolas de habilitação, trabalhos de agulha e labores e regras práticas para o corte em geral. (11ª posição).</p> <p>[art.]- As disciplinas de ginástica, música e labores professadas nas escolas normais e de habilitação para o magistério serão regidas por professores do quadro, sem direito a nenhuma espécie de gratificação dos professores.</p>	
Decreto 1 19/09/1902	Regulamento das Escolas Normais. (Hintze Ribeiro).
<p>Estabelece as Provas de Exame de Instrução Primária.</p> <p>[art. 189º]- Os exames de Instrução Primária do 2º grau constam de provas escritas e provas orais; os candidatos do sexo feminino prestarão também provas de labores.</p> <p>[art. 193º]- A prova de labores exigida aos alunos do sexo feminino durará pelo menos uma hora; será prestada no mesmo dia da prova oral antes dela. Constará de: execução de diferentes pontos de costura e de marca compreendidos no programa, fazer meia, crochet e bordado de branco (bordado Inglês). Ensino Normal:</p> <p>- Estabelece o horário escolar</p> <p>[art. 202º]- A duração das aulas em cada disciplina é de 1h por dia.</p> <p>[art. 203º]- As Provas de Admissão às Escolas Normais e de habilitação para o magistério provas escritas e orais, (mas não Trabalhos Manuais).</p>	
Decreto	Estabelece os programas do Ensino Primário Elementar

18/10/1902	
<p>1º Grau. 1ª Classe- Trabalhos de Agulha e Lavores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costura. Emprego do dedal e da agulha; - Ponto de bainha, pontinho de luva, ponto adiante, ponto atrás; - Ponto de marca em talagarça; - Emprego de meia e de crochet. Liga e crochet. <p>2ª Classe: Trabalhos de Agulha e Lavores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoamento do que se ensinou na 1ª classe; - Posponto, ponto de chulear. - Marca: execução em talagarça de alfabetos, algarismos, data, nome, etc. - Meia e crochet. <p>3ª Classe: Trabalhos de Agulha e Lavores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoamento do que se aprendeu na 2ª classe - Ponto furtado, ponto de casear, das passagens, franzir, perfilar, fazer pregas, ilhós debruar, pregar botões, fitas, fivelas. - Diversos pontos de marca. Feitios de simples peças de roupa branca e concertos diversos. - Meia crochet liso e de relevo. <p>2º Grau:</p> <p>4ª Classe: Trabalhos de Agulha e Lavores:</p> <p>Aperfeiçoamento do que se ensinou nas classes anteriores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar roupa branca, começando pelas peças mais simples. - Coser à máquina; - Diferentes trabalhos de malha e de crochet; - Rendas. <p>- Nas escolas das localidades em que houver industria das rendas de bilros deve este ensino ser obrigatório. - Bainhas abertas. Simples bordados de branco (bordado inglês).</p>	
Decreto 29/03/1911	Reforma do Ensino Infantil Primário e Normal Ensino Primário Elementar -(3 anos)
<p><u>Ensino Primário Elementar</u></p> <p>[art. 9º]- Constituem objecto do ensino primário elementar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; escrita; rudimentos da língua portuguesa; contos de história pátria e lendas tradicionais; - Noções preliminares de geografia geral (...); - Moral prática tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade; - Noções sumárias de educação social económica e cívica. - Operações fundamentais de aritmética e noções do sistema métrico decimal; - Geometria prática elementar; - Noticias dos produtos mais comuns da natureza, empregados especialmente na agricultura e indústria; - Conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares. - Desenho e Modelação Canto Coral e dicção de pequenas poesias. - Higiene individual, ginástica; jogos educativos e especialmente os nacionais; - Trabalhos Manuais e agrícolas conforme os sexos e as regiões. <p><u>Ensino Primário Complementar</u></p> <p>[art. 10º]- Constituem objecto do ensino primário complementar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e conversação escrita e composição noções gerais de língua portuguesa; - Noções gerais de história geral e pátria; - Noções elementares de geografia geral e pátria, aspectos dominantes das diferentes localidades (actividades comercial, industrial, artística etc.); - Desenvolvimento da moral prática como meio de formar o carácter; - Noções elementares de economia rural ou fabril conforme a região; - Rudimentos de economia doméstica e social, direitos e deveres do cidadãos; - Noções elementares de aritmética e geometria elementares e rudimentos de ciências físico químicas e histórico-naturais, especialmente aplicáveis à indústria e agricultura; astronomia descritiva; - Desenho e modelação, caligrafia fotografia, Canto Coral e recitação; - Desenvolvimento da higiene, jogos ginástica; passo e atitudes militares; - Trabalhos manuais ou agrícolas, conforme os interesses regionais e exercícios militares; 	

- **Trabalhos manuais**, jardinagem, horticultura e economia doméstica para o *sexo masculino*;
- **Trabalhos manuais**, jardinagem horticultura e economia doméstica para o *sexo feminino*.

Ensino Primário Superior

[art. 11º]- Constituem objecto do ensino primário superior:

- Língua portuguesa;
- Língua Francesa;
- Língua Inglesa;
- História especialmente de Portugal;
- Geografia geral especialmente de Portugal e colónias, geografia económica;
- Moral;
- Instrução Cívica;
- Noções de economia;
- Direito usual;
- Matemáticas elementares;
- Contabilidade;
- Ciências Físico-químicas e histórico naturais;
- Higiene;
- **Desenho**;
- Prática em aulas escritórios, estenografia, **oficinas**, campos experimentais;
- Educação física, exercícios militares, ginástica, jogos natação, remagem etc.;
- Música e Canto Coral.

Ensino Complementar- (2 anos)

Sexo Masculino: No programa são agrupados na área de Higiene os **Trabalhos Manuais e Agrícolas** conforme os interesses regionais

Sexo Feminino: **Trabalhos manuais jardinagem, horticultura e economia doméstica.**

Ensino Primário Superior (3 anos)

Ensino Normal Primário:

[art. 110º]- O curso geral é ministrado em quatro anos e as matérias são as seguintes:

Língua e Literatura Portuguesa;
 Língua francesa;
 Língua inglesa;
 Noções de Literatura;
 História Universal;
 Geografia Cosmografia;
 Moral e Instrução cívica;
 Legislação e especialmente a escolar;
 Economia;
 Pedagogia Geral, pedologia e metodologia do ensino primário;
 Matemática;
 Ciências físico- químicas;
 Ciências histórico-naturais;
 Agricultura
 Higiene Geral em Especial; Higiene escolar;
 Desenho e modelação;
 Música e Canto Coral
 Educação Física: generalidades de educação militar.
 Conhecimentos gerais acerca do comércio e industria, contabilidade comercial, industrial e agrícola.

[art. 109º]- Para satisfazer aos fins prescritos nos artigos antecedentes haverá:

- Curso geral comum aos dois sexos;
- Curso especial para cada sexo.

[art. 111º]- O curso especial para a preparação do professorado feminino inclui entre outras disciplinas.

- **Trabalhos Manuais** e economia doméstica.

[art. 112º]- Para o sexo masculino haverá em especial:

- **Trabalhos Manuais** e agrícolas.

<p>[art. 114º]- Para cumprimento do disposição do artigo anterior haverá, anexas às escolas normais, entre outras instituições auxiliares: 7º- Oficinas de trabalhos, quer manuais, quer domésticos.</p> <p>[art. 115º]- As matérias de ensino das Escolas Normais são divididas em <i>secções</i> e dispostas em grupo.</p> <p>[art. 116º]- As disciplinas das Secções Literária e Científica serão dispostas em grupo como oportunamente se determinas nas disposições referentes à Escola Superior Normal Superior, cuja criação será decretada em diploma especial.</p> <p>[art. 117º]- As disciplinas das restantes secções do ensino normal primário dispõem-se em grupos da seguinte maneira: a) Secção Pedagógica: <u>1º grupo:</u> Pedagogia Geral, Pedologia, metodologia do ensino primário, lições das coisas; <u>2º grupo:</u> Higiene, legislação e organizações escolares.</p> <p>b) Secção Artística: 1º grupo: Música Canto Coral 2º grupo: Desenho trabalhos manuais. Para as alunas labores e corte <u>3º grupo:</u> Fotografia, Litografia, tipografia, etc.</p> <p>c) Secção Ciências aplicadas: <u>1º grupo:</u> Educação física-ginástica, jogos, exercícios militares etc. <u>2º grupo:</u> Agricultura, jardinagem, pomologia, horticultura etc. 3º grupo: Noções gerais de comércio e indústria.</p>	
Decreto 21/05/1911	Cria as Escolas Normais Superiores
<p>São criadas na Universidade de Coimbra e de Lisboa as Escolas Normais Superiores, anexas às respectivas faculdades de Letras e de Ciências.</p> <p>[art.3º]- Na Escola Normal Superior Há três cursos diferentes: a)- Curso de habilitação ao Magistério Liceal; b)- Curso de habilitação ao magistério normal primário; c)- Curso de habilitação ao magistério primário superior.</p> <p>[art.4º]- Todos estes cursos compreendem dois anos.</p>	
Decreto 11/08/1911	Regulamenta os programas do Exame de Admissão às Escolas Normais .
<p>[art.11º]- Os candidatos do sexo feminino terão uma prova de trabalhos que constará dos diversos pontos de costura e de meia e crochet.</p>	
Decreto 23/08/1911	Estabelece o Regulamento das Escolas Normais .
<p>Divide-se: Curso Geral Comum aos dois sexos e Curso Especial para cada sexo Curso Especial - sexo feminino: jardinagem e horticultura, Trabalhos manuais e economia doméstica [art. 6º]- Curso Especial - sexo masculino: Trabalhos Manuais e agrícolas [art 13º]- A secção artística divide-se em três grupos: <u>2º Grupo</u>- Desenho Modelação e Trabalhos Manuais. <u>3º Grupo</u>- Fotografia, Litografia e Tipografia Estenografia e Dactilografia.</p>	
Proposta - Lei 01/05/1913	Apresentada ao Parlamento pelo deputado do círculo do Porto Dr. Vitor José de Deus Macedo Pinto para a criação de <i>Escolas Novas Portuguesas</i> .
<p>Preâmbulo- “A escola nova deve ser um estabelecimento de ensino livre [...] que possua todos os atributos indispensáveis às necessidades de ordem física (higiene), científica (museus e laboratórios), estética (pintura, música, canto etc.) e social (indústria, vida operária) que a educação harmónica do aluno exige.” A Base VII estabelece, além das instalações escolares, um parque com campos de jogos, um jardim e pequenos canteiros (...) e terrenos de cultura experimental” - A Base IX que define o conjunto de cada grupo compõem-se além dos pavilhões destinados ao director e às aulas de um pavilhão museu, laboratório e oficinas - de um pavilhão para teatro, cinematógrafo, sala de conferências, concertos, exposições de trabalhos e festas escolares e outros.</p>	

Dec. lei 07/07/1914	Programas das Escolas Normais
Dec. 1950 20/10/1915	Estabelece três horas semanais para os Trabalhos Manuais desde que houvesse quem os dirigisse com competência.
Dec. lei 2.213 10/02/1916	Decreta a aprovação do projecto de regulamento e programas para execução da lei nº 233 de 7 de Julho de 1914 sobre o ensino normal primário precedido do respectivo Relatório. Programas das Escolas Normais
<p>“As novas escolas a criar tem de ser acentuadamente profissionais; Que os ensinamentos que nelas se hão-de ministrar não são de cultura geral, diferenciando-se portanto do que se lecciona nos liceus e mais ainda nas faculdades universitárias;</p> <p>- Quanto aos exames de admissão, entendeu-se que eles devem compreender provas teóricas e práticas, como os exames de saída do curso geral dos liceus (...) e que nos candidatos do sexo feminino deve haver também provas práticas de Costura e Lavores</p> <p><i>Instruções pedagógicas:</i></p> <p>- Os trabalhos manuais têm por fim o desenvolvimento fisiológico geral e contribuem poderosamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento estético, intelectual e social.</p> <p>- Os trabalhos manuais, cuja acção educadora se mede pelas reacções mentais que provocam, devem ser considerados com estímulos, como um apelo ao espírito de invenção e à iniciativa da criança. São exercícios experimentais, por meio dos quais as crianças se familiarizam com os factos, com os seres humanos, com as forças e com os elementos da natureza</p> <p>- Para realizar o seu fim, os trabalhos manuais devem ser precedidos de discussão entre os alunos e o professor primário sobre o fim, dimensões e condições a que deve corresponder o objecto que se pretende fazer, apresentando o aluno antes de lançar mãos à obra, um desenho - projecto do seu intuito.</p> <p>- Nas discussões o professor primário é forçado naturalmente a dar noções sobre as propriedades das coisas a manufacturar, a sua origem, e modo de as obter, etc.</p> <p>- Os Trabalhos manuais devem, por isso, recair principalmente em objectos que aliem ao requisito de traduzirem quaisquer aplicações dos princípios e leis das ciências, convertendo-se assim em determinantes de lições de coisas.</p> <p>- A ferramenta, os instrumentos de trabalho, são exemplos reais de mecânica, de geometria, de física, etc.</p> <p>Desde as matérias de que são feitos, da sua forma e feitura, até à sua função, ao método do seu emprego e de execução e aos resultados obtidos, há sempre uma infinita variedade de assuntos que podem servir de pontos de partida para o ensino, demonstrando e explicando metodicamente tudo o que a criança faz ou pratica. A história comparada do material técnico e da matéria prima empregada nos trabalhos manuais reflecte o género de existência que levaram os seus possuidores, as suas ocupações predilectas o estado das artes industriais da época.</p> <p>- Ao fazer um barco de madeira, que a criança tenciona lançar no lado da escola, surge o problema dos corpos flutuantes, dos transportes, da sua evolução, os modos de tracção etc.</p> <p>- Na construção em cartonagem ou barro, dum castelo, por exemplo, há a estudar a arquitectura, os costumes, o estado das ciências de construção da época, etc. Na modelação de uma folha, duma flor, há uma lição de botânica; na dum animal, uma lição de zoologia, etc.</p> <p>- Os trabalhos de jardinagem oferecem um grande número de questões e sugerem exercícios de toda a espécie que tem a primacial superioridade de serem interessantíssimos para a criança.</p> <p>- O desenho é um poderoso auxiliar de todos os trabalhos manuais.</p> <p>- Todos estes exercícios que têm um carácter social e são uma justa e natural reacção contra o ensino das palavras, de fórmulas, através das quais se não vê a realidade devem, todavia, ser ensinados quer na escola primária, quer mesmo, na normal, gradualmente e numa escala ascendente de dificuldades e escolhidos de modo a dar o melhor desenvolvimento físico às crianças ou dos alunos-mestres por movimentos combinados, sem que, contudo, deixem de ser livres. Os trabalhos executados devem representar o esforço pessoal da criança ou do aluno mestre e ter sobretudo, um aspecto de aseo, de exactidão e de o acabamento, reveladores do amor ao trabalho.</p> <p>- Os trabalhos manuais, para serem eficazes devem ser encarados exclusivamente como exercício escolar. Toda a vez que ultrapassarem este carácter deixam de ser educativos para passarem a ser profissionais. A repetição dos exercícios não deve nunca ir além do ponto em que a atenção e a reflexão desaparecem e são substituídas pelo hábito. Deve ter-se sempre presente que os trabalhos manuais das escolas primárias não têm o mesmo carácter que devem ter os das escolas técnicas. Os métodos mesmo são diferentes.</p> <p>- Nunca é demais dizer que a iniciativa individual da criança ou do aluno-mestre deve ser não só respeitada mas até estimulada e educada pelo professor primário ou normal. A intervenção destes nos trabalhos só é lícita diante de qualquer facto que poderá redundar em desastre, ou quando as forças do aluno possam comprometer o êxito da empresa em que está empenhado.</p> <p>- Os trabalhos ou exercícios concretamente indicados devem ser considerados como tipos exemplificados e não de uma forma taxativa. Ao professor compete dar promover ou suggestionar, a escolha dos trabalhos que cada</p>	

aluno deve executar, conforme as suas aptidões e grau de adiantamento. Alguns trabalhos são para habilitar o futuro professor a confeccionar e organizar o seu material de ensino.

- Ao critério do professor primário cumpre seriar e seleccionar os trabalhos de modo que haja variedade e sequência lógica, em que se parta do fácil e simples para o mais difícil e complicado. Não é necessário que todos os alunos façam o mesmo objecto, mas, sim, que cada aluno faça os mesmos exercícios escalonados.

- Nos trabalhos manuais em papel é de toda a conveniência não aproveitar papéis impressos ou amarrotados, ou velhos, porquanto a tinta de impressão suja as mãos e tira a obra a realizar o aspecto de limpeza e asseio que devem presidir a todos os trabalhos manuais. O papel de cor não deve de ser empregado na primeira lição ou exercício; poderá sê-lo na repetição do exercício. Deve haver a máxima cautela em que as dobras sejam rigorosamente perfeitas e muito bem vincadas.

- Não se deve desprezar a nomenclatura geométrica, não se antepondo, todavia, este ensino ao do simples trabalho manual educativo.

- É de suma importância no princípio de não se passar de um exercício a outro sem que a criança ou aluno-mestre saiba fazer tão perfeitas quanto possível os objectos; e para que eles se não enfatiem, fazendo mais de uma vez uma coisa, devem adoptar-se diversas modalidades do mesmo exercício.

- A modelação deve acompanhar, se não preceder, o desenho. É mais fácil fazer em barro um objecto do que desenhá-lo. As linhas ferem mais a vista quando são apresentadas em vulto do que traçadas em papel. Manufacturando um objecto, a criança ou aluno-mestre apalpa-o sente-o nas suas linhas, formas volume e peso. Os sentidos do tacto e muscular auxiliam assim a vista, educando-a na interrogação do que vê. É uma preparação lógica e cronológica para o desenho em geral e para o geométrico racional em especial, ensinando a criança a ver os objectos nas suas formas geométricas aproximadas.

- Resumindo: Os Trabalhos Manuais devem exercitar e habituar a criança e o aluno-mestre a ver bem, a dar ao seu pensamento uma forma sensível e precisa, a desenvolver a inteligência e imaginação associando a acção muscular ao esforço intelectual, a cultivar a aptidão manual e a torná-la hábil.

Todos os grupos de trabalhos manuais devem entrar em jogo, combinando-se reciprocamente e seguindo progressiva e paralelamente a mesma evolução, partindo dos trabalhos mais simples para os mais difíceis.

Devem aplicar-se a objectos atraentes e familiares, de uso diário, que os alunos conhecem e apreciam e ter em atenção a vulgarização das matérias primas devem se executados, tanto quanto possível, em comum e serem atinentes a provocar o amor à natureza e à humanidade.

Devem educar o trabalho, ensinar a trabalhar, como se deve trabalhar e como a matéria se transforma economicamente pelo trabalho em objectos úteis e agradáveis.

1ª Classe: (1º semestre: 2 aulas semanais, 36 aulas; 2º semestre: 2 aulas semanais, 32 aulas).

Iniciação dos Trabalhos Manuais:

- Material fröebeliano e de jardins escola. Jogos de construção;

- Bolas de lã e de barro de diversas cores; esferas cubos; cilindros pequenos tijolos, prismas. tabuínhas quadradas e outras divididas diagonalmente, tabuínhas triangulares; pauzinhos, palhas de cor; anéis; círculos, semi-círculos, arcos de círculo de arame de ferro cinzelado;

- Arestas e ângulos;

- Formar e construir objectos usuais por meio deste material: camas, pórticos etc;

- Combinações artísticas; combinações matemáticas, unidades, dezenas, as quatro operações;

- Jogos de mosaicos de cartão e tabuínhas de diversas cores.

Trabalhos Manuais em Papel:

- Sem auxilio de instrumentos salvo a faca de papel. Dobrar vincar, preguear e medir papel;

- Manufactura de objectos usuais e de animais: pombas chapéus, caixas, açafates, sacos de viagem, saleiros, espelhos, molduras a uma, a duas, a mais cores; papagaios; capas para forrar livros. Embrulhos. Sobrescritos;

- Recorte de papel e de cartão, empregando tesouras de bicos rombos. Cortes em ângulo recto, agudo e obtuso; em curvas; recorte de figuras simétricas geométricas e de bonecos; funis; copos; garrafas; mesas; vasos; colheres; garfos; facas; cadeiras; martelos; pás; candeeiros; árvores; folhas de plantas; borboletas e outros animais de contorno simples;

- Recorte de papel em abertos; linhas rectas; ou linhas curvas ou de ambas; formando conjunto numa progressiva complicação; pequenos tapetes, brise-bises, pequenas cortinas para a louça da cozinha etc;

- Picar com um alfinete papel ou cartão fino, formando linhas rectas; horizontais; verticais; oblíquas; linhas curvas; combinações destas linhas formando motivos ornamentais transparentes: molduras, tapetes. Aplicação à flora e fauna, delineando folhas, flores e animais;

- Tecelagem de fitas de papel de cor; combinações de cores; matizes: tapetes; porta escovas, caixas; cofres; mesas, mobílias; sobre-portas; frisos, letras; nomes e legendas;

- Pequenos cestos de papel recortado; arma pauzinhos ou alfinetes entrelaçados com fitas de cor de papel ou de pano;

- Colagem; manufacturas de pequenos frisos, cercaduras com figuras geométricas, em série e de diferentes cores e

disposição: rosaças, rosas dos ventos e discos de Newton;

- Cartonagem; construções de cartão branco e de cor previamente desenhados e medidas: pastas capas de livros, porta fólhos, jarras, biombos, barraca turca, canoas, estrados, caixas maletas chapeleiras, gaiolas, fogões quiosques, escadas, berços, maços, martelos, baldes regadores, mobiliário carros; trenós, baloiços; sólidos geométricos;
- Aplicação ornamental por colagem de pequenos papeis de cor com figuras geométricas, ou motivos de flora e fauna às pastas; molduras; jarras; caixas etc;
- Recortar e armar pequenas construções de cartão; edifícios castelos históricos; carros; comboios; vapores; barcos; aeroplanos; moinhos; oficinas etc, com motor a areia.

Trabalhos manuais em Corda Cordel, fio de linho lã e algodão

- Nós; simples, duplo e triplo; laçada; nó corredio, cego, do tecelão;
- Cordões; cordão feito por meio de carrinhos; quatro pregos e alfinetes;
- Tranças com 3, 4 a 8 pernas ou filaças;
- Gachetas de uma filaça, de nós tortos, de rabo de cavalo, de nós tortos; de nós direitos; redonda de duas filaças, francesa para coxins; coxim de nósinhos, embotijo de meias voltas, de voltas de tomador, de rabo de cavalo; pinha de saco, singela e dobrada, de ananás, de nósinhos; francalete para boné, com duas pinhas de saco singelas e duas dobradas;
- Manufactura de redes, sacos, borlas, tapetes, sogras ou rodilhas etc;

Trabalhos manuais em ráfia, junco, juta, palha e verga:

- Trabalhos em ráfia simples e de cor;
- Tranças com 3, 4 a 8 pernas. Aplicação das tranças, simples e de cor a objectos usuais, rodilhas para pratos e tachos, capachos, vasilhas, jarros, copos, garrafas etc;

Trabalhos manuais de costura, corte bordado ou artes aplicadas e caseiras. Iniciação da costura.

(programa de labores).

Trabalhos manuais em barro, plasticina, plasticina e cera:

- Primeiros trabalhos em barro: amassar preparar e manejar o barro, formando rolos cilindros, bolas cubos, paralelepípedos, prismas, pirâmides estrelas. Pequenos quadrados decorativos com desenhos, por incisão de combinações de linhas rectas e curvas imitando pequenos azulejos e que podem ser coloridos;
- Modelação livre e de memória, em vulto, de frutos e de objectos simples de formas poliédricas e redondas, chamando a atenção do aluno para as formas artísticas da olaria e cerâmica nacional e estrangeira, peras, pêsegos, nozes etc.; tinteiros de forma regular, palmatórias, pratos decorados por incisão açucareiros, cafeteiras, bules, copos, paliteiros, cabaças, garrafas, etc;
- Adaptação ornamental ao gosto e fantasia do aluno. Emprego de teques;
- Cópia em vulto de objectos usuais de formas simples e de formas complicadas e de motivos da flora e da fauna;
- Aplicação ornamental pratos, bilhas, jarros, vasos, etc.

Trabalhos Manuais de Desenho (programa de desenho)

Trabalhos Manuais em Cortiça:

- Trabalhos em Cortiça, manipulação de rolhas;
- Manufactura de pastas, caixas, cofres, vasos, molduras, suspensões para plantas, prédios de casa etc.
- Recorte de pequenos bocados de formas geométricas sua combinação ornamental e aplicação por colagem a vasos, suspensões etc.

Trabalhos Manuais em Madeira.

Trabalhos Manuais em arame, folha de Flandres, ferro cobre e estanho.

2ª Classe: (1º semestre: 2 aulas semanais, 36 aulas; 2º semestre: 2 aulas semanais, 32 aulas).

Trabalhos manuais em papel:

- Repetição e aperfeiçoamento de exercícios da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas infantis e primárias;
- Recorte de folhas, sépalas, pétalas e confecção de flores artificiais;
- Recortar e armar bonecos articulados. Moldes e proporções do corpo humano;

Cartonagem:

- Forrar papelão e cartão;
- Manufactura de pastas, caixas; jarras, molduras, biombos, etc. forrados a papel simples e de cor, couché, de lustro, chagrin, etc, e com aplicações ornamentais, por colagem, de pequenos papéis de cor recortados, figurando motivos da flora e da fauna;
- Meia encadernação e encadernação

Trabalhos manuais em couro:

- Pirogravura em couro. Caixas, carteiras, bilheteiras, pastas, etc.

Trabalhos manuais em corda, cordel, fio de linho lã e algodão:

- Trabalhos e preparação do linho, lã e algodão;
- Fiação e tecelagem;
- Manufaturas de panos grosseiros;
- Tinturaria.

Trabalhos manuais em ráfia, junco, juta, palha e verga:

- Repetição e aperfeiçoamento dos trabalhos da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas infantis e primárias.
- Manufaturas de pequenas esteiras; de grades de caniços e verga; encanastrados; cestos rectangulares e redondos; alcofas.

Trabalhos manuais de costura, corte e de bordados ou artes aplicadas e caseiras.**Trabalhos manuais em barro, plasticina, plasticina, cera:**

- Repetição e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas primárias e infantis;
- Modelação livre em vulto e em relevo de assuntos tirados da natureza, ou sugeridos pelo professor a propósito dum facto cuja narração acaba de fazer;
- Cópia em alto e baixo relevo de trechos ornamentais e de diversos estilos característicos. Medalhões.
- Cópia de gesso ornamental e de figura. Manufatura e decoração de vasos cerâmicos. Estatuetas.

Trabalhos Manuais de desenho.**Trabalhos Manuais de cortiça:**

- Repetição e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas primárias e infantis.

Trabalhos Manuais em madeira:

- Repetição e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas primárias e infantis;
- Desenhar e cotar o trabalho a fazer; medir e riscar a madeira;
- Serrar em sentido transversal ou traçar; rodear; aplinar; aparelhar; obliquamente ou a tranel; aplinar em redondo.
- Afagar, furar, brocar, verrumar;
- Engradar, respigar, emmalhetar, emmalhetar em esquadria, juntar e armar moldurados simples. Grudar; aparafusar;
- Manufatura de objectos simples, respigados, e emmalhetados, etc.; tábuas de lavar roupa, caixas, cofres, tabuleiros, gaiolas de papagaio, porta-jornais, porta-escovas, estantes, mesas para livros, estantes de mesa para papéis, molduras, porta relógios, bancos, tamboretas; planos inclinados, alavancas, polés, roldanas, cadernais, guindastes, moinhos, esquadros e graminhos, relógios de sol.
- Recorte de madeira à máquina. Fundos de cadeiras; cantoneiras, caixas, cofres, etc.
- Torno: Repetição e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas primárias;
- Manufatura de copos, taças chávenas castiçais colunas etc;
- Talha: Repetição e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas primárias;
- Gravura de formas geométricas; de folhas e de flores de recorte simples.
- Aplicações ornamentais simples; tinteiros, bandejas, tabuleiros etc.

Trabalhos Manuais em arame e folha de Flandres, ferro, cobre e estanho:

Repetição e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior. Sua prática nas escolas anexas primárias;

- Manufaturas de capachos para tachos e panelas, etc.
- Objectos para forrar com ráfia, mesas triangulares e rectangulares, mesas com pés enfeitados, cestos, grades crivos etc;
- Manufatura em folha de Flandres de objectos simples, caixas, jarras de formas piramidais. Emprego da solda
- Aplicações ornamentais de recortes de cobre e estanho a caixas, cofres etc.
- Folha de cobre batido; pratos, taças, etc;
- Folha de ferro batido e pregado.

3ª Classe: (1º semestre: 2 aulas semanais, 36 aulas; 2º semestre: 2 aulas semanais, 32 aulas).

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior;
- Recorte de papel e de cartão em aberto formando caricaturas;
- Desenhos artísticos, em cartão e lata, em abertos, para por meio de representações, servir para ornamentação parietal; desenhos entresidos;
- Frisos com aplicação de papeis de cores, recortados e colados; desenho e sombra a lápis e a tinta;
- Pelo mesmo processo composições e estilizações Ornamentação com estilo. Reproduções de obras de arte. Frisos artísticos;
- Prática do ensino destes exercícios nas escolas anexas;
- Pedagogia dos trabalhos manuais em papel.

Trabalhos manuais em corda, cordel, fio de linho lã e algodão

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior;
- Prática do ensino destes exercícios nas escolas anexas;

- Pedagogia destes trabalhos;

Trabalhos manuais de costura, corte e de bordados ou artes aplicadas e caseiras.

Trabalhos manuais em barro, plasticina, cera:

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior;
- Modelação livre de memória e de cópia, sobre os diversos estilos
- Modelação da figura humana;
- Modelação em plasticina e plasticina e cera de motivos da flora e fauna;
- Fundição em gesso, por forma perdida, dos respectivos trabalhos;
- Cópia em alto e baixo relevo de trechos ornamentais e de diversos estilos característicos. Medalhões.
- Pátina; bronzeamento;
- Modelação geográfica; o relevo do solo; cartas modeladas em relevo;
- Prática do ensino destes exercícios nas escolas anexas
- Pedagogia dos trabalhos em barro;
- Modelação livre e de memória, em vulto, de frutos, e de objectos simples de formas poliédricas e redondas, chamando a atenção do aluno para as formas artísticas da olaria cerâmica nacional e estrangeira. Reprodução de algumas destas formas concretizadas em objectos típicos.

Trabalhos manuais de Desenho.

Trabalhos manuais em madeira

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior;
- Infusão; encerar polir, pintar a aparelho, a óleo, e envernizar; nacarar folhear.
- Manufatura de pequenos móveis, mesas, estantes, cavaletes, bengaleiros, pedestais, plintos, etc.
- Madeira: suas propriedades gerais: dureza, elasticidade, tenacidade. Qualidades e defeitos; coloração. O corte
- Prática nas escolas anexas;

Torno:

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior;
- Prática do ensino destes exercícios nas escolas primárias anexas;

Talha:

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento dos exercícios da classe anterior;
- Prática do ensino destes exercícios nas escolas primárias anexas e trabalhos simples de ornamentação de objectos de madeira. Gravura em baixo relevo. Estilização da flora.
- Pirogravura e piro-escultura em madeira;
- Pedagogia dos trabalhos manuais em madeira.
- Trabalhos manuais em arame e folha de Flandres, ferro cobre e estanho: desenvolvimento e aperfeiçoamento dos exercícios das classe anteriores.
- Considerações gerais sobre os metais, suas propriedades. A fundição.
- Prática do ensino nas escolas anexas primárias.
- Pedagogia dos trabalhos manuais em metal.

Dec. lei 3.700 24/12/1917	Manda pôr em vigor em todas as escolas primárias o artigo 9º do decreto com força de lei de 29 de Março de 1911, referente ao ensino dos Trabalhos manuais a ambos os sexos.
------------------------------	---

Portaria 1.243 04/05/1918	Introduz alterações nos programas do Ensino Primário. Com o fim de tornar o ensino primário tão prático quanto possível, a Portaria determina a inclusão da remendagem e da passagem a ferro sobre peças de roupa lavadas, que as crianças possam trazer de casa.
------------------------------	--

Atendendo à urgente necessidade de tornar o ensino primário tão prático quanto possível, manda o Governo (...) que nas últimas classes das escolas primárias para o sexo feminino seja incluída nos seus programas a prática da **remendagem** e da **passagem a ferro** sobre peças de roupa já devidamente levadas, que as crianças para tal fim, conduzam das suas próprias casas.

Dec. lei 6203 07/11/1919	Estabelecem os programas de Modelação, Desenho, Caligrafia e Trabalhos manuais .
-----------------------------	---

Os trabalhos manuais introduzem e criam na escola a realidade, a vida. Constituem um meio de educação integral do indivíduo, a utilizar com reflexão e nunca mecanicamente. Devem combinar a gradação de dificuldades com a liberdade da criança. Seriadados, não importa que todos as crianças façam o mesmo objecto mas sim que cada uma faça os mesmos exercícios escalonados. O aspecto deve revelar asseio e boa conservação, exactidão e bom acabamento. Respeita-se a iniciativa do aluno que conduz o professor a adoptar exercícios diversos dos indicadores do programa: Os trabalhos manuais devem ser executados pelos alunos dos dois sexos, excepto o de corte, facultativos para o sexo masculino. Os trabalhos manuais de Jardinagem iniciam-se na 2º Classe em que se cuida de plantas em pequenos vasos e se regam semeiam e plantam em pequenos alegretes e concluem na 3ª classe com os enxertos e a mergulhia.

O ensino obedece a uma finalidade cultural e prática que se torna mais viva na medida em que se associa ao primeiro aspecto a integração na vida activa, que se revela com nitidez nos programas de trabalho manual e agrícolas	
Dec. 5.596 10/05/1919	Procede ao provimento de professores na Escola Normal. (Canto e Castro).
Considerando que se torna indispensável, para a regularidade do ensino, prover o curso de Trabalhos manuais e Modelação , para o que aliás há verba inscrita no orçamento em vigor, (...) decreta-se [art. 3º]- O governo contratará nas mesmas condições em que foram contratado os demais professores da Escolas Normais Primárias os professores necessários para a regência das disciplinas que ainda não tenham professor efectivo ou contratado.	
Dec. 5787-A 10/05/1919	Reorganiza os serviços da instrução primária. Aprova o Regulamento do Ensino Primário (Canto e Castro).
[art. 1]- "O ensino primário tende a habilitar o homem para a luta para a vida e a formar consciência do cidadão . [art. 6º]- Constituem objecto do Ensino Primário Geral para além das demais disciplinas: 9º- Trabalhos manuais e agrícolas , conforme os sexos e as regiões. [art. 7º]- O ensino primário geral é obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, dos 7 aos 12 anos [art. 9º]- O ensino primário geral deve ser essencialmente activo , partindo sempre da convivência do aluno com as realidades físicas e sociais. [art. 11º]- O Ensino Primário Superior destina-se a completar a educação geral do indivíduo e a dar-lhe uma preparação técnica de carácter regional. [art. 12º]- O Ensino Primário Superior é distribuído por 3 classes e compreende: Trabalhos Manuais .	
Dec. 6.203 07/11/1919	Estabelece os Programas do Ensino Primário Geral, Superior e Ensino Normal Primário e de exame de admissão às escolas normais primárias
Ensino Primário Elemental: No conjunto das disciplinas constitutivas do programa a parte artística é agrupada sob a designação de: Modelação, Desenho, Caligrafia, Trabalhos Manuais e Agrícolas Da 1ª à 5ª Classes - Que se sub-divide depois em Modelação, Desenho, Caligrafia e Trabalhos Manuais e Agrícolas . Programa de Trabalhos Manuais e Agrícolas. Nas instruções pedagógicas que acompanham os programas destas disciplinas na Escola Normal Primária encontram-se as normas que ao professor cumpre seguir e salienta a grande importância que deve se lhes deve dar numa escola moderna, em que a actividade deve substituir o antigo regime de mera passividade da criança. deve ser aproveitada e educada. Os trabalhos manuais traduzem e criam na escola a realidade, a vida. Nunca, porém é demais afirmar que eles perdem a excelência da acção educadora se não obedecem constantemente aos seguintes princípios: 1º- Serem um meio de educação integral do indivíduo provocando-lhe todas as espécies de actividade, e da educação real (de res) servindo de ponto de partida para o ensino concreto das noções das coisas de todas as ciências. 2º- Serem executados com atenção e reflexão e nunca mecanicamente por hábito. 3º- Serem graduados numa escala ascendente de dificuldade e escolhidos de modo que se combinem com as energias e cada criança, sem que contudo deixem de ser livres. 4º- Serem seriados e seleccionados de modo que haja variedade e sequência lógica, em que se parta do fácil e simples para o mais difícil e complicado. "Não é necessário que todos os alunos façam o mesmo objecto, mas, sim, que cada um faça os mesmos exercícios escalonados. 6º- Não passar de um exercício para outro sem que a criança saiba fazer tão perfeitos quanto possível os objectos; e para que ela se não enfatie, fazendo mais de uma vez a mesma coisa, devem adoptar-se diversas modalidades do mesmo exercício. Quando, porém, tiver já obtido uma certa perfeição, deverá voltar a executar toda a série para ela ver que já faz muito melhor. 7º- Apresentar honestamente o esforço pessoal da criança. 8º- Ter um aspecto de asseio e de boa conservação de exactidão e de bom acabamento, revelador do amor ao trabalho.(...) - Os exercícios considerados nos programas são considerados exemplificativos e não como uma lista taxativa; - A iniciativa do aluno deve ser respeitada e ela aconselhará muitas vezes o professor a adoptar e a aceitar tipos de exercícios diversos dos indicados no programa. (...). - A distribuição dos trabalhos pelas cinco classes obedeceu ao critério da fixação numa escala ascendente de dificuldade combinada com as energias e interesses das idades.	

- Todos os trabalhos manuais, modelação, desenho, caligrafia, etc., devem ser empregando ora a mão direita, ora a mão esquerda, desenvolvendo assim o **ambidextrismo** no aluno, quer ele tenha mais jeito com a mão direita, ora a mão esquerda. O que deve evitar-se é o trabalho exclusivamente com uma só mão.
- Todos os trabalhos manuais devem ser executados pelos alunos de um e de outro sexo, salvo os de costura e corte que são facultativos para os do sexo masculino.

1ª Classe

Trabalhos Manuais em Papel

- Recapitulação das séries de trabalhos manuais executados na Escola Infantil;
- Sem auxílio de instrumentos, salvo a faca de papel, dobrar, vincar, pregar e medir o papel;
- Execução de objectos usuais e de animais (pombas, chapéus, caixas, espelhos, papagaios etc), a uma a duas ou mais cores,
- Tecelagem de fitas de papel de cor;
- Combinações de cores (tapetes e molduras).

2ª Classe

Trabalhos Manuais em Papel

- Repetição de séries de trabalhos da classe anterior (dobrar, vincar, etc);
- Tecelagem de fitas de papel de cor;
- Combinações de cores;
- Pequenos cestos de cartão recortado, armados com pauzinhos de alfinetes e entrelaçados com fitas de cor de papel ou pano;

Trabalhos Manuais em Corda, cordel, fio de linho, lã e algodão

- Nós;
- Cordões;
- Trança;

Trabalhos Manuais de costura

- Iniciação da costura. Os diversos pontos aplicados a peças de vestuário;

Trabalhos Manuais em Madeira

- Execução de trabalhos simples em madeira macia;
- Emprego da faca e do canivete, pequeno martelo e preguinhos;
- Execução de brinquedos, botes, mesinhas, banquinhos, cadeirinhas, caixinhas, pazinhas, facas para papel

Trabalhos Manuais de Jardinagem

- Cuidar de plantas em pequenos vasos e canteiros;
- Regar, Semear e plantar em pequenos alegretes.

3ª Classe

Trabalhos Manuais em Papel

- Repetição com vista a melhor execução de algumas séries de trabalhos executados em classes anteriores;
- Dobrar vincar pregar e medir papel: capas para ferrar livros. Embrulhos sobrescritos;
- Recorte de papel e de cartão, empregando tesouras de bicos rombos. Cortes em ângulo recto agudo e obtuso; em curvas, recorte de figuras simétricas, geométricas e de bonecos. Funis, copos, garrafas, mesas, vasos, colheres, facas, cadeiras, martelos, pás, candeeiros, árvores, folhas de plantas, borboletas, e outros animais de contornos simples;
- Tecelagem e de fitas de papel de cor, combinações de cores; matizes execução de frisos, letras, legendas, sobreportas, etc;
- Primeiros exercícios de colagem, pequenos frisos, cercaduras com figuras geométricas (triângulos quadrados, círculos etc.) em série e de diferentes cores e disposição. Execução de rosaças, rosas dos ventos e discos de Newton;

Trabalhos Manuais em Corda, cordel, fio de linho, lã e algodão

- Repetição dos exercícios da classe anterior;
- Redes.

Trabalhos Manuais em Ráfia

- Trabalhos manuais em ráfia, simples e de cor. Tranças de 3, 4, a 8 pernas.

Trabalhos Manuais de Costura

- Execução de trabalhos em que se empregam as várias espécies de pontos; ponto atrás, ponto adiante, ponto de bainha, pontinho, bainhas abertas, viezes, serzido, Ponto de marca;
- Iniciação do Crochet e liga. Trabalhos em lã. Malha.

Trabalhos Manuais em Cortiça

- Iniciação. O corte. Execução de botes, caixas cofres etc.

Trabalhos Manuais em Madeira

- Iniciação em trabalhos de serrar, aplainar, aparelhar, e afagar etc. ;

- Nomenclatura da ferramenta empregada. Execução de pequenos objectos, tais como tabuleiros, prateleiras, cantoneiras, caixas, caixas para sal, e para talheres;

Trabalhos Manuais em arame

- Emprego de alicates e tesouras. Endireitar e dobrar arame. Execução de letras, nomes, nomogramas; argolas para guardanapos, ganchos para papéis, etc.;

Trabalhos Manuais de Jardinagem

- Preparação da terra. Sementeiras e plantações. Plantas de estufa e de casa.. tratamento de galinhas e de outras aves domésticas.

4ª Classe e 5ª Classe

Trabalhos Manuais em Papel

- Recapitulação de todas as séries de exercícios executados nas três primeiras classes;

- Recorte de papel em abertos: linhas rectas, estrelas, linhas curvas ou de ambas, formando conjunto, numa progressiva complicação; pequenos tapetes, bise-brises, pequenas cortinas para a louça da cozinha, etc.;

- Picar com alfinete papel ou cartão fino, formando linhas rectas, horizontais, verticais e oblíquas, linhas curvas, combinações destas linhas formando motivos ornamentais transparentes: molduras tapetes.;

- Aplicações à flora e à fauna delineando folhas, flores e animais;

- Colagem e cartonagem. Construções de cartão branco e de cor previamente desenhadas e medidas;

- Execução de pastas, capas de livros, porta-fólios, jarras biombos, barraca turca, canoas, estradas, caixas maletas, chapeleiras, gaiolas, fogões, quiosques, escadas, berços, maços martelos, baldes, regadores, mobiliário, carros, trenós, baloiços, sólidos geométricos. Execução de pastas, caixas, jarras, molduras, biombos, etc. forrados a papel simples e de cor, couché, de lustro, chagrin etc.;

Trabalhos Manuais em Ráfia, Junco, Jutas, Palha e Vêrga

- Aplicação a chapéus e objectos usuais, rodilhas, para pratos e tachos, capachos, vasilhas, jarros, copos, garrafas, etc.

Trabalhos Manuais de Costura Corte e Bordados

- Repetição de exercícios executados nas classes anteriores, para aperfeiçoamento;

Passajar, remendar, debruar, franzir;

- Meias, conserto de meias;

- Bordado a branco, a matiz e em tule;

- Iniciação no corte.

Trabalhos Manuais em Cortiça

- Execução de pequenas figuras de formas geométricas, sua combinação ornamental e aplicação, por colagem, a vasos suspensões, molduras;

- Execução de pequenos objectos.

Trabalhos Manuais em Madeira

- Desenvolvimento de exercícios executados nas classes anteriores. Execução de objectos em que se façam trabalhos de furar, brocar, verrumar, engradar, grudar, aparafusar, etc;

- Recorte de madeira à máquina;

- Iniciação no torno. Emprego do formão, goiva escopro, badamo;

- Execução de cabaças, pés de móveis altares.

- Iniciação na talha. O golpe: esgache, goiva e maço. Execução de cavados e simples ranhuras, em tinteiros, bandejas, tabuleiros, molduras, cantoneiras etc.

Trabalhos Manuais em arame e folha de Flandres

- Desenvolvimento de exercícios executados nas classes anteriores;

- Execução de quadrados, triângulos, círculos, corações, estrelas, espirais, elipses, ovais, aranhas para tapa-luz, grelhas e frigideiras rectangulares e redondas; cadeias e correntes para chaves;

- Recorte em folha de Flandres de formas geométricas, estrelas, rosas. Combinação de linhas rectas e curvas isolada ou conjuntamente;

Trabalhos Manuais de Jardinagem

- Desenvolvimento de exercícios executados nas classes anteriores. Iniciação em enxertos e mergulhia;

- Culturas de algumas plantas típicas e regionais;

- Tratamento de algumas árvores de fruto;

- Conservação de frutos. Tratamento de animais. A sua alimentação

- A abelha e o bicho da seda. Aves domésticas.

Programas do Curso Normal

2ª Classe:

Os **Trabalhos Manuais** na sua relação com:

- A Educação Fisiológica: Os fins dos **Trabalhos Manuais**: transformar o pensamento em acção, desenvolver o trabalho criador inventivo e construtivo, meio de concretizar ideias pessoais.

<p>Teoria psicológica, teoria sociológica dos Trabalhos Manuais. O fim privativo de cada espécie de T. M. A influência dos T. M. nos sentidos e nas actividades mentais em geral e no respectivo desenvolvimento e aperfeiçoamento. Princípios do ensino dos T. M: “sistematicamente progressivo”, “eminente social”, “essencialmente individualizado”. A Educação Estética: Os Trabalhos Manuais como base da educação estética.</p>	
Decreto 11/12/1919	Rectifica o regulamento do Ensino Primário e Normal publicado com inexactidões em 29/09/1919.
<p>Parte II- Escolas Normais Primárias [art. 224º]- O Curso das Escolas Normais primárias distribui-se por três anos e compreende entre outras disciplinas: Trabalhos Manuais;</p>	
Dec. 6 351 14/01/1920	Aprova o Regulamento da Escola Normal de Lisboa.
<p>Cap II. Secção IV- De Comissão Permanente dos Trabalhos Manuais é composta pelos professores de Modelação, Desenho, Trabalhos manuais, Noções de agricultura, Economia doméstica, Lances Educação física, Pedagogia, Higiene escolar, Metodologia e Ciências naturais. Reúne uma vez por mês e cumpre a missão de: “dar efectividade à organização sistemática que o regulamento pelos seus programas confere a esta disciplina, dedicando-lhe o melhor dos seus cuidados; conjugar esforços, harmonizar coordenar as actividades dos respectivos professores das disciplinas; Imprimir às respectivas disciplinas um espírito de unidade e uma orientação pedagógica firme e de antemão traçada. Aperfeiçoar e propor ao Conselho escolar todas as modificações e desenvolvimentos que a prática aconselhar a bem destas disciplinas; 5º Propor a aquisição de material didáctico e mobiliário para as respectivas aulas. Cap. X Secção I - Disposições Gerais: f) Todas as aulas são importante. Não há principais nem secundárias. A todas devem consagrar-se igual trabalho e dedicação. g) Os Trabalhos manuais e a Educação física e a Música são a base de toda a educação. 2º Apêndice do Regulamento Interno da Escola Normal Primária Define o princípio hedonístico na organização dos horários escolares. Integra os Trabalhos manuais nesse princípio. Define os princípios de economia do Trabalho e os princípios da solidariedade orgânica na regulação da fadiga escolar.</p>	
Dec. 7. 802 14/11/1921	Estabelece o programa das Escolas Primárias Superiores .
<p>[art. 1º]- Compreende entre outras disciplinas: - Trabalhos Manuais Educativos.</p>	
Dec. 7.311 15/02/1921	Remodela os Programas do Ensino Primário Geral
<p>(Contrariamente aos programas do ensino primário, remodelados globalmente pelos decretos de 7 de Novembro de 1919 que se faziam acompanhar de elaboradas recomendações de natureza pedagógica indica-se aqui de modo lacónico o teor programático, revelando uma posição pedagógica pouco propensa a inovações pedagógicas). Nas Instruções sobre geometria diz-se: o ensino da geometria está fundamentalmente ligado ao ensino dos trabalhos manuais e do sistema métrico. A conjugação dos exercícios respectivos deve ter por objecto exercitar a mão do aluno, fazê-lo reconhecer as proporções e a necessidade de vigor no traçado geométrico.</p> <p>1ª Classe - Noções simples de volume, superfície, linha, e ponto; - Linha recta, quebrada e curva, horizontal, vertical e oblíqua.</p> <p>2ª Classe Ângulo; bissectriz; - Polígonos regulares; - Decomposição do polígono em triângulos ou em quadriláteros e triângulos.</p> <p>3ª Classe - Circunferência; Arco e Raio; - Diâmetro corda e tangente, segmento sector e coroa circulares; - Circunferências concêntricas, secantes, e tangentes; - Avaliação prática da superfície dos polígonos;</p>	

<p>- Exercícios e problemas muito simples.</p> <p>4ª Classe Noção sumária e prática sobre medidas dos arcos; - Avaliação da superfície do círculo; coroa, sector e segmento circulares; - Exercícios e problemas simples de utilidade prática.</p> <p>5ª Classe Conhecimento dos principais sólidos geométricos; Noção sumária e prática sobre áreas e volumes dos prismas rectos e das pirâmides rectas; do cilindro e do cone de bases circulares; - Área e volume da esfera; - Exercícios e problemas simples e de utilidade prática.</p>	
Port. 3.903 15/02/1924	Manda construir nas aulas de Trabalhos Manuais das Escolas Normais Primárias o material tipo para os jogos de leitura e de escrita sobre que foram dadas instruções ao professorado do grau infantil e primário geral na Portaria n.º 3. 891
Dec. 9. 795 06/06/1924	Regulamenta o Decreto n.º 9580 de 05/04/1924 que só permite a passagem à 5ª classe após provas finais de passagem da 4ª classe. Regulamentam-se estas provas que, como as provas finais da 5ª classe serão escritas, orais e práticas de trabalhos manuais.
Dec. 10.181 13/10/1924	Reorganiza os Cursos das Escolas Normais .
<p>[art. 2º]- As disciplinas que constituem os cursos da Escolas Normais Primárias distribuem-se pelos seguintes grupos :</p> <p>10º Grupo: Trabalhos Manuais Educativos e Oficinais. Modelação e respectivas didácticas. Desenho, Caligrafia e respectivas didácticas.</p>	
Dec. 10.185 15/10/1924	Reorganiza certos serviços da Escolas Normais. Estabelece os Exames de Admissão e Finais às Escolas Normais .
<p>Provas de Admissão: [art. 8º]- As Provas escritas e práticas dos exames de admissão não serão eliminatórias</p> <p>[art. 22º]- As provas finais do curso de habilitação do magistério primário constarão de provas: práticas, escritas orais e pedagógicas.</p> <p>Provas Práticas: - Liores e costura (3h em turnos de 20 alunas); - Trabalhos manuais (em simultâneo com a anterior, duração máxima de 3 h); - Caligrafia.</p> <p>[art. 22º- 3]- A prova de Costura e Liores terá a duração máxima de 3 h e será prestada apenas pelas examinandas, em turnos de vinte.</p> <p>[art. 22º- 4]- A prova de Trabalhos Manuais Oficiniais realizar-se-á em todas as escolas normais primárias no primeiro dia útil de Julho em turnos de 10 alunos</p> <p>[art. 24º.f)- Nas Provas Oraís os alunos terão de determinar três níveis mentais de crianças até 13 anos.</p>	
Lei. 1880 08/07/1926	Manda cessar o regime de coeducação nas populações escolares com mais de um professor.
Dec. 13. 207 19/02/1927	Re-estabelece nos Liceus centrais femininos de Lisboa, Porto e Coimbra a disciplina de Trabalhos Manuais.
<p>“considerando que é de toda a conveniência restabelecer nos liceus centrais femininos a disciplina de trabalhos manuais como elemento importante de educação doméstica da mulher. (...) que constituirá um novo grupo”.</p>	
Dec. 13. 619 17/05/27	Substitui o regime de coeducação pelo de separação dos sexos.
Dec. 13. 791 16/06/1927	Estabelece o regime de classes e as matérias do Ensino Primário Elementar.
<p>[art.4º-Único]- Ensino Primário Elementar é ministrado em quatro classes sucessivas e compreende além da Cultura Física, Prática de Higiene e Canto Coral: - Desenho Geometria e Trabalhos Manuais; - Leitura, escrita Redacção e Gramática; Aritmética e sistema aritmético; - Ciências físico- naturais; Corografia de Portugal e Colónias, História de Portugal e Educação Cívica. [art. 16º]- O Ensino Primário Complementar compreende também Desenho e Trabalhos Manuais.</p>	

Dec. 13. 863 29/06/1927	Exame inspectores Trabalhos Manuais.
Dec. 14.417 12/10/1927	Aprova os Programas do Ensino Primário Elementar.
<p>“A matéria dos programas não é exorbitante, não transpõe aquele limite do saber mínimo, que nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares. Das classes mais humildes (...) ensinar-se o que é essencial e geral sem transportar o espírito das crianças para subtis lucubrações científicas e para demonstrações do máximo rigor. Não vá julgar-se e mais de um cai no erro de o julgar que a memória é uma faculdade a preterir-se. Mas há que ter sempre diante dos olhos estas outras regras: nada fique para explicar ao aluno até que ele se apodere da verdade; nada se obrigue a aprender de cor, que ele não haja absolutamente compreendido, não se lhe sobrecarregue a memória com algo que não seja de grande utilidade.</p>	
<p>Programas do Ensino Primário Elementar 1ª Classe Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais - Tecelagem, entrelaçamento e encanastramento de tiras de papel, dobragem, vincagem, rasgagem, recorte e colagem de papel;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combinações decorativas: repetição e alternância. Classificação das cores mais vulgares. - Frisos, cercaduras e cantos muito simples; - Primeiros exercícios de modelação em areia fina e em barro ou outro material plástico. - Divisão de uma tira de papel em partes iguais. Primeiros exercícios de medição. Traçado de segmentos de recta; emprego da régua; - Conhecimento da designação e das mais elementares propriedades das figuras geométricas simples que servem de base aos trabalhos manuais desta classe; - Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e de cores; - Cópia do natural de folhas simples, de relevo quase nulo; - Exercícios de desenho de memória; - Exercícios de desenho livre e de interpretação; - Exercícios de caligrafia; - Colaboração nos trabalhos de adorno e arrumação da classe; - Revisões. <p>Trabalhos para o sexo feminino <i>Costura:</i> - Exercícios em talagarça de dois fios; - Ponto adiante, Ponto atrás. Posponto; - Ponto de luva. Ponto russo ou de pé de flor. Ponto de bainha; <i>Croché:</i> emprego de lã ou algodão muito grosso e agulhas também muito grossas; - Ponto simples ou de cordão. Fechados sem laçadas. Abertos sem laçada. Fechados com laçada. Abertos com laçada.</p> <p>2ª Classe Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais - Revisões; - Tecelagem, entrelaçamento e encanastramento aplicados; - Dobragem, vincagem, recorte e colagem de papel; - Combinações decorativas. Simetria e irradiação; - Associação de cores. Emprego de figuras obtidas por recorte, como estampilhas; - Frisos decorativos rectilíneos e poligonais, mosaicos decorados, cercaduras, cantos, e centros. Polígonos regulares; - Exercícios de modelação livre e cópia de modelos. Primeiros exercícios de modelação sobre fundo; recorte e gravação em barro. Obtenção de esferas, cilindros, prismas e de secções dos mesmos sólidos; - Aplicação do barro ou de outro material plástico para figurar o modelado de terreno; - Emprego do esquadro para o traçado de paralelas e perpendiculares e de quadriláteros e triângulos; - Conhecimento da designação e das propriedades mais elementares da figura geométricas simples que servem de base aos trabalhos manuais desta classe. Medição do perímetro; - Primeira noção de área. Esquema da planta da classe; - Desenho de imitação de formas planas, a lápis preto e de cores; - Cópia do natural de folhas, frutos, flores e objectos usuais de muito pequeno relevo; - Emprego de aguadas muito transparentes; - Exercícios de desenho de memória;</p>	

- Exercícios de desenho livre e de interpretação;
- Exercícios de caligrafia;
- Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe;

Trabalhos para o sexo feminino

Costura:

- Exercícios em talagarça de dois fios;
- Recapitulação dos pontos de costura aprendidos na classe anterior;
- Ponto de casa. Ponto de Ilhós. Ponto de Aselha;
- Croché: emprego de lã ou algodão muito grosso e agulhas apropriadas;
- Recapitulações variadas dos exercícios da classe anterior;
- Malha a duas Agulhas: emprego de lã ou algodão e agulhas muito grossas;
- Continuação dos exercícios da classe anterior. Ponto de revesilho;

3ª Classe

Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais

- Revisão;
- Dobragens e recortes decorativos aplicados;
- Primeiros exercícios de cartonagem;
- Combinações decorativas: o contraste e a gradação. Combinação e associação de cores;
- Exercícios de modelação livre e cópia de modelos;
- Emprego de teques. Modelação sobre fundo. Modelação de sólidos geométricos e representação do terreno. - Exercícios de modelação de memória;
- Emprego do compasso e do transferidor. Traçado de polígonos regulares. Planificação das superfícies de prismas rectos e cilindros de revolução;
- Primeiros exercícios de desenho de gráficos.;
- Traçado de polígonos regulares. Avaliação de áreas de polígonos e poliedros;
- Desenho de imitação de formas planas;
- Cópia do natural, empregando-se modelos em que se torne muito pouco sensível a deformação perspéctica;
- Noção de claro escuro;
- Primeiros exercícios de modelação do desenho. Emprego de aguadas lisas;
- Exercícios de desenho de memória. Exercícios de desenho livre e de interpretação;
- Associação do desenho com os trabalhos manuais. Exercícios de composição decorativa, seguindo um projecto primeiramente estabelecido;
- Exercícios de caligrafia. Colaboração dos trabalhos de arranjo da classe;

Trabalhos para o sexo feminino

Costura:

- Exercícios em talagarça de um fio ou etamine;
- Recapitulação dos exercícios aprendidos na classes anteriores;
- Ponto de passagem simples. Ponto de passagem formando rede. Ponto de cruz;
- Exercícios em linhagem: recapitulação de todos os pontos aprendidos;
- Croché: emprego de lã ou algodão pouco grosso. Aplicação do croché a fatos de malha para boneca;
- Rendas de execução simples. e agulhas apropriadas;
- Recapitulações variadas dos exercícios da classe anterior;
- **Malha a duas Agulhas: emprego de lã ou algodão a agulhas grossas;**
- **Exercícios de execução de meia e de renda a duas agulhas.**

4ª Classe

Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais

- Revisões;
- Conservação dos aparelhos de desenho e trabalhos manuais;
- Exercícios de cartonagem;
- Execução e decoração de modelos e objectos de utilidade;
- Observação do emprego das regras de composição decorativa em modelos e monumentos e outras construções locais;
- Exercício de modelação livre, de cópia de modelos e de memória;
- Traçado de arcos concordantes e de gráficos lineares e superficiais;
- Interpretação de modelos de desenhos de base geométrica;
- Exercícios de desenho decorativo de base geométrica;
- Desenho de imitação de formas planas;
- Observações das principais deformações perspécticas;
- Cópia do natural de modelo e objectos usuais;

- Exercícios de modelação do desenho;
- Emprego de aguadas. Exercícios do desenho de memória;
- Exercícios de desenho livre e de interpretação;
- Esboços simples projectos de decoração;
- Exercícios de caligrafia. Colaboração nos trabalhos de arranjo da classe;
- Revisões.

Trabalhos para o sexo feminino

- Costura;
- Exercícios em pano branco;
- Aplicação de todos os pontos de costura na execução de roupa branca para bonecas e para as próprias crianças ou para adultos;
- Remendos. Bainhas abertas;
- Croché: emprego de lã ou algodão e de agulhas apropriadas;
- Recapitulação e continuação dos exercícios das classes anteriores;
- Imitação de frutos. Rendas de execução mais delicada. Conserto de meias;
- Malha a duas Agulhas: emprego de lã ou algodão a agulhas grossas. Exercícios de execução de meia e de renda a duas agulhas;

Dec. 14.463
07/10/1927

Aprova os **horários** e instruções aos **programas do ensino elementar**.

Antes de se iniciarem os trabalhos escolares em cada dia e depois de se darem por findos, os alunos saudarão a Bandeira Nacional que deverá existir em todas as escolas.

Os trabalhos escolares, tanto de manhã como de tarde, abrirão com uma sessão de canto.

A cultura física, a prática da higiene e as sessões de canto coral, serão ministradas fora dos cinco tempos lectivos, podendo aproveitar-se um tempo especial depois dos restantes trabalhos escolares.”

Nas suas lições os professores procurarão relacionar as disciplinas entre si por forma que se auxiliem mutuamente, Assim, da lição devem os **Trabalhos manuais** aproveitar as ciências físico-químicas, a história, a corografia, a geometria, a aritmética, procurando, na execução do programa horário, obedecer ao espírito de **concentração das disciplinas**.

Disciplinas	Carga Horária- Classes			
	1ª Classe	2ª Classe	3ª	4ª Classe
I-Desenho Geometria e Trabalhos manuais	6h	6h	5h	5h

Total semanal 22 horas.

Port. 5. 060
21/10/1927

Estabelece um conjunto de **orientações pedagógicas** para execução dos programas estabelecidos pelo Dec. -Lei nº 14417 de 12 de Outubro de 1927. Nomeadamente sobre os programas de **Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais**.

Reconhece o papel da **educação manual** na escola primária como sendo de fundamental importância para o educando e a sociedade.

Considera que os programas de desenho estão bem delineados e embora sejam comuns a todas as escolas a maneira de os realizar flutua de acordo com a disponibilidade dos materiais.

Considera que se é necessário “levar todos os alunos a conhecer intuitivamente as propriedades elementares das figuras geométricas e a praticar com a possível correcção as diferentes modalidades do desenho e trabalhos manuais é indispensável estudar atentamente as tendências de cada um e delas tirar o melhor o melhor partido para a orientação do respectivo ensino. A análise inteligente de um desenho ou de um trabalho manual livremente realizado por um aluno explica muitas vezes atitudes, estados, possibilidades que não seria fácil descortinar por outro meio.

Desenho, Geometria, e Trabalhos Manuais:

“É necessário ”que a escola prove, realizando, que todos os indivíduos normais, podem, trabalhando, desenhar e modelar em barro com suficiente correcção, embora muito poucos disponham de aptidão natural bastante para que possam vir a ser pintores de arte ou escultores” É que uma coisa é representar é representar com clareza suficiente, por meio do desenho ou modelação, uma forma observada ou realizada, outra é imprimir a essa mesma representação as modificações - quantas vezes pequeníssimas- que dela farão uma obra de arte, por simples que seja pelo seu próprio esforço e observação cuidadosa adquirirá cada professor a confiança suficiente em si mesmo, para bem orientar os alunos(...)”.

<p>“Devendo na escola primária realizar-se uma educação tão completa quanto possível, não deve esquecer-se a realização sistemática de muitos e variados exercícios de ambidextria, cuidadosamente conduzidos através de quatro classes do ensino primário elementar.</p> <p>- Os Trabalhos Manuais, pela sua própria variedade, despertam em geral, grande interesse da parte dos alunos, interesse que deve orientar-se e disciplinar-se convenientemente. É quase sempre possível encontrar aplicação aos trabalhos cuja realização se propõe aos alunos.</p> <p>Trabalhando na execução de certos exercícios professor e alunos, estabelecer-se-ão conversas ligeiras que permitindo ao primeiro o conhecimento mais aprofundado de modo de ser dos alunos, lhes permite igualmente realizar acerca dos mais variados assuntos preciosas lições, que pela sua leveza e aparente despreocupação despertam um grande interesse.</p>	
<p>Circular nº 62 03/11/1927</p>	<p>Recomendações às professoras: “Sendo de toda a conveniência que os trabalhos manuais nas escolas do ensino primário elementar sejam de molde a ter uma aplicação útil e prática e como complemento de beneficência, queira recomendar às professoras do círculo a seu cargo que os referidos labores devem consistir de preferência, em artigos de vestuário e agasalho para crianças. Os quais poderão assim, ser oferecidos a creches, asilos, hospitais, etc. Constituirão estes actos verdadeiro exemplos morais e educativos que muito convém provocar”.</p>
<p>Dec. 14. 900 16/01/1928</p>	<p>Aprova os programas do ensino primário complementar. “Escola de orientação integral e não unilateral não é liceu nem é oficina”. Compreende os Trabalhos Manuais.</p>
<p>Dec.15.032 15/02/28</p>	<p>Estabelece o regime de separação dos sexos.</p>
<p>“Considerando que o preceito contido no referido artigo 3º do Decreto nº 13 .791, de 16 de Junho de 1927 foi a satisfação dada às reclamações que de há muito se vinham fazendo contra o regime da coeducação dos sexos nas escolas de instrução primária elementar e (...)</p> <p>Hei por bem decretar o seguinte .</p> <p>[art. 1º]- Nas escolas das localidades em que haja mais de uma escola de instrução primária elementar, é desde já, estabelecido o regime de separação dos sexos.</p> <p>[art. 2º]- Será, contudo, mantido o regime de coeducação de sexos nas escolas situadas em localidades em que não haja outra escola de instrução primária elementar, ou naquelas em que circunstâncias especiais e excepcionais, como a distância entre os respectivos edifícios escolares, obrigue os alunos a longos percursos.</p>	
<p>Dec. 15.088 23/02/1928</p>	<p>Estabelece a intensificação do estudo das colónias portuguesas.</p>
<p>“Sendo indispensável criar no nosso povo uma opinião colonial, inculcando no espírito de todos os portugueses a noção exacta do valor do império ultramarino e dos meiosna empregar para a sua valorização;</p> <p>Considerando que a melhor forma de conseguir tal fim reside na propaganda feita nas escolas, desde a primária à superior, porque as noções ali aprendidas são sempre as que deixam sempre mais nítida e duradoura recordação e podem estender-se mais facilmente a um maior número de indivíduos:</p> <p>Hei por bem decretar o seguinte:</p> <p>[art 1º]- Em todas as escolas portuguesas, qualquer que seja o Ministério ou corporação administrativa de que dependem e o ramo ou grau de ensino que nelas se ministre, intensificar-se-á ou iniciar-se-á o estudo das colónias portuguesas, aproveitando-se os mais apropriados meios e favoráveis circunstância para desenvolver uma intensa propaganda do império colonial português.</p>	
<p>Dec. 15.365 12/04/1928</p>	<p>O diploma extingue várias escolas. (Alfredo de Magalhães).</p>
<p>art.1º]- “São extintas a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, a Faculdade de Letras de Universidade do Porto, e a Faculdade de Farmácia e a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra.</p> <p>[art. 2º]- É igualmente extinto o Liceu da Horta e bem assim as Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada.</p>	
<p>Dec. 16. 037 15/10/1928</p>	<p>Remodela os programas das Escolas Normais.</p>
<p>[art.7º]. Os cursos distribuem-se por 4 classes com a duração de anos. O 4º ano destina-se à preparação pedagógico profissional.</p> <p>As disciplinas distribuem-se por 12 grupos:</p> <p>- 12º Grupo: Trabalhos Manuais e Educativos, Trabalhos Manuais femininos e Economia Doméstica.</p>	

Dec. 16.038 15/10/1928	Regulamenta os Exames de Admissão às Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga, Ponta Delgada
[art.5º]-."O exame de admissão compreende provas escritas, uma prática de costura e labores e provas orais Costura e Labores: - Ponto atrás, ponto adiante, ponto bainha, pontinho, - Bainhas abertas, casear passajar. - Pontos de Marca; - Liga, Meias; - Croché.	
Dec. 16 077 26/10/1928	Aprova os programas do ensino primário elementar . São ministrados nas 4 classes os Trabalhos Manuais . Preconiza o ensino adaptado às peculiaridades regionais.
Representa a primeira de uma série de contracções do currículo que culminará drasticamente na reforma de 1936. Inicia uma série de cortes e simplificações do currículo nacional. O "pouco mas bem" Programas do Ensino Primário Elementar (são reduzidos) "o valor da agricultura"- "contrariar a corrente de urbanismo que desvia da terra –mãe aqueles que, num sonho de ambição, trocam a vida simples e feliz da aldeia, pela vida da cidade, onde vêem estilar-se (...) e exercer muitas vezes lugares de ordem inferior. "O asseio é a elegância do pobre".	
Dec. 16.730 13/04/1929	Altera os programas do ensino primário elementar e aprova os novos e respectivas instruções:
Estabelece para todas as classes: - Caligrafia, Trabalhos Manuais ; - Educação Física e Canto Coral; Programa de Trabalhos Manuais: - Modelação livre. Modelação de objectos simples de uso comum; - Dobragem e colagem; - Cartonagem; - Recorte de papel. Trabalhos em madeira a canivete; Trabalhos Manuais para o sexo feminino; 1ª Classe - Ponto de malha. 2ª Classe - Iniciação de costura, dos diversos pontos em peças de vestuário de bonecas; - Emprego do dedal e da agulha; 3ª Classe Trabalhos de lã, malha; - Ponto atrás, ponto adiante, ponto de bainha, pontinho, bainhas abertas, viezes, serzido; - Ponto de mosca. Iniciação de croché e liga. - Emprego das agulhas de meia e de croché. Flores em papel, sem emprego de cola e arame; 4ª Classe - Aperfeiçoamento dos exercícios anteriores; - Passajar, casear, remendar, franzir e marcar. Meias e seu conserto; - Bordados a branco matriz e tule. Iniciação do corte; - Toucas babadouros, camisinhas; - Coser á máquina sempre que houver ensejo; - Renda de bilros nas localidades em que houver essa indústria; Instruções sobre os Trabalhos Manuais: Sem pretender realizar obras de arte, um indivíduo normal pode chegar a modelar com suficiente correcção, embora nem todas as pessoas tenham vocação para artistas. Para a realização de trabalhos iguais ou idênticos, os alunos podem dividir-se em grupos. Os trabalhos manuais aos quais deve presidir o interesse e a disciplina, proporcionam a cada passo ocasiões de empregar a nomenclatura geométrica e conhecer com segurança as figuras geométricas e as suas propriedades importantes. Convém conservar, durante toda a frequência de um aluno, alguns trabalhos por ele realizados ano a ano, porque só assim se conseguirão elementos para apreciação do seu desenvolvimento e das suas faculdades. Nas exposições escolares devem apresentar-se convenientemente seriados os trabalhos de um aluno porque só assim é possível avaliar da acção da escola. A modelação tanto livre como sugerida, pode iniciar-se com areia fina seguindo-se a modelação em barro, plasticina ou outra substância plástica, imitando frutos apresentados aos alunos, como maçãs, laranjas bolotas, etc. por meio de dobragens vincagem e rasgagem podem obter-se quadrados e outros rectângulos, aproveitando-se o ensejo de associar rectângulos obtidos em papel diversamente coloridos, empregando-se a repetição e a alternância. A associação decorativa de quadrados e outros rectângulos e triângulos	

<p>isósceles dará origem à formação de mosaicos, cercaduras e cantos. Com a dobragem e recorte podem polígonos regulares: o hexágono, o dodecágono, o polígono de dezasseis lados etc. Também darão origem a lindos mosaicos as associações de triângulos equiláteros, de quadrados, de hexágonos e octógonos regulares. Os exercícios de cartonagem podem desenvolver-se, indo até à realização de objectos de percalina, como pastas, cartonagem de cadernos e livros escolares, caixas com tampas e divisórias, etc. O recorte pode desenvolver-se até o recorte livre de sépalas, pétalas e outros motivos decorativos. Os trabalhos em madeira dão margem à execução de curiosos aspectos em que se revelam as aptidões e as tendências dos alunos. Relatório: Com a organização destes programas deu-se um passo mais para a simplificação cuja necessidade todos reconheciam.</p>	
Dec.18.646 19/07/1930	As Escolas do Magistério Primário substituem as Escolas Normais Primárias.
<p>[art.5º]- Reduz o curso para dois anos, "compreende duas classes sucessivas em quatro semestres. Têm por objectivo "simplificar, uniformizar, reduzir cada organismo a uma função rigorosamente definida". Na nova organização as matérias de ensino reduzem-se a 6 grupos: o 6º grupo reúne os Trabalhos Manuais Educativos, Modelação e Desenho</p>	
Dec. 20. 254 25/08/1931	Nova redacção de alguns artigos do Dec. 18 646.
Cria a Junta de Educação Nacional (JED) e institui as Missões Estéticas de Férias (MEF)	
Dec. 22.369 30/03/1933	Procede à reorganização dos serviços de administração, de orientação pedagógica e de inspecção do ensino primário."
<p>"Encerrados os trabalhos de execução da carta escolar que nada menos é do que do que o Plano Geral das Escolas, antevisto pela lei de 2 de Maio de 1878 (António Rodrigues Sampaio) e durante muito tempo não obtido (vide relatório do decreto de 7 de Agosto de 1890), (José Dias Ferreira), procede à reorganização dos serviços de administração, de orientação pedagógica e de inspecção e disciplinares do ensino primário."</p> <p>As disposições agora promulgadas merecem ser recebidas como um passo na sucessão lógica a que pertencem outras medidas legislativas da Ditadura Nacional. Remodelou-se (decretos nºs 16.481 e 16836) o Ministério da Instrução Pública, com vista a torná-lo um organismo vivo, insuflador de energias, promotor e orientador de toda a educação nacional", Promovendo-se que "os seus funcionários superiores sejam, ao mesmo tempo que burocratas disciplinados e disciplinadores, mestres, educadores e apóstolos, que pela sua especial preparação e pela sua iniciativa bem orientada promovam e realizem, com acção perseverante e como quem exerce um sacerdócio, o alargamento e levantamento da cultura nacional".</p> <p>As funções especiais de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino integram-se no Conselho Superior de Instrução Pública. A este alto organismo se deixou já confiada, (...) a inspiração das conveniências nacionais a que devem moldar-se todos os graus e ramos de actividade docente oficial. (...) Para tanto como se faz mester, se constitui a mesma secção com os competentes agentes de estudo e da irradiação de ideias.</p> <p>-Estabelece as conferências dos professores, os cursos de aperfeiçoamento, a publicação do Boletim do Ensino Primário Oficial, a função da Biblioteca e Museu do Ensino Primário com as suas secções serão os grandes meios de orientação e de estímulo, destinadas à prossecução da formação profissional iniciada nas escolas do magistério primário, e a defesa constante da essencial condição de êxito que no professor é forçoso defender a todo o custo. O ânimo de servir cada vez melhor."</p> <p>- [art.13º-22]- Compete aos directores dos distritos escolares, autorizar a comparticipação dos corpos discentes em festas públicas de carácter patriótico e educativo e bem assim a realização de festas do mesmo carácter nos edifícios ou instalações em que funcionem estabelecimentos que lhe estão adstritos.</p> <p>- Conferências Professores: [art.142º]- "As conferências são reuniões destinadas ao aperfeiçoamento cultural e profissional daqueles que nelas tomam parte. [art.142º-1]- Compreende-se especificamente no aperfeiçoamento cultural a aquisição de conhecimentos, ou correcção de conceitos, acerca: d) Da história da arte portuguesa [art.142º-3]- Os assuntos indicados com vista ao aperfeiçoamento cultural são expendidos em prelecções, a que se não segue discussão. [art. 143º]- Nas conferências de professores não se realizam quaisquer votações e não podem ser tratados assuntos estranhos aos respectivos programas. Compêndios, Material Didáctico [art. 161º]- Constitui infracção disciplinar o uso ou seu consentimento, de compêndios e livros de ensino não</p>	

adoptados oficialmente, e bem assim de material didáctico cujo emprego haja sido proibido pela entidade competente.

[art. Único]- À infração a que se refere este artigo corresponde a pena de suspensão de exercício e vencimento por sessenta dias, ou demissão no caso de reincidência".

Dec. 27. 279 24/11/36	Resolve alguns casos urgentes enquanto o governo prepara cuidadosamente a reforma do Ensino Primário. (Carneiro Pacheco).
--------------------------	---

“É a razão do presente Decreto-Lei, assente na ideia de que o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.

Determina que “não haverá este ano matrícula na 1ª classe das escolas do magistério primário, tanto oficiais como particulares (D.G.24/11/1936).

[art. 1º] o ensino elementar é reduzido a: Português, Aritmética, Moral, Ginástica e **Canto Coral**

Estabelece o **Livro Único** já introduzido pela “Remodelação do Ensino” na Base X.

Torna **obrigatória** a inscrição de todos os alunos do ensino primário oficial e particular nos quadros da **Mocidade Portuguesa**

Aprova os **programas** para o ensino primário.

Dec. 27. 603 29/03/1937	Reformula os programas de Ensino Primário Elementar
----------------------------	---

Programa:

Trabalhos manuais

- Trabalhos de papel, cartolina, cartão, madeira, palha, rafia;
- Construções de figuras geométricas, brinquedos objectos simples e utilizáveis, especialmente de régua, do esquadro, do fio do prumo e da fita métrica;
- Modelação. Trabalhos com uma, duas ou mais agulhas, utilizando o fio de lã ou de algodão;
- Trabalho de costura;
- Confecção e guarnecimento de objectos usuais, aproveitando restos de qualquer tecido, de fios de lã ou de qualquer outro material;
- Vários modos de marcar a roupa;

Observações: Os trabalhos manuais e labores femininos são entretenimentos normais da vida quotidiana da criança.

Observações: Os rapazes, com o canivete, a tesoura, papel, cartolina, cartão ou madeira, plasticina ou barro; as raparigas com a agulha, o dedal e alguns centímetros de pano ou metros de fio, ocupam-se diariamente em trabalhos que representam a satisfação de uma necessidade para a sua natureza ávida de movimentos e de acção.

O ensino dos trabalhos manuais na escola primária elementar não têm carácter profissional. Destina-se ao desenvolvimento da destreza manual e do sentido estético, e a subsidiar o das outras disciplinas.

No decurso dos trabalhos, observar-se-ão as devidas regras de limpeza e de higiene.

Aproveitar-se-á a oportunidade deste ensino para a educação social dos alunos fazendo-lhes ver e sentir a utilidade e nobreza do trabalho manual.

Procurou-se dar ao programa uma feição prática, de harmonia com a finalidade da escola primária elementar.

Aproveitando de preferência os recursos naturais da região, a escola primária deve iniciar os seus alunos em trabalhos de utilidade doméstica, apropriados ao seu sexo e condição.

Os trabalhos de papel, cartolina, cartão, madeira, palha, rafia, a construção de figuras geométricas, brinquedos e objectos simples e utilizáveis especialmente da régua, do esquadro e do fio do prumo e da fita métrica, a modelação, os trabalhos de costura, darão ensejo a numerosas tarefas em que a criança porá à prova as suas habilidades manuais de modo a saber ocupar um dia os tempos de ociosidade.

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

Uma educação integral reclama hoje mais que nunca, uma **formação técnica** que ponha o homem ao abrigo de muitas vicissitudes. Ora é na escola primária que tal tendência se deve executar, logo a partir da 1ª classe. E a prova de que tudo se pode conciliar está bem patente, nas **belas exposições de Trabalhos Manuais** realizadas, em escolas primárias, apresentadas ao público, no Salão de Estética da **Mocidade Portuguesa** desta cidade. (interpretação dos programas de Rafael Soeiro).

Para Serras Silva, mentor do pensamento pedagógico oficial, os trabalhos manuais além de desenvolverem a destreza manual, o sentido estético e de servirem de ajuda a outras disciplinas deveriam ajudar as crianças precisas, exactas e perfeitas.

Circ. 370 26/03/1938	Solicita colaboração dos professores Trabalhos Manuais para o 1º Salão de Estética que irá ter lugar entre 25 e 30 de Maio (1938).
Dec. 32. 243 05/09/1942	Regula o funcionamento das Escolas do Magistério Primário .
[art. 12º]- Estabelece entre as demais disciplinas: - Desenho e Trabalhos manuais educativos; - Educação Feminina.	
Dec. 42994 28/05/1960	Aprova programas do ciclo elementar do ensino primário.

3.2. ANEXO - IMPRENSA DE EDUCAÇÃO E ENSINO.

ANUÁRIO DA CASA PIA. (desde 1912-Dez.1923). Lisboa: Casa Pia.	
"Exposição sobre as suas opiniões pedagógicas apresentadas ao concurso para professor primário da Casa Pia de Lisboa pelo candidato Sr. Prof. das escolas oficiais e contratado para ensino dos Trabalhos Manuais neste estabelecimento". FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto.	Ano económico 1913-14. pp. 248-262
"O trabalho manual e o desenho na escola primária". FERREIRA, Fernando Alfredo Palyart Pinto.	Ano económico 1913-1914. pp. 312-323
"Da influência dos trabalhos manuais no desenvolvimento do espírito". FERREIRA, António Aurélio da Costa	Ano económico 1917-1918. pp. 304-309

BOLETIM DO INSTITUTO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. (desde 1950). Lisboa: Abr.1928 - Dez 1938/ Out.1940 - Dez.1946/ 1950 - 1951/1955 - 1968-1969. Cota: PP 13008V. BN.	
"Technicisme et Humanisme". PLANCHARD, Emile.	1944. nº 10.
"A escola e a orientação profissional; pedagogia do trabalho profissional". VASCONCELOS, António Faria	1928. nº 1. pp. 73-85
"Função da escola primária na orientação profissional". SUBTIL, M.	1928. nº 6-9. pp. 41-43

BOLETIM DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Cruz Quebrada (desde1953).Lisboa: (desde Out.-Dez.1972). Ago.1940-1964/Jan.-Jun.1972- Out.-Dez.1973. Cota: CG5323P. BN.	
"Os Trabalhos Manuais Pedagógicos". VIANA, Mário Gonçalves. (Separ.)	1946. pp. 5-43

BOLETIM OFICIAL DO MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Coimbra. Mar. 1916-(Out.-Dez. 1917). Jan.- Jul. 1929-1936.cota: PP121V. BN.	
"Como os trabalhos manuais são instrumento para formação dos alunos das escola primárias no espírito colonial". AMARAL, Áurea, Judite (relatora)	1935. Ano V. Fasc. II. pp. 304-306

BOLETIM PEDAGÓGICO. Lisboa: 1915-1918 Cota: CG 734 A. BN.	
"Trabalhos Manuais" . FILIPE, Hermínia	1915. nº 1.

A CRIANÇA PORTUGUESA. Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Lisboa. Mar.-Jun. 1942 - 1962-1963.	
"Acerca do estudo eficiente". COSTA, Rui Carrington da	1951. nº 11. pp. 141-175

EDUCAÇÃO. Revista quinzenal de pedagogia. Lisboa: 15 Jan.1913-31 Dez.1913. Cota: J 2325 B. BN.	
"Programas e métodos". LIMA, Adolfo.	1913. nº 2. pp. 13-14
"Sem Instrução Nem Grandeza Nem Riqueza Nem Defesa". PORTO, César	1913. nº 3. pp. 25-26
"O Ensino da Modelação na Escola Primária". NETO, José Isidoro (prof .da escola oficina nº1).	1913. nº 4. pp. 40-41
"Trabalhos Manuais educativos em papel". ROYANT, G .	1913. nº 5. pp. 52-53
"A Educação do Carácter". CORDEIRO, José, M.	1913. nº 13. pp. 199-201
"A Educação Ambidestra". Editorial.	1913. nº 18. pp. 215-216
"Ensino da Modelação". FÜLLER, Josef	1913. nº 18. pp. 213-215
"Trabalhos Manuais Educativos". TAVARES, Sousa (Coronel)	1913. nº 20. pp. 238-240
"Em Honra da República". FERREIRA, Aurélio da Costa	1913. nº 21. pp. 249-252
"Modelação e Desenho e não Desenho e Modelação". OLIVEIRA, Manuel (prof. Escola Oficina nº1).	1913. nº 22. pp. 262-263
7º Congresso de Luxemburgo, Gand, Ypres, Armentière (Notícia).	1913. nº 23. p. 276
"A Educação da Mulher no Nosso País". CUNHA, Pedro José da	1921. nº 4. p. 178

EDUCAÇÃO NACIONAL. Semanário Pedagógico, Literário, Artístico e Combativo (23 Fev.1927 a 26 Fev.1928). Porto: 4 Out.1896 - 2 Abr.1911 / 1 Jan.1912 - 20 Ago. 1919/ 23 Fev.1927-20 Maio 1976. Cota: J 1731M. BN.

"Nações pequenas e grandes povos". SEABRA, Artur	1897. n.º 32. p. 262 1897. n.º 34. p. 280 1897. n.º 33. p. 320 1897. n.º 44. p. 350
"As Finanças e a Instrução". DIAS, J. Simões	1897. n.º 55. pp. 17-18
"Edifícios Escolares". DIAS, J. Simões	1897. n.º 58. pp. 46-47
Inquérito-Administração do Ensino Normal.	1898. n.º 11. p.50
"Os Trabalhos Manuais". I. Sua necessidade na escola primária". (versão espanhola). ANTÓNIO, Manuel José	1907. n.º 574. p. 469
"Os Trabalhos Manuais". II. Bosquejo Histórico.	1907. n.º 576. pp. 486-487
"Os Trabalhos Manuais". III. Duas Tendências e dois Métodos.	1907. n.º 577. pp. 4-5
"Os Trabalhos Manuais". IV. Do Sistema Económico.	1907. n.º 578. p.16
"Os Trabalhos Manuais". V. O trabalho Manual em Gutemburgo	1907. n.º 579. pp. 21-23
"Os Trabalhos Manuais". VI. O Trabalho Manual em Nääs	1907. n.º 580. pp.31-32
"Os Trabalhos Manuais".VII. A Escola Normal de "slojd" em Nääs	1907. n.º 581. pp. 38-39
"Os Trabalhos Manuais". VIII. O Sistema e o Método de Nääs	1907. n.º 582. pp. 38-39
"Os Trabalhos Manuais". IX. Os Trabalhos Manuais na Suíssa.	1907. n.º 583. pp. 49-50
"Os Trabalhos Manuais". X. Os Trabalhos Manuais em Genebra	1907. n.º 584. p. 71
"Os Trabalhos Manuais". XI. Trabalhos Manuais Froebelianos	1907. n.º 585. pp. 78-79
"Os Trabalhos Manuais". XII. O Trabalho Manual na Itália.	1907. n.º 586. pp. 91-92
"Os Trabalhos Manuais". XIII. A Escola Normal de Ripatransone.	1907. n.º 587. pp. 99-100
"Os Trabalhos Manuais". XV. Trabalhos Manuais agrícolas.	1908. n.º 590. pp.123-124
"Os Trabalhos Manuais". XVI. Os Trabalhos Manuais na Bélgica.	1908. n.º 591. pp.133-134
"Os Trabalhos Manuais". XVII. Nas Escolas do Sexo Feminino. Os Trabalhos Manuais na Bélgica.	1908. n.º 592. pp.142-143
"Os Trabalhos Manuais". XVIII. Desenvolvimento e carácter do trabalho manual na Finlândia.	1908. n.º 594. pp.163-164
"Os Trabalhos Manuais". XIX. Desenvolvimento e carácter do trabalho manual na Suécia, Noruega e Dinamarca.	1908. n.º 601. pp. 239-240 e 248-249
"Os Trabalhos Manuais". XX. Desenvolvimento e carácter do trabalho manual na Inglaterra, Holanda, Alemanha, Áustria e Hungria.	1908. n.º 605. p. 283
"Os Trabalhos Manuais". XXI. Desenvolvimento e estado actual do trabalho manual na Rússia România, Itália, Suíça, Bélgica e França.	1908. n.º 615. pp. 355-356
"Os Trabalhos Manuais". XXI. Desenvolvimento e estado actual do trabalho manual na Rússia, România, Itália, Suíça, Bélgica e França.	1908. n.º 615. pp. 379-380 (continuação)
"Os Trabalhos Manuais". XXII. Desenvolvimento do trabalho manual em Portugal e Espanha.	1908. n.º 616. pp. 395-396
"Os Trabalhos Manuais". XIV. Desenvolvimento e carácter do trabalho manual em alguns países não europeus.	1908. n.º 626. pp. 474
"Os Trabalhos Manuais". XXV. O trabalho manual em Espanha o desenvolvimento que tem tido em nossos dias - seu carácter.	1908. n.º 628. pp. 492-49
"Os Trabalhos Manuais". XXV. Excerto duma conferência, feita no "Curso de Trabalho manual educativo de Madrid".	1908. n.º 629. pp. 27- 28
"Os Trabalhos Manuais". XXVI. Crítica dos Trabalhos Manuais froebelianos e herbartianos.	1908. n.º 631. pp. 27-28
"Os Trabalhos Manuais". XXVI. (Continuação).	1908. n.º 631. p. 30
"Escolas Normais - Desenho e Trabalhos Manuais". LEMOS, Álvaro Viana	1913. n.º8. pp.86-87

EDUCAÇÃO PORTUGUESA. Porto: Fev.1922 Ag.1922.Jun.1924. Mar.1925. Cota: J2709 B. BN

"As Escolas Ao Ar Livre". BARBOSA, J. Martins	1922. n.º1. p. 3
---	------------------

EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de pedagogia e sociologia. Lisboa: Jan. 1924 – Out. 1927. Cota: J2564 B. BN

"O Trabalho manual sob o aspecto social". LEMOS, Álvaro Viana de	1924. nº 2. pp. 17-20
"Mobiliário Escolar". SACADURA, S. Costa	1924. nº 2. pp. 20-24
"Bases para uma escola primária tipo municipal". VASCONCELOS, António Faria	1924. nº 7. pp. 116-123
Efeitos Intelectuais, morais e sociais do exercício voluntário. MIRANDA, Dr. F. Pinto de	1924. nº 24. pp. 416-425
"A Escola Única". LIMA, Adolfo	1925. nº 2. pp. 47-58
"As Escolas Novas". LIMA, Adolfo.	1924. nº 15 e 16. pp. 277-283
"Edifícios Escolares". VASCONCELOS, Faria de	1924. nº 19-20. pp. 343-345
"Bases para uma escola primária tipo municipal". VASCONCELOS, Faria	1924. nº 7. pp. 116-123
"Trabalhos Manuais". GONÇALVES, Cardoso	1926. nº 5. pp. 155-156
"Máximas Sobre" Trabalhos Manuais (editor)	1926. nº 5
"O trabalho manual educativo de madeira e metal". LEMOS, Álvaro Viana	1926. nº 8. pp. 249-250
"Os trabalhos manuais educativos em Portugal". LIMA, Adolfo	1926. nº 9. pp. 292-297

O ENSINO. Jornal do Colégio Portuense dedicado aos pais. Porto: 1 Out. -1877 – (15 Fev.1878)

"A Reforma do Ensino do Desenho". VASCONCELOS, Joaquim de	1877. nº 1. pp. 1-4 1877. nº 6
"A Educação". COSTA, António da	1878. nº 6. p. 48
"A Educação". COSTA, António da. (cont.)	1878. nº 7. pp. 52-55
"O Fim da Educação". CONCEIÇÃO, Alexandre	1878. nº 10. pp. 73-74

(A) **ESCOLA.** Bissemanário pedagógico e noticioso. Coimbra: Fev.1903-Fev.1906. Cota: 759 B. BN.

"O Trabalho Manual na Escola Primária". Editorial	1903. nº 43
"O Ensino Manual". Editorial.	1903. nº 44
"Congresso Pedagógico de Albacete - Espanha". Editorial	1904. nº 103
1º Curso de Trabalhos Manuais Para Habilitação de Professores.	1912. nº 4. p.7

(A) **ESCOLA.** Revista Pedagógica Quinzenal. Funchal: Mai.1912-Set. 1912. Cota: 3634-2B. BN.

"Escolas de Trabalho". KERSCHENSTEIN, Georg. (tradução).	1912. nº 2. pp. 1-3
"1º Curso de Trabalhos Manuais para habilitação de professores. Editorial.	1912. nº 4. p.7

(A) **ESCOLA MODERNA.** Revista. Braga: Cota: J2325 B. BN.

"Pela Escola e pelo professor. Congresso e Reunião Magna". (Editorial)	1926. nº 275. pp. 1-2
--	-----------------------

ESCOLA NOVA. Semanário Pedagógico. Lisboa. 5 Dez 1911-30 Jun. 1912. Cota: J3167, 2 B. BN.

"Trabalhos Manuais". SANTOS, Vergílio	1912. nº 22. pp.175-6.
---------------------------------------	------------------------

ESCOLA PORTUGUESA. Boletim do Ensino Primário Oficial. Revista doutrinária, noticiosa, de legislação e estatística. Criado pelo do Decreto nº 22 369 de 30/03/1933- art. 174º. Lisboa: 11 Out. 1934-Out. 1974. Cota: J5138 M. BN.

"A Escola Ao Serviço da Nação". LEÃO Cunha, F. (Inspector - Orientador, Adjunto Director Geral).	1934. nº 2. p. 29
Congresso do Ensino Colonial na Metrópole. (Conclusões votadas pela 4º Secção - Ensino primário).Relatora AMARAL, Áurea Júdice	1934. nº 2. pp. 31-33
"Editorial". FIGUEIREDO, Parente (Inspector-orientador).	1934. nº 3. p. 39
"Editorial - Portugal reafirma a sua existência no mundo". LEAL, António	1934. nº 7. p.109
"Trabalhos Manuais Educativos". CUSTODIO, Jesuína	1934. nº 12. pp. 202-203
"Trabalhos Manuais Educativos". CUSTODIO, Jesuína	1935. nº 13. pp. 216-218
SOPAEP- "Trabalhos manuais no Ensino Primário".	1935. nº18. p. 319

SOPAEP- Trabalhos manuais seu valor educativo ARAÚJO, Mário, S.	1935. nº 23. p. 438
“Exposições escolares”. LISBOA, Irene	1936. nº 90. pp. 263-264
“Economia Doméstica e Lances Femininos na Escola Primária”. ALÃO, Beatriz (Conferência pedagógica)	1936. nº 11. p.76
“Reflexões sobre a finalidade escolar”. Editorial.	1938. nº 155. pp. 9-10.
Didáctica - Lições de Língua Materna	1938 nº 206. p.414
"Os Trabalhos Manuais Educativos na Escola Primária". MATEUS, Clotilde	1940. nº 298. p. 622
"Os Trabalhos Manuais Educativos na Escola Primária". MATEUS, Clotilde	1940. nº 311. pp.19-20 1940. nº 312. pp. 42-43 1940. nº 314. p.71
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária". LANDEIRO, J. Manuel	1940. nº 313. p.52
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária". LANDEIRO, J. Manuel	1940. nº 319. pp.156-157
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária. Exposições Escolares". MATEUS, Clotilde	1940. nº 311. pp.19-20 1940. nº 312. pp.42-43 1940. nº 314. p.71 1940. nº 318. pp.140-141 1940. nº 329-330. pp.338-339 e p.362.
“Exposição de Trabalhos Manuais das Escolas do Distrito Escolar de Setúbal”. (Documentos Gráficos)	1940. nº 321. pp. 205-208
“Frei Bartolomeu dos Mártires e o Trabalho Manual nas Escolas”.	1941. nº 326. pp. 277-278
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária". MATEUS, Clotilde	1941. nº 329. pp.338-339 1941 e nº 330. p. 362
“Trabalhos Femininos. As Malhas”. MATEUS, Maria de Jesus	1941. nº 331. p. 380
"Os Trabalhos Manuais Educativos". A sua influência na psicologia infantil. MATEUS, Clotilde	1941. nº 332. p.399
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária". Lances Femininos. MATEUS, Clotilde	1941. nº 333. p.419
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária" O que temos feito na nossa escola. LANDEIRO, José Manuel	1941. nº 332. p. 400
"Exposição de trabalhos Manuais educativos do Distrito Escolar de Bragança". CARVALHO, José Alberto	1932. nº 329. pp.343-345
"A cultura ética na escola primária. A salutar influência dos lances femininos ". FIGUEIREDO, Silvestre	1944. nº 499. p. 511
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária". LANDEIRO, José Manuel	1944. nº 520. p. 25
“Os bordados portugueses regionais na escola primária”. MATEUS, Clotilde	1944. nº 525. pp. 102-103
“Os bordados portugueses regionais na escola primária”. MATEUS, Clotilde	1944. nº 530. pp. 189-190
“Os bordados portugueses regionais na escola primária”. MATEUS, Clotilde	1945. nº 535. pp. 308-309
“Trabalhos Manuais”. BRITO, D. Júlia Almeida Nunes.	1948. nº 712. pp.470-471
“A Obra das Mães pela Educação Nacional” - O Dia da Mãe.	1949. nº 735. p.111
“Os Lances Femininos na Escola Primária”. NUNES.	1949. nº 745. p.246
“Trabalhos Manuais”.- o envelope. BRITO, D. Júlia Almeida	1949. nº 751. p.340
“Trabalhos Manuais”.- o balão.	1949. nº 754. p.385
“Trabalhos Manuais”.- o copo.	1949. nº 760. pp.456
“Trabalhos Manuais”.- o chapéu e o barco.	1949. nº 763. p.500
“Trabalhos Manuais”.- chapéus virados	1949. nº 767. pp.553-554
“Trabalhos Manuais”.- A mesa, o moinho, e o berço.	1949. nº 783. p.48
“Trabalhos Manuais”.- as cangalhas. BRITO, D. Júlia Almeida	1950. nº 796. pp.250-252
“Trabalhos Manuais”.- a cesta e a caixa. BRITO, D. Júlia Almeida	1950. nº 805. pp. 384-385
“O Ensino dos Lances Femininos”. PINHEIRO, Maria Emília (Palestra -Curso de aperfeiçoamento Esposende)	1950. nº 820. pp. 621-622
"Alguns conselhos aos futuros professores primários, especialmente aos que forem exercer o magistério nas aldeias". CEIA, Acácio (Professor da Escola do Magistério Primário do Porto- Palestra)	1950. nº 840. pp. 195-196
“A Formação do Carácter na Escola - A laboriosidade”. NUNES, Vasco da Gama, S.	1952. nº 902. p.416

"Trabalhos Manuais Educativos". (sem autor).	1960. nº 1239. p. 21
--	----------------------

ESCOLA PRIMÁRIA. BN.

Conferência de Abertura da exposição de trabalhos das classes infantis de Lisboa. LISBOA, Irene	1934. nº 47. pp. 419-421
---	--------------------------

ESCOLAS TÉCNICAS. Boletim de acção educativa. Lisboa 1946-1972. Cota: J 5419B. BN.

"Trabalhos Manuais Educativos". SILVA, Rodrigues	1947. Vol.1. nº 2. p. 12
"Os Trabalhos Manuais Educativos". Relatório de Trabalhos do Ensino Técnico criado pelo Decreto nº 34431 de 29/07/1941.	1947. Vol. I. nº 3-4. pp. 61-79
"O Primeiro Ano de Trabalhos Manuais Educativos. MAGALHÃES, Manuel M. Calvet de	1950. Vol. II. nº 8. pp. 145-170
"Relatório de Trabalhos do Ensino Técnico" (IV- Os trabalhos manuais educativos).	1947. Vol.1. nº 3-4. pp.61-80.
"Trabalhos Manuais Educativos". SILVA, Rodrigues da (engenheiro).	1947. Vol I. nº 2. pp.12-18

INSTITUTO (O) Coimbra. 1853-1950/1953-1973/1977-1980-1981 Cota: J. 2547B. BN

"Representação do Segundo Congresso do Magistério Primário realizado em Lisboa nos dias 12-13-14 de Abril de 1897". MACHADO, Bernardino	1897. Vol. 44. nº 5. pp. 269-274
Escola Maria Pia. BELLEM, António Manuel (separata)	1900. Vol. 47. pp. 5-6
"Escolas Normais do Porto". REZENDE, J.	1901. Vol. 48. nº 7. pp.

REVISTA DE EDUCAÇÃO GERAL E TÉCNICA. Boletim da Sociedade de Estudos pedagógicos. Lisboa: Jan.1911-Dez1917/1934-1935. Cota: J1653B. BN.

Sessões de Junho. Ordem da noite - relata uma importante comunicação de Afonso Vargas sobre a Arte na Escola.	1912. nº4. pp.360-361
Sessões de 1912-1913	1912. pp.150-281 1913. pp. 160 e 281
Sessões de 1913	1913. pp. 350-383
Representação enviada ao parlamento a propósito da criação do Ministério da Instrução Pública. CUNHA, Pedro José da.	1913. nº 1. pp. 25 -30
"Comissão de Inquérito aos Trabalhos Manuais. SOUSA, António Sérgio.	1921. nº2. pp. 53-56

REVISTA ESCOLAR. V. Franca 1922 Lisboa (desde 1925)-1935. Cota: J2537B BN

"Trabalhos Manuais Educativos".	1921. nº3. pp.116-131.
"Trabalhos Manuais. Seu valor social e sua necessidade na escola". LEMOS, Álvaro Viana de.	1921. nº 4. pp.102 e 104
"Brinquedos e Jogos Educativos". LISBOA, Irene do Céu Vieira	1925. nº 7. pp. 257-269.
"O Ensino Normal dos Trabalhos Manuais" - (Elementos para uma eventual remodelação deste ensino). LEMOS, Álvaro. Viana de	1925. pp. 107-114
"Necessidade da Psicopedagogia". PIMENTEL, Alberto.	1928. nº 4. pp. 193-202
"Livros Escolares". CÂMARA, J.; AZEVEDO, Maximino; BRANDÃO, Raul; REYS, Câmara; MIGUÉIS, José. Rodrigues.	1928. nº 8, nº 9, nº 10. pp. 283-286
"Educação Cívica". TOMÁS, Joaquim.	1929. nº 2. pp. 85-89
"Contributo para o estudo dos problemas relativos ao nível mental da população das escolas primárias de Lisboa. VASCONCELOS, A Faria.	1929. nº 2. pp. 78-84
"Deve fazer-se na escola primária o desenho natural? E como orientar o seu ensino?" SANTOS, Olinda Tavares dos.	1929. nº 9. pp. 236-237
"Princípios dominadores da educação nova segundo o professor Herman	1929. nº. pp. 525-534

Horne da Universidade de Nova York". SANTOS, Olinda Tavares dos.	
"Necessidade do ensino de trabalhos manuais na escola primária". SANTOS, Olinda Tavares dos	1930. nº 2. pp. 97-101.
"Os Trabalhos Manuais". TOMÁS, Joaquim.	1930. nº 1. pp. 40-42
"Necessidade do ensino de trabalhos manuais na escola primária". SANTOS, Olinda Tavares dos.	1930. nº 2. pp. 97-101
"As Exposições Escolares". VASCONCELOS, António Faria	1930. nº 7. pp. 375-377
"Os Trabalhos Manuais". CARVALHO, Reveriana da Silva.	1930. nº 7. pp. 378-384
"O Material Educativo na Escola Activa". FERRIÈRE, Adolphe.	1931. nº 1. p.19
"Os Trabalhos Manuais Educativos". VASCONCELOS, António Faria.	1935. nº 3. p.119

REVISTA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA PORTUGAL E BRASIL. Lisboa: 1 Jul.1857-1 Abr. 1858. Cota: J240-11M.BN.	
"Reforma do Ensino Público em Portugal". COELHO, José Maria Latino.	1857. nº 4. pp. 4 -7
"A Instrução Primária em Portugal". COSTA, D. António da	1857. nº 3. pp. 28-30
"A Instrução Primária em Portugal". COSTA, D. António da (Continuação).	1857. nº 4 . pp.40-42
"Comissão de Inquérito aos Trabalhos Manuais". SOUSA, António Sérgio. S.	1921. nº2. pp.53-56

SEARA NOVA. Revista de Doutrina e Crítica Lisboa: 15 Out. 1921- em publicação. Cota: J2560B. BN	
<i>Froebel e Montessori- O Trabalho Manual na Escola.</i> LISBOA, Irene do Céu Vieira. (assina sob o pseudónimo Manuel Soares).	1937. pp. 19-46.

SEIVA. Revista de cultura pedagógica. Lourenço Marques: Jan. 1961-Dez1968/ Set. - Out. 1969-Abr.- Jun.1974. Cota: PP 11256V. BN.	
"A Educação Nova No Congresso de Locarno". LEMOS, A. Viana de	1928. (separata)

OUTROS PERIÓDICOS E JORNAIS

ALMA FEMININA. Revista do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas. 1936-1946
EVA. Revista. 1936-1945.
FAGULHA. Revista Semestral da Mocidade Portuguesa Feminina
LAVORES E TRABALHOS MANUAIS. Revista Mensal da Mocidade Portuguesa Feminina.
MENINA E MOÇA. Revista Mensal da Mocidade Portuguesa Feminina.

Jornal do Médico	
"A Revolução Psiquiátrica Contemporânea". DINIS, Joaquim Seabra	1959. Vol. XXXIV (865). pp. 837-842

3.3. ANEXO - RELATÓRIOS DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS - CONFERÊNCIAS. PEDAGÓGICAS.

Ano	Professor	Conferência	Local
1951	António Cândido da Silva	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Porto
1951	António dos Santos Trigo	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Lordelo-Paredes-
1951	David Martins Vilar	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Vila do Conde
1951	Fernando Martins Morais	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Rio Tinto Gondomar
1951	S/ Nome	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Distrito Escolar do Porto
1951	Valério Lemos da Veiga	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, Desenho, Aritmética Geometria</i>	Distrito Escolar do Porto
1951	Alzira Coutinho Lopes Nogueira	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Distrito Escolar do Porto
	Emília Ferreira Pinto Vilela	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Gondomar
1951	Maria Elisa Almeida Lemos	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Lousada
1951	Maria Helena V. P. da Cunha	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Santo Tirso
1951	Maria José Bacelar Ferreira	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Distrito Escolar do Porto
1951	Raquel da Silva Areal	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Santo Tirso
	Zulmira do Nascimento Lopes	<i>Interpretação dos Programas da Quarta Classe: Trabalhos Manuais, e Lavoros Femininos.</i>	Distrito Escolar do Porto

MARIA DOS ANJOS FLÔR DIAS	I
PARA UMA GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	I
História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e	I
Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa,	I
do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX	I
Capítulo 1 - A problemática	IX
3	IX
1.1 - Introdução	IX
5	IX
Introdução	IX
.....	IX
39	IX
43	IX
45	IX
54	IX
113	IX
Quadro nº 33: Programa “Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais”. Ensino primário elementar	XII
.....	XII
A Genealogia de uma disciplina escolar: o Desenho Linear	43
<i>Designações do Desenho nos Projectos de Reforma</i>	56
A aproximação escrita - desenho que se configurou nas disciplinas pode ser melhor compreendida a partir da lógica da passagem da caligrafia de um quadro de <i>etiqueta</i> (Elias, 1990) e do privado profissional - reconhecido na acção dos calígrafos - a um quadro de difusão da cultura impressa e de democratização do ensino traduzida nas políticas escolares, nomeadamente na criação da escola pública e na obrigatoriedade escolar. Com a invenção da imprensa se explica também a mutação de capital privado a capital público da caligrafia	96
A genealogia de uma disciplina escolar: o Canto Coral	113
A Genealogia de uma disciplina escolar: Os Trabalhos Manuais	167
Quadro nº 28: Programa <i>Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais. Ensino</i> primário	247
elementar	247
A genealogia de uma disciplina escolar: “Educação Pelo Teatro”	263
Quadro nº 39 : Repertório teatral Jesuíta 1550- 1745	298
Da cultura material da educação artística	365
FECHO	419
<i>The Road Not Taken</i>	421
<i>O Caminho Que Não Tomei</i>	421
FONTES E BIBLIOGRAFIA	427
FONTES	429
FERREIRA, Alberto (prefácio, selecção e notas) (1971-75). <i>Antologia de Textos Pedagógicos do</i> <i>Século</i>	471
<i>XIX Português</i> (3 Vols). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.	471
PERRENOUD, Philippe (1993). <i>Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e</i> <i>Formação</i> . Lisboa:	481
Publicações D. Quixote.	481

PERRENOUD, Philippe (1995). <i>Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar</i> . Porto: Porto Editora.....	481
PIERRE, Sharon & ZIMMERMANN, Enid (1997). <i>Research Methods and Methodologies for Art</i>	481
<i>Education</i> . Virginia: National Art Education Association.	481
Este volume apresenta o corpus documental compulsado pela pesquisa	494
A opção tomada vincula a recolha da informação ao quadro teórico da tese, subordinando a organização e distribuição das fontes a cada uma das matérias escolares em estudo.	494
Considerámos, primeiro, as fontes de registo fundacional comuns a todas as disciplinas: a legislação e os compêndios de pedagogia da formação de professores e em segundo, outras fontes produzidas na internalidade de cada disciplina, (manuais escolares, repertórios musicais, peças de teatro), assim como as que fizeram das matérias em análise, objecto de eleição, como a imprensa de educação e ensino.....	494
QUADRO SÍNTESE.....	497
Carta de lei.....	497
Atribui ao Estado a tarefa de criar organizar e de regulamentar um sistema de instrução pública [art. 237º- 278º-].....	498
Nomeia uma Comissão para propor o Projecto de Estatutos para Academia de Bellas Artes de Lisboa (Agostinho Freire).....	498
Estabelece a criação das Escolas Normais em Lisboa e no Porto. (Rodrigo da Fonseca).	498
Relatório que acompanha o decreto que aprova os Conservatórios de Artes e Ofícios.	499
Decreto	501
Estabelece o Ensino Industrial (Rodrigo da Fonseca).....	502
Programa das Disciplinas que devem ser objecto dos Exames de Instrução Primária para Admissão à 1ª Matrícula nos Liceus Nacionais do reino e ilhas adjacentes organizado pelo Conselho Geral de Instrução pública em cumprimento do disposto do art. 9º do Dec. de 10 de Abril de 1860, devendo os exames de que se trata continuar a ser feitos em conformidade das instruções aprovadas pela Portaria de 16 de Maio de 1862 em tudo o que não é alterado pelo presente programa. (José Braamcamp).	505
[art. 4º]- Ensino Complementar	508
- Educação Física: Ginástica e preceitos higiénicos;	508
- Desenho linear e suas aplicações;.....	508
<u>1º Grau:</u>	508
- Ginástica;	508
- Caligrafia;.....	508
- Princípios de gramática geral exercícios de leitura, recitação e análise da língua portuguesa, redacção;	508
- Elementos de história sagrada, doutrina cristã, moral;	508
- Aritmética compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida; 508	
- Sistema legal de pesos e medidas;	508
- Noções sumárias de geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões;	508
- Noções de história universal e história pátria;	508
- Desenho linear e suas aplicações mais úteis;.....	508
- Pedagogia: Conhecimento da legislação do Ensino Primário;	509
- Canto Coral;	509
- Elementos de agricultura;	509
- Exercícios práticos de Ensino Primário na escola anexa.	509
- Ginástica;	509
- Caligrafia;.....	509
- Princípios de gramática geral exercícios de leitura, recitação e análise da língua portuguesa, redacção;	509
- Elementos de história sagrada, doutrina cristã, moral;	509
- Aritmética compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida; 509	
- Sistema legal de pesos e medidas;	509

- Noções sumárias de geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões;	509
- Noções de história universal e história pátria;	509
- Desenho linear e suas aplicações mais úteis;	509
- Pedagogia: Conhecimento da legislação do Ensino Primário;	509
- Canto Coral;	509
1º Grau:	510
- Ginástica;	510
- Caligrafia;	510
- Princípios de gramática geral exercícios de leitura, recitação e análise da língua portuguesa, redacção;	510
- Elementos de história sagrada, doutrina cristã, moral;	510
- Aritmética compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida;	510
- sistema legal de pesos e medidas;	510
- Noções sumárias de geografia geral e geografia de Portugal e suas possessões;	510
- Noções de história universal e história pátria;	510
- Desenho linear e suas aplicações mais úteis;	510
- Pedagogia: Conhecimento da legislação do Ensino Primário;	510
- Canto Coral;	510
- Elementos de agricultura;	511
- Exercícios práticos de Ensino Primário na escola anexa.	511
Decreto	518
Regulamento Geral do Ensino Primário Elementar	522
Programas do Ensino Primário Elementar	522
Programa de Desenho do Ensino Elementar.	523
Parte II	523
Cap. I- Ensino Complementar:	523
Dos Exames	523
Exames Finais de Desenho	523
Dos Cursos Distritais de Habilitação Para O Magistério Primário	523
Programas do Ensino de Desenho Linear do Curso Normal e Complementar	524
1º Ano	524
Estabelece os Programas das disciplinas do Ensino Elementar	526
Programas para o Ensino Normal	526
Ensino Primário Complementar	527
Ensino Normal Primário:	527
Programa de Desenho:	528
Cap. I	529
Desenho e Modelação 2 2 2 - 6	530
Programas da disciplina de Modelação Desenho Caligrafia	536
Desenho:	539
- Recapitulação dos exercícios de desenho executados na escola infantil;	539
- Desenho livre;	539
Desenho:	539
- Desenho do natural e de memória de objectos de uso comum de formas simples;	539
- Desenho de imaginação. Desenho do natural de plantas e de motivos de flora, como frutos, folhas e raízes;	539
- Exercícios simples de decomposição decorativa;	539
- Exercícios de ambidextria. Emprego do lápis de cor e de tintas.	539
Caligrafia:	540

- Continuação dos exercícios da 2ª classe;	540
- Cópia de trechos de livros escolares.	540
Desenho:	540
- Desenho simples de plantas e animais, cópia do natural;	540
- Desenhos de memória e de imaginação, exercícios de composição decorativa;	540
- Combinações geométricas decorativas. Emprego do lápis de cor e de tintas;..	540
Desenho:	540
- Continuação e desenvolvimento do programa da 4ª classe;	540
- Composição decorativa;	540
- Ilustração dos exercícios de redacção;	540
- Emprego do lápis de cor e tintas.	540
Trabalhos para o sexo feminino:	543
Programas do Ensino Primário Elementar:	544
BOLETIM OFICIAL DO MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Coimbra.	
Mar. 1916-(Out - Dez. 1917). Jan.- Jul. 1929-1936.cota: PP121V. BN.	559
EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de pedagogia e sociologia. Lisboa: Jan. 1924 – Out. 1927. Cota: J 2564	
B. BN.	560
OUTROS PERIÓDICOS	565
JORNAIS NACIONAIS	565
Nome	565
O Comércio do Porto	565
Diário Popular	565
JORNAIS REGIONAIS	565
Nome	565
A Nossa Terra	565
Ano	566
Desenho Elementar. Para As Escolas Primárias.(rejeitado em concurso).	567
MAGNO, Albino Pereira.	567
MAGNO, Albino Pereira.	567
ABREU, José Miguel	567
1949.	570
(19-).	570
Aprova o Regulamento para a execução das leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880: Ensino Primário, Normal, Programas do Ensino Normal (António Rodrigues Sampaio).	578
Exames Finais das Escolas Normais	580
Ensino Elementar: Programa Canto Coral	592
<u>1ª Classe</u> .	592
- Rodas e Cantos muito simples, e a uma voz, aprendidas por audição;	592
- Conhecimento das notas;	592
- Exercícios de vocalização sobre os intervalos mais simples;	592
- Pauta. Claves.	592
ANUÁRIO DA CASA PIA.	602
BOLETIM PEDAGÓGICO. Lisboa: 1915-1918 Cota: CG 734ª BN.	602
BOLETIM DA JUVENTUDE MUSICAL PORTUGUESA. BN.	602
EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de pedagogia e sociologia. Lisboa: Jan. 1924 - Out. 1927.	603
Cota: J2564 B. BN	603
OUTROS PERIÓDICOS E JORNAIS	606
VIDA MUSICAL	606
“O Canto Coral nos Liceus”. LEÇA, Armando	606

“Do Justo Valor da Canção Popular”. RIBEIRO, Mário de Sampayo	607
(Separata. Tomo II.)	607
A VOZ	607
Ano.....	608
Decreto	613
Estabelece a criação das Escolas Normais em Lisboa e no Porto. Rodrigo da Fonseca.....	613
Recomenda aos governadores civis que promovam a criação de escolas de aprendizagem tendo em atenção as necessidades e indústrias locais. (Luciano de Castro).	614
Decreto 1	618
<u>1º Grau. 1ª Classe- Trabalhos de Agulha e Lavoires:</u>	619
<u>Ensino Primário Complementar</u>	619
Ensino Primário Superior.....	620
Ensino Complementar- (2 anos)	620
Sexo Feminino: Trabalhos manuais jardinagem, horticultura e economia doméstica.....	620
Manda construir nas aulas de Trabalhos Manuais das Escolas Normais Primárias o material tipo para os jogos de leitura e de escrita sobre que foram dadas instruções ao professorado do grau infantil e primário geral na Portaria n.º 3. 891	
.....	631
Programas do Ensino Primário Elementar	632
Circular nº 62	635
Dec. 14. 900	635
Dec. 16 077	636
26/10/1928	636
BOLETIM OFICIAL DO MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Coimbra.	
Mar. 1916-(Out.-Dez. 1917). Jan.- Jul. 1929-1936.cota: PP121V. BN.	640
BOLETIM PEDAGÓGICO. Lisboa: 1915-1918 Cota: CG 734 A. BN.	640
EDUCAÇÃO PORTUGUESA. Porto: Fev.1922 Ag.1922.Jun.1924. Mar.1925. Cota: J2709 B. BN....	641
EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de pedagogia e sociologia. Lisboa: Jan. 1924 – Out. 1927. Cota: J2564 B. BN	642
"Os Trabalhos Manuais Educativos". A sua influência na psicologia infantil.	
MATEUS, Clotilde	643
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária" O que temos feito na nossa escola.	
LANDEIRO, José Manuel	643
"Exposição de trabalhos Manuais educativos do Distrito Escolar de Bragança".	
CARVALHO, José Alberto	643
"A cultura ética na escola primária. A salutar influência dos lavoires femininos "	
FIGUEIREDO, Silvestre	643
"Os Trabalhos Manuais na Escola Primária". LANDEIRO, José Manuel	643
"Comissão de Inquérito aos Trabalhos Manuais. SOUSA, António Sérgio.....	644
OUTROS PERIÓDICOS E JORNAIS	645
SÍNTESE	655
- Estabelece nos Programas do Curso Normal na disciplina de Língua e Literatura Portuguesa a Literatura Infantil Primária como parte da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa. Define “as modalidades que apresentam os interesses psíquicos das crianças na sua evolução. A intervenção do maravilhoso na literatura infantil. O maravilhoso mítico – heróis, fadas, gigantes, etc. – e o maravilhoso científico. (aventuras viagens extraordinárias – Júlio Verne). O teatro na escola. Sua função educativa.....	658
- O maravilhoso mítico – heróis, fadas, gigantes, etc. – e o maravilhoso científico (aventuras viagens extraordinárias – Júlio Verne). O teatro na escola. Sua função educativa. Nas instruções pedagógicas da disciplina de História da Civilização Relacionada Com A História Pátria chama-se a atenção para a aquisição da noção social do tempo dá indicações como devem ser apresentadas às crianças as organizações sociais. “As brincadeiras, os jogos infantis, são agregados sociais, instituições, embora temporárias. A escola, a associação académica, a família, o teatro, os mercados, as lojas, são agregados sociais.”	659
EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de Pedagogia e Sociologia. Lisboa: Jan. 1924 – Out. 1927. Cota: J2564 B. BN	661

OUTROS PERIÓDICOS E JORNAIS.....	664
O ENSINO. Jornal Científico e Literário	664
<i>Afinidades.</i>	667
<u>Teatro Infantil II:</u>	668
<i>A Boneca- diálogo para meninas.</i>	669
<i>A Solidária.</i>	669
<i>O Segredo de Araci- comédia.</i>	669
<i>O Bêbé.</i>	669
<i>A Noiva de Pierrot.</i>	670
A Orfã.	670
<i>A Razão.</i>	671
<i>Brincar aos Teatros- Teatro Infantil.</i>	671
<u>O Tesouro da Casa Amarela- Cinco pequenas peças infantis:</u>	672
<i>Natal!</i>	672
Teatro para amadores e populares	672
<i>A Surpresa de João Luís - peça infantil em 1 acto.</i>	672
<i>*representada na Escola Oficina n.º1 pela 1ª vez em 1933.</i>	672
As Formigas- monólogo para crianças.....	672
<i>O Fio da Música.</i>	673
Boneca Redentora- revista infantil em 1 acto (XX cenas)	673
Hino de Amor - quadros missionários.	674
Quadros Históricos e Bíblicos:	676
<i>O Milagre de Ourique.</i>	676
<i>Milagres da Primavera</i>	677
Teatrinho da Escola: (Recitativos e peças para todas as classes do ensino primário).	677
<i>O Livrinho da Milu.</i>	677
<i>O Sonho de um Pequeno Português - peça patriótica em 1 acto e 2 quadros para a Mocidade Portuguesa.</i>	677
<i>O Fio da Música.</i>	677
<i>Não Clarim! Sim Clarão!</i>	678
<i>Era Uma Vez... Um Dragão!*</i>	680
<i>O Pretinho.</i>	681
<i>A Gata Borracheira.</i>	681
<i>10 Peças de Teatro Infantil.</i>	681
<i>Aviadores. Teatro em 1 acto.</i>	681
<i>Natal das Avezinhas.</i>	681
<i>Peças de Teatro. IEC</i>	681
<i>O Soldadinho Medroso.</i>	681
<i>O Soldadinho- monólogo.</i>	681
<i>A Varanda Verde.</i>	681
<i>O Segredo do Polichinelo.</i>	681
<i>A Galinha Verde.</i>	681
<i>Os Olhitos de Cristal</i>	681
<i>O Sapatinho de Cristal.</i>	681
<u>O Teatrinho da Escola:</u>	682
Recitativos e peças para todas as classes do ensino primário:	682
Peças:	682
<i>O Espanta Pardais.</i>	682
BRUN, Alice Ogando de Oliveira (1900-1981).....	685

Pseudónimo literário de Dagmar Joyce Damas Mora. Fez o Curso de Piano do Conservatório Nacional e foi pianista amadora. Ficcionalista, poeta, contista dramaturga e tradutora iniciou a sua

actividade literária com o género novela. Como escritora escreveu peças e histórias para crianças. Os traços principais da sua temática são o reconhecimento do amor e da amizade. A partir de 1970 dirige a sua actividade literária à infância. Em 1973 a Direcção de Educação permanente patrocinou duas peças de teatro, tramadas entre o sonho e a evasão- formas que elege na forma literária como se dirige à infância.	689
NASCIMENTO, Cabral do (1897-1978)	692
Escreveu para a imprensa católica e alimentou a Biblioteca das Agremiações Católicas. Publicou em 1938, a comédia infantil em sua acto- Viva a Escola!, com música da Casa Nuno Álvares do Porto. 694	
Ano.....	697
1870.....	697
1870.....	697
1878.....	697
1882.....	697
1886.....	697
1890.....	697
1891.....	697
1893.....	697
1894.....	697
1895.....	697
1902.....	697
1903.....	697
1903.....	697
1909.....	697
1914.....	697
1918.....	697
1927.....	697
1929.....	697
1932.....	697
1933.....	697
1936.....	697
1942.....	698
1944.....	698
1945.....	698
1945,b.....	698
1946.....	698
1947.....	698
1950.....	698
1951.....	698
1953.....	698
1954.....	698
1870.....	698

1870.....	698
1878.....	698
1882.....	698
1886.....	698
1890.....	698
1891.....	698
1894.....	698
1895.....	698
1902.....	698
1903.....	698
1903.....	698
1909.....	698
1914.....	699
1918.....	699
1927.....	699
1929.....	699
1932.....	699
1933.....	699
1936.....	699
1942.....	699
1944.....	699
1945.....	699
1945,b.....	699
1946.....	699
1947.....	699
1950.....	699
1951.....	699
1953.....	699
1954.....	699
SÍNTESE.....	701
Desenho:.....	705
[art. 143°]- Nas conferências de professores não se realizam quaisquer votações e não podem ser tratados assuntos estranhos aos respectivos programas.....	709
DATA	713

4. 1. LEGISLAÇÃO RELATIVA À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PELO TEATRO.

DATA	SÍNTESE
Bula Papal 27/09/1540	O Papa Paulo III aprova a fundação da Companhia de Jesus.
Alvará 28/06/1759	Extingue o ensino dos Jesuítas em Portugal, estabelece a reforma das Escolas Menores, o lugar de Director Geral de Estudos e o Colégio dos Nobres.
Lei 3/9/1759	Estabelece que os Jesuítas sejam “desnaturalizados, proscritos e exterminados”, sendo obrigados a deixar o país.
Alvará 05/04/1768	Estabelece a Real Mesa Censória com o fim de reformar o sistema de censura na qual participavam até a esta data: o Santo Ofício, o Ordinário e o Desembargo do Paço.
Alvará 04/06/1771	É acometida à Real Mesa Censória toda a “Administração e Direcção dos Estudos das Escolas Menores deste Reinos e seus Domínios; incluindo nesta, a administração e direcção não só do Colégio dos Nobres, mas todos e quaisquer outros Colégios e Magistérios que for servir mandar erigir para os Estudos das primeiras idades”.
Alvará 17/11/1794	Vem abolir a Real Mesa da Comissão Geral para o Exame e Censura de Livros. E é substituída pela Junta da Directoria - Geral dos Estudos e Escolas deste Reino.
23/09/1822	A Constituição Política da Monarquia Portuguesa extingue o Santo Ofício.
Alvará 06/03/1824	Re-estabelece o exercício da censura e revoga a lei da liberdade de imprensa.
Decreto 05/05/1835.	Estabelece a criação do Conservatório de Música na Casa Pia.
Decreto 09/05/1835	Estabelece o Regulamento da Casa Pia (Agostinho J. Freire).
	[art. 1º]- “Haverá uma escola de primeiras letras pelo método de Lencaster; ensino de Doutrina Cristã e entre as seguintes matérias o ensino da Música . [art. 2º]- Haverá também uma Escola de Declamação , para o que se concluirá o Theatro já principiado.
Port. Régia 28/09/1836	Incumbe João baptista de Almeida Garrett de propor um plano para a fundação de um Teatro Nacional.
12/11/1836	João Baptista de Almeida Garrett apresenta o seu plano.
Decreto 15/11/1836	Aprova o plano João Baptista de Almeida Garrett (Passos Manuel).
	[art. 1º]- Cria uma Inspeção geral de teatro e Espectáculos Nacionais. [art. 3º-1]- É criado em Lisboa um Conservatório Geral da Arte Dramática. [art. 3º-2]- O Conservatório de Arte Dramática é dividido em três escolas: Escola Dramática propriamente dita ou de Declamação; Escola de Música; Escola de Dança, Mímica e Ginástica especial. [art. 3º-3]- Fica incorporado neste estabelecimento o Conservatório de Música, criado na Casa Pia por Decreto de 5 de Maio de 1835
Decreto 15/11/1835	Cria o Conservatório Geral de Arte Dramática dividido nas três escolas de Declamação, de Música e de Dança Mímica e Ginástica Especial, em cujo Estabelecimento fica incorporado o Conservatório de Música erecto na Casa Pia por Decreto de 05/05/1835.
28/09/1836	Estabelece o Plano para a fundação e organização do Teatro Nacional (Passos Manuel).
Decreto 29/10/1836	Autoriza e aprova os Estatutos da Associação Civilizadora do Porto, entidade benemérita com o fim de promover a Civilização Nacional e decente recreio . Serão estabelecidos um Gabinete de leitura e um Teatro .
Portaria	Autoriza o estabelecimento e aprova os Estatutos da Associação Civilizadora no Porto .

29/10/1836	
Estatutos: [art. 1º]- A Civilização nacional, a instrução e decente recreio são os fins da Associação (...) [art. 9º]- Serão estabelecidos um Gabinete de leitura e um Teatro	
Decreto 15/11/1836	Aprova o plano de João Baptista de Almeida Garret para a reforma do Teatro Nacional (Passos Manuel).
[art. 1º]- Cria uma Inspeção Geral de Teatros e Espectáculos Nacionais – que tem por função velar promover, aprovar, interpor e fiscalizar as actividades os actores, os interesses do público e nacionais no que se refere ao teatro [art.3º-1]- É criado em Lisboa um Conservatório Geral da Arte Dramática. [art.3º-2]- O Conservatório de Arte Dramática é dividido em três escolas: Escola Dramática propriamente dita ou de Declamação; Escola de Música; Escola de Dança, Mímica e Ginástica especial. [art.3º-3]- Fica incorporado neste estabelecimento o Conservatório de Música, criado na Casa Pia por Decreto de 5 de Maio de 1835	
Decreto 22/11/1836	Nomeação de Almeida Garret para o Cargo de Inspector Geral dos Teatros (Passos Manuel).
Decreto 23/12/1836	Manda designar um novo edifício para o Conservatório de Música que ficará incorporado no Conservatório de Arte Dramática (Passos Manuel).
Aviso 28/12/1836	Publica o plano de Estudos da Casa Pia.
Decreto 12/01/1837	Estabelece os mencionados Conservatórios na Rua dos Caetanos em Lisboa (Passos Manuel).
Decreto 05/12/1837	Anúncio da abertura do Conservatório Geral de Arte Dramática.
(Notícias) 24/02/1839	Apresentação das Normas para o concurso de peças dramáticas (Almeida Garret).
(Notícias) 26/02/1839	Normas para o concurso de peças dramáticas e prémios (Almeida Garret).
Decreto 27/03/1839	Aprova o Regimento do Conservatório Geral de Arte Dramática (António Coelho).
Edital 29/04/1840	Concurso de Obras Dramáticas.
Decreto 06/11/1840	Manda edificar o Teatro Nacional (Rodrigues da Fonseca).
Decreto 16/07/1841	Exonera Almeida Garret dos Cargos de Inspector Geral e Vice-presidente do Conservatório Real de Lisboa (J. de Aguiar).
Decreto 28/07/1881	Regulamenta os projectos de instrução primária e estabelece os programas das Escolas Normais .
<p>No programa de Leitura e Recitação de Prosa e Verso que consta de leitura corrente em prosa e leitura corrente em verso para o primeiro ano do curso recomenda-se para se “escolher algumas composições ligeiras, especialmente as que encerram imagens vivas, sentimentos nobres e qualquer princípio da moral prática ou acto heróico ou humanitário digno de imitar-se sendo mais fáceis ao mesmo tempo de se fixarem e despertarem a faculdade da imaginação, que se deve cultivar com muito esmero, atentos aos seus importantes serviços nas composições de qualquer natureza.</p> <p>Preceitos Gerais sobre a Relação em Prosa e Verso.</p> <p>Regras próprias para a recitação - em que difere da leitura corrente; Ritmo e metro - diferença entre um e outro; elocução, declamação. Modulação da voz segundo a enunciação dos diversos pensamentos. Efeitos de voz sobre o auditório, gesto - suas qualidades e vícios em conformidade com os períodos, frases, palavras e mesmo discurso ou partes destes – importância do gesto na recitação.</p>	
Decreto 28/01/1892	Determina a criação de uma comissão que deverá elaborar um projecto de códigos de teatro.
“Considerando que a protecção e vigilância do estado, ao passo que são imprescindíveis para a manutenção de um nível intelectual e moral que torne o teatro uma escola educativa dos costumes e da boa linguagem portuguesa , são igualmente necessários para garantidos direitos inerentes a quaisquer	

manifestação do nosso génio artístico (...) decreta-se a criação de uma comissão que deverá elaborar um projecto de códigos de teatro e propor ao governo todas as medidas que reputar convenientes para o engrandecimento da arte dramática.”	
Decreto 29/03/1911	Reforma do Ensino: Ensino Primário Elementar.
<p>Ensino Primário Elementar: Leitura; escrita; rudimentos da língua portuguesa; contos de história pátria e lendas tradicionais; Moral prática tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade; Canto Coral e dicção de pequenas poesias.</p> <p>Ensino Primário Normal: [art. 110º]- O curso geral é ministrado em quatro anos e as matérias são as seguintes: Língua e Literatura Portuguesa; Língua francesa; Língua inglesa; Noções de Literatura; História Universal; Geografia Cosmografia; Moral e Instrução cívica; Legislação e especialmente a escolar; Economia; Pedagogia Geral, pedologia e metodologia do ensino primário; Matemática; Ciências físico- químicas; Ciências histórico-naturais; Agricultura Higiene Geral em Especial; Higiene escolar; Desenho e modelação; Música e Canto Coral Educação Física: generalidades de educação militar Conhecimentos gerais acerca do comércio e industria, contabilidade comercial, industrial e agrícola.</p> <p>[art. 115º]- As matérias de ensino das escolas Normais são divididas em <i>secções</i> e dispostas em grupo.</p> <p>[art. 116º]- As disciplinas das Secções Literária e Científica serão dispostas em grupo como oportunamente se determinas nas disposições referentes à Escola Superior Normal Superior, cuja criação será decretada em diploma especial.</p> <p>[art. 117º]- As disciplinas das restantes secções do ensino normal primário dispõem-se em grupos da seguinte maneira: a) Secção Pedagógica: <u>1º grupo:</u> Pedagogia Geral, Pedologia, metodologia do ensino primário, lições das coisas; <u>2º grupo:</u> Higiene, legislação e organizações escolares.</p> <p>b) Secção Artística: <u>1º grupo:</u> Música Canto Coral <u>2º grupo:</u> Desenho trabalhos manuais. Para as alunas labores e corte <u>3º grupo:</u> Fotografia, Litografia, tipografia, etc.</p> <p>c) Secção Ciências aplicadas: <u>1º grupo:</u> Educação física-ginástica, jogos, exercícios militares etc. <u>2º grupo:</u> Agricultura, jardinagem, pomologia, horticultura etc. <u>3º grupo:</u> Noções gerais de comércio e indústria.</p>	
Decreto 22/05/1911	Institui a Escola de Arte Dramática a funcionar no edifício do Conservatório. Destina-se ao ensino da arte de representar, à educação profissional dos artistas dramáticos.
Dec. 6.203 7/11/1911	Aprova os programas do ensino primário geral, superior e normal primário.
Estabelece nos programas a “ Preparação Da Criança Para A Vida Individual e Colectiva ”. Prescreve	

nos programas como metodologia a “Lição das cousas históricas ou sociais”. Na 4ª classe o programa inclui no ponto III “ Os Usos e Costumes Familiares ” que inclui no item das artes onde se inclui o conhecimento do Teatro .	
Decreto 06/12/1913	Estabelece os programas sinopses para a escola de Arte de Representar (Sousa Júnior).
Dec. 2.947 20/12/1917	Aprova provisoriamente as normas técnicas higiénicas e pedagógicas a que devem satisfazer a todos os novos edifícios destinados ao ensino infantil e primário elementar e complementar. Estabelece as normas a que deve obedecer o Salão para Solenidades Escolares, Conferências e Projecções.
Dec. 6.203 07/11/1919	Aprova os programas do Ensino Primário Geral , Superior e Normal Primário.
Estabelece nos programas a “Preparação Da Criança Para A Vida Individual e Colectiva”. Prescreve nos programas como metodologia a Lição das cousas históricas ou sociais.	
<p>- Nos programas do ensino primário geral e na disciplina de Português estabelece que “deverão as narrações interessar o aluno dando-lhe úteis conhecimentos, comovendo-lhe o coração, educando-lhe o gosto, excitando-lhe a fantasia, despertando-lhe o entusiasmo pelas recordações nacionais, pelas glórias regionais, pelos monumentos artísticos e pelos nossos antepassados. A criança tem desde os primeiros anos a paixão do conto. <i>Era uma vez...</i> é sempre a fórmula mágica que aquietta e concilia a atenção e o afecto dos pequeninos. É preciso tirar partido desta tendência. O livro de leitura não há-de ser por consequência um amontoado de noções enfadonhas, feito sem arte; antes nele abunde matéria fácil e deleitante: fábulas, lendas, narrações históricas, anedotas biográficas dos grandes portugueses episódios, episódios gloriosos e comoventes, fenómenos impressionantes, e em que tudo vibre a nota do dever e da solidariedade humana.”</p> <p>“A poesia presta-se de modo especial a imprimir-se na memória”.</p> <p>- O programa de Música e Canto Coral estabelece “a combinação de gestos com a canção; Canções patrióticas, propositadamente feitas para substituir o hino nacional, (...) canções à vida, à natureza, pequenas alegorias, fábulas etc.”</p> <p>- Estabelece no Ensino Normal a Literatura Infantil como parte da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa. Define “as modalidades que apresentam os interesses psíquicos das crianças na sua evolução. A intervenção do maravilhoso na literatura infantil.</p> <p>- Na disciplina de Preparação da Criança Para A Vida Individual e Colectiva que adopta “A lição das cousas históricas e sociais, que deve ser a característica do ensino primário chama-se a atenção a partir da 2ª classe para se visitar os lugares e os monumentos da vida social ,entre eles o teatro. Na 3ª classe o ponto III comporta os Usos e Costumes Artísticos, nomeadamente as artes, as danças, o teatro, a poesia e novelas.</p> <p>- No Ensino Primário Superior e na disciplina de Português propõe que: “(...) as belezas da natureza os primores das virtudes, o entusiasmo pelo heroísmo, a admiração pelo sacrifício, o amor pela humanidade e pela Pátria serão ensinados pela lição dos grandes mestres. Propõe-se para tal a leitura, como grande meio educativo a que outros podem congregasse. “O homem não lê por paixão não só opulenta o espírito mas também moralmente se dignifica, porque não dissipa em futilidades as horas consagradas a tão fecunda tarefa. E como ao aluno da Escola primária Superior minguem possibilidades entre as quais a do tempo, para assiduamente frequentar as bibliotecas, propomos que o Estado edite ou faça editar uma vasta antologia que conterá (entre outros):</p> <p>a) Trechos dos principais prosadores do séc. XIX, XVIII, XVII, XVI de preferência os que distinguindo-se pela beleza formal exaltam a nossa energia na constituição e expansão da nacionalidade e os que explicam a grandeza comercial de Portugal à custa de mouros e italianos;</p> <p>g) Algumas das mais populares canções portuguesas com a respectiva notação musical</p> <p>“Assim provido de um fundo emotivo e preparado para a possibilidade de, pela associação, sentir o universo e a vida, como o sentiram os génios e os talentos de eleição, com o espírito apto a reagir perante todo o espectáculo de beleza material e imaterial como lira afinada que só espera quem lhe dedilhe as cordas, ao aluno só resta vencer a timidez natural e expandir no discurso e na escrita a exuberância da sua vida psíquica.”</p> <p>Na 3ª Classe os comícios e assembleias gerais deverão basear-se o menos possível na fantasia, buscando motivo para eles nos acidentes da vida escolar.</p> <p>- Estabelece nos Programas do Curso Normal na disciplina de Língua e Literatura Portuguesa a Literatura Infantil Primária como parte da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa. Define “as modalidades que apresentam os interesses psíquicos das crianças na sua evolução. A intervenção do</p>	

maravilhoso na literatura infantil. O maravilhoso mítico – heróis, fadas, gigantes, etc. – e o maravilhoso científico. (aventuras viagens extraordinárias – Júlio Verne). O teatro na escola. Sua função educativa.

Na **2ª Classe** no programa de Literatura Portuguesa nos estudos da época clássica os alunos estudam na escola quinhentista para além da poesia lírica a poesia Dramática: origem do Teatro, Gil Vicente – Autos, António Ribeiro Chiado, Baltasar Dias, Simão Machado. Na escola Gongórica ou seiscentistas e na Poesia Dramática: a decadência do Teatro Português, os Jesuítas.

Na Escola Francesa ou arcádia: Drama – D. João da Câmara e Marcelino Mesquita.

- *O maravilhoso mítico – heróis, fadas, gigantes, etc. – e o maravilhoso científico (aventuras viagens extraordinárias – Júlio Verne). O teatro na escola. Sua função educativa. Nas instruções pedagógicas da disciplina de História da Civilização Relacionada Com A História Pátria chama-se a atenção para a aquisição da noção social do tempo dá indicações como devem ser apresentadas às crianças as organizações sociais. “As brincadeiras, os jogos infantis, são agregados sociais, instituições, embora temporárias. A escola, a associação académica, a família, o teatro, os mercados, as lojas, são agregados sociais.”*

- Estabelece no programa da História da Instrução Popular em Portugal a **Arte na Escola**.

- Estabelece na **2ª Classe** na disciplina de **Pedagogia e História da Educação** o item a Educação Estética – define em que consiste.

- Estabelece a classificação esquemática das artes: A arte na escola; a escola ambiente de asseio, de arranjo de paz e de arte. O desenvolvimento do gosto estético como preparação e aperfeiçoamento das qualidades morais; o belo sinónimo do bem e da perfeição; e o feio sinónimo do mal e da imperfeição.

- Estabelece a classificação esquemática dos temperamentos: educação dos sentido pela arte; a cultura sentimental; a simpatia e os afectos. Sua influência na educação intelectual e social. As artes na escola primária; a acção educativa dos diversos ramos ou espécies de arte. A educação dos movimentos e atitudes estéticas. A linguagem falada e a cultura da **arte de bem dizer**. A arte da palavra da frase, da expressão, das ideias, tanto faladas como escritas. O **teatro na escola**. A música e o Canto Coral na escola. A influência destas artes na educação fisiológica estética intelectual e social. A disciplina mental derivada das artes. O ideal pelas artes.

- Na **3ª Classe**, os meios e Instrumentos da Pedagogia considera nos aspectos respeitantes ao **livro** os requisitos pedagógicos a que deve corresponder um livro de leitura; a relação entre a qualidade e a quantidade de assuntos e o grau de desenvolvimento mental das criança a que se destinam; perfeição literária e artística criadora de **um senso estético**. A classificação dos livros escolares. O **Teatro para crianças**.

- Na **4ª classe**, o programa inclui no ponto III *Os Usos e Costumes Familiares*, que inclui no item das artes o **Teatro**.

N. B- “Seria muito para desejar que durante o 1º semestre, o professor procurasse aproveitar todas as oportunidades para promover excursões, visitas, **festas** de confraternização das escolas primárias (por exemplo Natal), para fomentar o espírito associativo em todas as suas manifestações.

No Capítulo VIII – **Excursões e Festas Escolares** – refere na secção I que as festas escolares devem obedecer escrupulosamente a um são critério pedagógico e a uma orientação firme de aperfeiçoamento integral das actividades fisiológicas, psíquicas e sociais dos alunos (...). Por meio delas dar-se-ão lições de cousas das ciências (...) históricas e sociais. Aconselha na *viagem escolar* visitas de estudo a um museu, a uma exposição, a uma fábrica, a um **teatro**, edifício ou monumento. São destinadas a contribuir para a observação da vida real e educação social, e para a cultura geral dos alunos, não dizendo directamente respeito a qualquer disciplina do curso ou da classe que os alunos frequentam.

Para além de serem de curta duração o decreto aconselha que no caso de existirem oradores estes não devem ser mais de dois e os discursos não mais de ½ h cada. Os discursos devem subordinar-se aos intuitos da festa, ajustar-se ao auditório/alunos “e não deve falar de cousas que ainda estão fora do círculo das suas ideias e dos seus sentimentos, como são as questões políticas, as questões religiosas e outras, sobretudo quando são tratadas por forma que envolva o ataque directo às ideias contrárias e revista tom agressivo.

Na secção II das **Festas Escolares** quer sejam simples quer compondo-se de canto e teatro escolar, devem ser organizadas sob o critério preconizado pela Sociedade de Estudos Pedagógicos de Lisboa. Devem ser educativas, ter um intuito ao qual deve estar perfeitamente subordinado todo o programa.

[art. 193º]- Quanto ao **teatro escolar**, devem observar-se as seguintes regras:

- a) O teatro escolar deve ser feito para a escola e pela escola;
- b) As peças escolares devem ser desempenhadas pelos alunos;

<p>c) Nas peças em que figurem adultos, os papeis devem ser cometidos a adolescentes;</p> <p>d) Deve ser banido o “travesti” dos 12 anos para cima;</p> <p>e) Os assuntos devem ser escolhidos na vida escolar ou familiar da criança, nas fábulas ou fantasias que podem alimentar a sua imaginação, sem esquecer a feição educativa imposta ao teatro escolar;</p> <p>f) As representações escolares devem ter um cunho acentuadamente artístico, entrando nelas a música escolar e não a música conhecida nos teatros de adultos.</p> <p>[art. 195º]- Não é permitida à escola ou aos seus alunos, como tais, tomar parte em festas, saraus, matinées ou actos semelhantes que não sejam organizados ou patrocinados pela escola.</p> <p>[art. 196º]- Nas festas de estudantes ou actos semelhantes em que entrem as escolas do país ou de Lisboa, ser-lhe-á, porém permitido a sua comparticipação oficial de solidariedade académica, se o conselho escolar assim o entender.</p> <p>[art. 197º]- Nesta hipótese deve, porém a escola contribuir com um número ou números especiais e exclusivos da escola em vez de os alunos se confundirem em números desempenhados por elementos estranhos e porventura heterogéneos de variadas educações ou, então, limitar-se a uma adesão pura e simples com carácter essencialmente passivo e de mera assistência.</p>	
Dec. 9.584 09/04/1924	Determina que as inspecções superiores de todos os teatros e espectáculos públicos seja exercida pelo Ministério da Instrução Pública , por intermédio da Direcção Geral de Belas Artes e seus delegados; extingue a comissão de censura teatral ; regula a constituição do Conselho Teatral; promove a adopção de medidas de carácter geral que se tornarem convenientes para acautelar os interesses da arte, do público, da moral social, e do prestígio das instituições.
Dec. 13.500 22/04/1927	Introduz modificações na organização na Escola de Arte de Representar que passa a denominar-se de Conservatório Nacional de Teatro.
Dec. 27.694 12/05/1927	Determina que o comissariado do governo junto do Teatro Nacional Almeida Garret, de acordo com os comissários do mesmo teatro, organize na época de 1937 um programa de representações e leituras de Gil Vicente , o qual será submetido à aprovação do governo.
Dec 13.791 16/06/1927	Ensino primário orientações
Circ. nº 807 09/10/1929	"Nenhuma feira escolar será realizada nas escolas sem prévia autorização do Director do Distrito Escolar", devendo o pedido ser acompanhado do respectivo programa .
Dec. 26. 893 15/08/1936	Cria a Obra das Mães pela Educação Nacional.
<p>Associação de utilidade pública cuja personalidade jurídica se destina a estimular a acção educativa da família e a assegurar a cooperação entre esta e a escola, nos termos da constituição: [art. 2º]. Os fins da O.M.E.N. são os seguintes:</p> <p>[8º]- dar ao professor uma cooperação efectiva na educação moral e cívica dos alunos, no ensino do canto coral no exercício da ginástica rítmica e nas festas escolares.</p> <p>CAP. V- Meios de Acção e Fundos</p> <p>[art. 22º] Refere como meios de acção da OMEN: reuniões públicas de propaganda (2º); Conferências (3º); publicações de toda a espécie (4º); a imprensa (5º); o teatro e o cinema educativo (6º) entre outros.</p>	
Dec. 42994 28/05/1960	Aprova programas do ciclo elementar do ensino primário.
Dec. 11/07/1960	Cria na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra a cadeira anexa de História do Teatro , a qual é incluída na lista das disciplinas de opção para as licenciaturas em Filologia Clássica, Filologia Românica e Filologia Germânica.

4.2. ANEXO- IMPRENSA DE EDUCAÇÃO E ENSINO.

BOLETIM DA ESCOLA OFICINA Nº 1. Lisboa: Jan. 1918-Out. 1918. Cota: J 2325B. BN	
" O Teatro na Educação Geral da Criança". PORTO, César	1918. nº 1. pp. 23-26
"Vivamos Juntos - peça de teatro". VERNET, M.	1918. nº 2. pp. 53-64
"Barba ou Cabelo" - peça de teatro, (adaptado por Henrique Miranda) da peça de CROZIER A.	1918. nº 3
"O Chilique" - Peça de Teatro Infantil. PORTO, César	1918. nº 4. pp. 194-204
"Como Isabel" - ("Mana Isabel")- peça num acto inspirada no conto original de Ana Osório". Adaptado por Fernanda A. da Matta, aluna da VIª Classe da Escola -Oficina nº 1.	(s/d). pp. 27-34

BOLETIM DA DIRECÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Lisboa: Jan.-Maio 1902 - Jul.-Dez. 1905. Cota: SC 9230/40V. BN.	
"Do Theatro Da Sua Origem E Da Sua Importância e Influência Considerado Moralmente". (S/autor) .	1861. nº 6. pp. 93- 96
"Do Theatro Da Sua Origem E Da Sua Importância e Influência Considerado Moralmente". (S/autor) .	1861. nº 11. pp. 97- 96
"Do Theatro Da Sua Origem E Da Sua Importância e Influência Considerado Moralmente". (S/autor) .	1861. nº 18. pp. 282-285

BOLETIM DA MOCIDADE PORTUGUESA. Lisboa: 1937-1938/ Nov.1940- Dez.1951/1964-Dez. 1969/Jun.1973. Cota: PP 215V e PP12105V. BN.	
"A Alegria na Escola - Teatro Infantil". CABRAL, Oliveira	1944. nº 524. pp. 84-86
"O Ouro que Deus Dá". REBELLO, Luís Francisco	1944. nº 3. pp11-148
"O Anjo e o Demónio". VENTURA, Francisco	1946. nº 3. pp. 238-268
"Os Centros Escolares Primários e a Instrução dos Lusitos".	1946. nº 4. pp. 303-316
"Auto da Chama Eterna". VIANA, António Manuel Couto	1947. nº 4. pp. 192-206
"Vida Escolar - As actividades da M. P. voltaram às escolas do ensino primário". Editorial.	1956. nº 1091. pp. 510-511
"Ler para Crescer". Commissariado Nacional da M. P.	1968.
"Caminhos". Commissariado Nacional da M. P.	1968

BOLETIM PARA DIRIGENTES DA MOCIDADE PORTUGUESA FEMININA. Lisboa: Cota: PP e PP. BN.	
"Festa da Verdade".	1947. nº 12. pp. 737-747-

BROTÉRIA. Revista de Ciências Naturais do Colégio de S. Fiel. Lisboa (desde 1902-1910/1931- Em publicação. Cota: J.2557 B. BN.	
"A Música Nas Primeiras Escolas no Brasil". LEITE, Serafim	1947. nº44. pp.377-390.
"A Exposição de Arte e Literatura Infantil no Palácio Galveias".	19 nº 32.

BULLETIN D'HISTOIRE DI THÉÂTRE PORTUGAIS	
"La censure inquisitoriale et les oeuvres de Gil Vicente". RÉVAH, I. S.	1950. TI. nº 1. pp.117-119
"Manifestations thétrales pré- vicentines: les" momos" de 1500". RÉVAH, I. S.	1952. Tomo I. nº 1. pp. 91

EDUCAÇÃO SOCIAL. Revista de Pedagogia e Sociologia. Lisboa: Jan. 1924 – Out. 1927. Cota: J2564 B. BN	
"O Teatro e a Educação". PORTO, César	1924. nº 5. 1924. nº 6. pp. 88-89

"Sobre Educação dos Sentidos e dos Músculos". SÉRGIO, António	1924. nº 12.
"Teatro Escolar". LIMA, Adolfo	1925. nº 10. pp. 234 -245
"A Figuração No Teatro - Como Meio de Educação Moral". PINHEIRO, A.	1925. nº 10. pp. 308-326
"A Educação Pelo Teatro". PORTO, César	1925. nº 10. pp. 289- 299
"Teatro". (Anúncio da publicação de teatro para crianças). (Editorial)	1926. nº 5
"Teatro Infantil". SEDOLFO	1927. pp. 25-253

ESCOLA AÇOREANA. Quinzenário. Ponta Delgada 15Jan.1928-31 Março. 1930.

"Teatro para a infância". (Livros de Teatro para a Infância publicações açoreanas). Editorial.	1929. nº 34. p.
---	-----------------

ESCOLA PORTUGUESA. Boletim do Ensino Primário Oficial. Revista doutrinária, noticiosa, de legislação e estatística. Criado pelo do Decreto nº 22 369 de 30/03/1933- artº. 174º. Lisboa: 11 Out. 1934-Out. 1974. Cota: J 5138M. BN.

" Teatro Infantil e Festas Escolares". MATEUS, Clotilde	1935. nº 61. p. 185
"O Valor da Arte e da Imaginação". LEÃO, Cunha	1935. nº 63. p. 85
O problema dos contos portugueses para crianças e a arte de os contar. CORREIA, J. (Director da Faculdade de letras de Lisboa.	1936. nº103. pp. 2-12
"Documentos Gráficos" - (festas escolares)	1936. nº107.(n. paginado)
"Teatro Destinado a Crianças". LEÃO, Cunha	1937. nº116. pp. 95-96
"Documentos Gráficos"- (festas escolares).	1937. nº116.(ñ. paginado)
"Teatro Escolar". SIMAS, Frederico	1938. nº168. p. 192
"Récita Infantil em Cabanas do Chão". (rubrica Vida Escolar)	1938. nº168. p. 198
"Organização Nacional Mocidade Portuguesa". (Comissário Nacional-mensagem).	1941. nº 366. pp. 57-60
"Récitas Escolares". FIGUEIREDO, Silvestre.	1942. nº 380. pp. 295-296
"Récita Infantil em Freixo de Espada-A-Cinta". Editorial	1943. nº 448. pp. 609-61
"O Estudo da Criança e o Livro Infantil". VIANA, Mário Gonçalves	1943. nº 456. pp. 784-786
"Récita Infantil em Foz -Tua e em Baltar. (Editorial).	1943. nº 469. pp. 35-37
"A Alegria na Escola". Oliveira Cabral.	1944. nº 520. pp. 21-22
"Festas Escolares". VIANA, Mário Gonçalves "	1944. nº 531. pp. 205-206
"Festas Escolares". (cont.) VIANA, Mário Gonçalves "	1945. nº 533. pp. 239-40
"Récitas Escolares Em Lamego". Editorial.	1945. nº 556. pp. 598-599
"Teatro para a Infância e Juventude". VIANA, António Manuel Couto.	1955. nº p. 19-20,24
"Récita Infantil em Foz -Tua (Bragança)" Editorial	1943. nº 469. pp.35-39
"A Alegria na Escola - Teatro Infantil". CABRAL, Oliveira	1944. nº 520. pp.21-22 1944. nº 524. pp.84-86
"Festas Escolares". VIANA, Mário Gonçalves.	1944. nº 531. pp. 205-206 1945. nº 533. pp.239-240
"Vida Escolar- Récitas Escolares em Lamego". Editorial.	1945. nº 556. p. 598
"O Ensino da História". VIANA Mário Gonçalves	1950. nº 827. pp.689-690
"Pelo distrito de Viseu - Memorável, Récita Infantil.	1951. nº 833. pp.65-66
"V Reunião dos Funcionários Superiores do Ensino Primário". (editorial)	1953. nº 1031. p. 254
"Récitas Infantis e Cultura Popular". CABRAL, Alfredo	1957. nº 1168. p. 52
"Teatro de Amadores". SOARES, Pedra	1958. nº 1216. p.
"Teatro". SOARES, Pedra	1958. nº 1218. p. 3
"Rádio Escolar".	1960. nº 1239. p. 6
"O Teatro e a Escola". SILVA, A. Morais da.	1960. nº 1240. p. 18
"Rádio Escolar". Editorial.	1961. nº 1245. p. 14
"Organização Nacional "Mocidade Portuguesa". Programa tipo para a instrução dos Lusitos no ano 1960/1961". Editorial.	1961. (Suplemento nº 106. p. 3)

ESCOLAS TÉCNICAS. Boletim de acção educativa. Lisboa 1946-1972. Cota: J 5419B.BN.

"Educação Pela Arte". MAGALHÃES, Manuel M. Calvet de	1960. nº 25. pp. 15-46
"A Escola e o Teatro". (conjunto de textos). GOMES, Aldónio.	1960. nº 27. pp. 7- 63

INFÂNCIA E JUVENTUDE .Revista da Federação Nacional das Instituições de Protecção à Infância. Lisboa. Jan.- Mar 1955-Jan.Mar.1976-em publicação. Cota: PP10140V. BN	
"Teatro para a Infância e Juventude". VIANA, António Manuel Couto.	1955. nº 3, pp.19-20, 24

O INSTITUTO. Coimbra. Jornal Científico e Literário (até Abr.1873) revista científica e literária (desde 1904). 1853-1950/1953/1977-1980-1981, Cota: J2547B. BN.	
"O Maravilhoso da Poesia Popular Portuguesa". COELHO, Adolfo	Vol. XIII. nº 10. pp. 226-229. nº 11. pp. 252-257.

PALESTRA. Revista de pedagogia e cultura. Lisboa Jan. 1958-1973. Cota: PP 10305V. BN.	
"O Teatro Meio de Educação Estética". FARIA Mª do Céu Novais.	1962. nº 31. pp. 83-89

PORTUCALE. BN	
"Natureza e Carácter Especulativo e Estético do Folclore". LIMA Jaime Magalhães	1930. nº 15. pp. 146-150

REVISTA DE EDUCAÇÃO GERAL E TÉCNICA. Boletim da Sociedade de Estudos Pedagógicos. Lisboa:	
"O Antiquário". FERREIRA, Fernando Palyart	(Separata)
"Conforme As Forças"- peça de teatro infantil. (Separata.)	1915.
"Teatro Escolar". SIMAS, Frederico	1915

REVISTA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA PORTUGAL E BRASIL. Lisboa: 1 Jul.1857-1 Abr. 1858. Cota: J 240-11M.BN.	
"Relatório da Comissão de Censura Teatral- O Teatro Português". LEAL, José da Silva Mendes; PALMEIRIM L. Augusto; TÚLIO, Ant. Silva.	1857. nº 3 Set. pp. 34 -35 1857. nº 445 -46

REVISTA ESCOLAR. V. Franca 1922 Lisboa (desde 1925)-1935. Cota: J2537B BN	
"A Arte de Contar Contos e a sua didáctica escolar". CORREIA, João da Silva	pp. 210-215.

SAÚDE ESCOLAR. Boletim de Acção Educativa da D.G.S.E. Lisboa: Mar.1936-Jun.1943 Cota: J5191 B. BN	
"Psicologia Escolar". RELVAS, Moura	1936. nº5. pp.3-12. (Sep)

SEIVA. Revista de cultura pedagógica. Lourenço Marques: Jan. 1961-Dez. 1968/ Set.- Out. 1969-Abr.-Jun.1974. Cota: PP 11256V. BN.	
"O Teatro na Educação. Breve apontamento para a história do teatro 1969. Vol. IX. pp. 30-34. escolar". LUCAS, Maria Helena	

OUTROS PERIÓDICOS E JORNAIS

BOLETIM CULTURAL. Fundação Calouste Gulbenkian.	
“A Nova História da Carochinha”. BOM, Pedro	1992. Série VII. nº 6. pp. 87-90.
“Maria Migalha”. MENDONÇA, Virgínia Lopes de; CHAVES, Laura.	1992. Série VII. nº 6. pp. 99-103.
“Badalim Subiu ao Céu”. RIBEIRO, José António	1992. Série VII. nº 6. pp. 95-98.
“Dona Maria de Trazer por Casa”. MÜLLER, A. Simões	1992. Série VII. nº 6. pp. 7-10.
“A Aventura na Loja de Brinquedos”. MÜLLER, A. Simões	1992. Série VII. nº 6. pp. 37-42.
“E Nessa Noite os Animais Falaram”. MÜLLER, A. Simões	1992. Série VII. nº 6. pp. 19-23.
“O Ás dos Caçadores”. CASTRO, Maria Fernanda	
“S. João Subiu ao Trono”. AMARO, Carlos. Ilust. AFONSO, Sarah	

BOLETIM DA SOCIEDADE DE GEOGRAFIA DE LISBOA. Lisboa.	
"Teatro e Pedagogia da Fé Em Anchieta". MOURÃO, José, Augusto (Sep.)	1981. pp. 275-290

BRACARA AUGUSTA	
“Humanismo Inaciano e Artes da Gramática: Manuel Alvares entre a Ratio e o Usus”. TORRES, Amadeu.	1984. Vol. XXXVIII pp. 173-189
“A Acção Missionária do Padre Anchieta e a Fundação do Teatro Brasileiro”. CRUZ, D. Ivo. (Separata)	1984. Vol. XXXVIII pp. 257-266.

O ENSINO. Jornal Científico e Literário	
“Os Romances e a Educação”	1860. Vol. 8. pp.131-134.

PANORAMA	
Literatura de Puerícia. LEITE, Luís Filipe	1855 Vol. XII. nº 7. pp.53s

O TEMPO E O MODO	
"O V Ciclo de Teatro do CITAC". CARVALHO, Orlando	1963. nº 5. Maio.

MUNDO LITERÁRIO	
------------------------	--

“Arte e Pedagogia”. ALMADA, Mário.	1947. nº 45. p. 8

SEARA, NOVA	
“Auto dos Pastores Brutos”. PREZADO, Santiago	1941. nº 750. p. 211-213

4. 3. ANEXO- REPERTÓRIO DE TEATRO INFANTIL.

Quadro nº : Repertório Teatral Infantil

Ano	Autores/Editores	Textos Teatrais
1881	Empresa Aillaud, Guillard & C ^a . (adaptações de contos populares de Perrault).	<i>Colecção Teatro Infantil Portátil.</i>
1883 1885	CADET, M ^a Rita Chiappe. Lisboa: Lallement Frères. (No conjunto constituem um dos pequenos volumes do <i>Teatro das Crianças</i> .)	<u><i>Teatro das Crianças:</i></u> <i>Uma Ideia de Clotilde</i> - comédia em 1 acto. <i>Os Caprichos do Luizinho</i> - comédia em 1 acto. <i>Quem Compra Galinhas</i> - monólogo. <i>A Mascarada Infantil</i> - comédia em 1 acto <i>Um Dia de Anos</i> - monólogo.
1883 1885	CADET, Maria Rita Chiappe. (2 ^a ed). Lisboa: Editores Santos & Vieira Empresa Literária Fluminense. <i>Teatro Infantil III</i>	<i>Quem Paga a Conta</i> - comédia.
1883 1885	CADET, Maria Rita Chiappe. Lisboa: Editores Santos & Vieira Empresa Literária Fluminense. Editado no <i>Jornal da Infância</i> (1883) nº 45; <i>Teatro Infantil IV:</i>	<i>O Anjo do Lar</i> - comédia em 1 acto. <i>Os Contos da Mamã</i> - comédia em 1 acto.
1883	MOREIRA, José Baptista de Mattos. [Primeira publicação nos nº s 2 a 4 do <i>Jornal da Infância</i> . Posteriormente editada na <i>Colecção Teatro Infantil I</i>]. Lisboa: da Empresa Literária Fluminense.	<i>Abaixo a Palmatória</i> - comédia em 1 acto.
1884	CADET, M ^a Rita Chiappe. Lisboa: Lallement Frères.	<i>O Primeiro Baile</i> - monólogo. <i>Um Lunch na Quinta</i> - comédia em 1 acto. <i>A Voz da Consciência</i> - peça para 3 personagens. <i>As Fadas Improvisadas</i> - comédia em 1 acto. <i>A Vingança de Matilde</i> - diálogo. <i>O Segredo de Helena</i> - monólogo em verso. <i>Cegueira Maternal</i> - comédia em 1 acto. <i>A Boneca</i> - comédia em 1 acto. <i>O Dia de Anos da Mamã</i> - diálogo. <i>As Meninas Orgulhosas</i>- comédia em 1 acto. <i>O Jochey</i> - monólogo em verso.
1885	CADET, M ^a Rita Chiappe. Lisboa: Lallement Frères.	<i>Preguiça Mentira</i> - comédia em um acto. <i>Nem Todas as Verdades Se Dizem</i> - monólogo.
1892	PARREIRA, António Maria de Oliveira (Segundo e último número do tentamen <i>Teatro Para Crianças</i>).	<i>Uma Heroína de Onze Anos</i> - comédia em 1 acto). <i>Almas d'Anjo</i> - comédia em 1 acto.
1900	ARMANDO, A. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>A Lembrança do Papá</i> - monólogo.
190	MARQUES, José Salvador. Lisboa: Francisco Franco.	<i>Pão Pão! Queijo Queijo!</i> - comédia em 1 acto.
1901	MARQUES, José Salvador. Lisboa: Francisco Franco. [nº 1 e único do <i>Álbum Teatral</i> , representada com grande êxito no Teatro do Infante].	<i>A Lição da Avózinha</i> - comédia em 1 acto.
1901	MARQUES, JÚNIOR, Henrique; LIMA, Luís (arreglo). Lisboa Empresa de História de Portugal	<i>Uma Lição de Dança</i> - sainete em 1 acto.
1902	PINTO, Francisco (2 ^a ed). Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil</i>	<u><i>Monólogos:</i></u> <i>O Milord.</i> <i>As Ortigas.</i>

		<i>O Chinó.</i> <i>Afinidades.</i>
1902	LIMA, Rangel de. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil</i>	<i>Os Sustos-</i> comédia em 1 acto para 2 personagens.
1902	NAZARETH, Beatriz. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Os Fantomas-</i> comédia em 1 acto para 6 personagens.
1902	ARMANDO, A. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Monólogos:</i> <i>O Bigode.</i> <i>Que Bebé.</i>
1902	ARMANDO, A.; BAPTISTA, José; COUTINHO, José Penha. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Rinhau-nhau. O Cigarrinho.</i>
1902	LIVRARIA Arnaldo Bordalo. Lisboa. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Othelo .</i> <i>Ambições Infantis-</i> comédia em 1 acto. <i>Quatro Monólogos-</i> em verso; 2 para menino e 2 para menina. <i>Jogo de Prendas-</i> comédia em 1 acto.
1902	COSTA, Alexandre. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Em Dia de Natal-</i> comédia em 1 acto. <i>O Rato-</i> comédia em 1 acto.
1902	MARALDO COSTA, Alexandre; SOUSA, Dupont; ALCEU. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Monólogos-</i> para meninas e meninos. <i>Um Caso Grave-</i> comédia em 1 acto.
1902	MANUEL, José Câmara. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção de Teatro Infantil</i>	<i>O Chauffeur Desastrado-</i> comédia em 1 acto.
1902	LEAL, Moraes. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção de Teatro Infantil.</i>	<i>A Noiva do Pierrot-</i> comédia em 1 acto. (vol.
1902	MARALDO COSTA, Alexandre; SOUSA, Dupont; ALCEU. Lisboa: Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Quero Ser Mamã-</i> monólogo. <i>O Guloso-</i> monólogo. <i>Já Sou Uma Senhora-</i> monólogo. <i>Medo de Açóites-</i> monólogo.
1902	ALCOBAÇA, Bernardo. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção de Teatro Infantil.</i>	<i>Tribunal em Miniatura-</i> comédia em 1 acto.
1902	MENDES, Fernando. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Bodas do Avô-</i> comédia em 1 acto.
1902	FEYO, Martins. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção de Teatro Infantil.</i>	<i>A Feiticeira-</i> comédia em 1 acto.
1903	LIVRARIA Arnaldo Bordalo. Lisboa. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>O Besouro-</i> comédia em 1 acto.
1903	OSÓRIO, Ana de Castro. Setúbal: Livraria Editora <i>Para As Crianças.</i>	<i>A Comédia de Lili.</i>
1904	ARMANDO, A. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>Teatro Infantil.</i>
1905	OSÓRIO, Ana de Castro. Setúbal: Livraria Editora <i>Para As Crianças.</i>	<i>Bem Prega Frei Tomás.</i>
1906	WACKER, Annie (Trad.) M ^ª Amélia Pereira Nunes. Setúbal: Livraria Editora Para as Crianças. <i>Biblioteca de Publicações Para as Crianças.</i>	<i>O Diabrete ou o Cego Que Não Quer Ver-</i> comédia em 3 actos.
1906	OSÓRIO, Ana de Castro. Setúbal: Livraria Editora <i>Para As Crianças.</i>	<i>Lição Moral-</i> episódio num acto. <i>Um Sermão do Senhor Cura-</i> diálogo.
1906	COUTINHO, José Penha. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo.	<i>Uma Revolta na família-</i> Teatro Infantil .
1907	OSÓRIO, Ana de Castro. Setúbal: Livraria Editora <i>Para As Crianças.</i>	<i>Ser Bom-</i> diálogo para ser recitado na festa da Escola Liberal de Setúbal.
1907	LEMOES, António. Porto: Editora Livraria Figueirinhas.	<i>Prólogo.</i> <i>Depois do Exame-</i> monólogo em prosa para menino. <i>Ensaio de um Final de Acto-</i> comédia em 1 acto para 3 meninos.

(s/d)	Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (5º fascículo).	<i>Diálogos e Monólogos.</i>
(s/d)	ALMEIDA, Virgínia de Castro. Lisboa: Livraria António Maria PEREIRA.	<i>A Fada Tentadora.</i>
1907	LAGIDO, Higino. Porto: Livraria A. Figueirinhas.	<i>À Hora do Recreio-</i> acto em verso.
(s/d)	Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (2º fascículo).	“ ” “ ”
1908	LAGIDO, Higino. Porto: Livraria A. Figueirinhas. <i>Revista Educação Nacional</i> . nº 591. p.133.	<i>Pátria-</i> comédia em 1 acto.* <i>As Plantas-</i> acto em verso. <i>Diálogos e Monólogos.</i> <i>Diálogos.</i>
(s/d)	Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (3º,9º,10º,12º fascículo).	“ ” “ ” “ ” “ ”
1908	JÚNIOR, Henrique de Macedo. Porto: Livraria A. Figueirinhas.	<i>O Bem e o Mal-</i> drama em 1 acto.
(s/d)	Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (4º fascículo).	<i>O Bem e o Mal-</i> drama em 1 acto.
1908	LEMOS, António. Porto: Livraria A. Figueirinhas.	<i>Diálogos e Monólogos:</i> <i>A Bandeira-</i> monólogo para menino. <i>Lição de Amor Cívico-</i> diálogo para dois meninos. <i>O Saber Não Ocupa Lugar-</i> monólogo para meninos.
1908	LOUDINOT, Vidal. Porto: Livraria A. Figueirinhas.	<i>Diálogos e Monólogo:</i> <i>Zanga de Irmãos-</i> diálogo. <i>Castigo-</i> monólogo. <i>Amor da Pátria-</i> diálogo.
(s/d)	Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (6º fascículo).	Diálogos e Monólogos
1908	MELO, Manuel. Porto: Livraria A. Figueirinhas.	<i>O Sonho-</i> acto em um verso.
(s/d)	Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (7º fascículo).	“ ”
1909	OSÓRIO, Ana de Castro. Lisboa: Livraria Ferreira	<i>O Sermão do Sr. Cura.</i>
1909	PINTO, Francisco (3ª ed). Lisboa: Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil.</i>	<i>O Milord.</i> <i>As Ortigas.</i> <i>O Chinó.</i> <i>Afinidades.</i>
1909	PEREIRA, Araújo. (Representado na Escola Oficina nº1)	<i>Formiguinhas-</i> diálogo.
1909	COSTA, Alexandre. Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Infantil.</i>	<i>Em Dia de Natal-</i> a comédia original em 1 acto. <i>O Dedo da Mamã-</i> monólogo para menina.
(s/d)	MENDONÇA, Gil. Porto: Editora A. Figueirinhas. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (8º fascículo).	<i>Diálogos e Monólogos.</i>
(s/d)	NORTE, Solipa. Porto: Editora A. Figueirinhas.	<i>Numa Véspera de Exames.</i>
(s/d)	GALLAND, G. (tradução de Clímaco Baptista). Porto: Editora A. Figueirinhas.	<i>O Último Cigarro-</i> monólogo cómico.
(s/d)	Porto: Livraria Portuense de Lopes & C. ^a , Suc. Biblioteca Teatral para Crianças (13º fascículo).	“ ” “ ” “ ”
1910	CARREIRA, Clotilde. Porto: Livraria A. Figueirinhas.	<i>O Baptizado da Boneca-</i> pequenina peça em verso para crianças
1912	<i>Teatro Infantil II.</i> Lisboa: Editores Santos & Vieira	Teatro Infantil II:

	Empresa Literária Fluminense.	<i>Uns Donos de Casa Respeitáveis</i> - comédia em 1 acto. <i>O Galo Canta</i> - diálogo para meninos.
1912	AZEVEDO, Inês; DRAGO, Silva. (2ª ed) Lisboa: Editores Santos & Vieira Empresa Literária Fluminense.	<i>A Boneca- diálogo para meninas.</i>
(s/d)	VIDAL, Angelina. <i>Biblioteca Teatral para Crianças</i>	<i>Lição Moral</i>
1912	MARQUES, JÚNIOR; FERREIRA, Rafael. (representada no Teatro Infantil do Rossio)	<i>O Pagode Chinês</i> - revista
1912	TRAPIE, L.; GARNIES, P. (adaptação). [Representado na Escola Oficina nº 1].	<i>Severidades</i> - diálogo.
1912	FIGUEIREDO, Cândido. [Representado na Escola Oficina nº 1].	<i>Murmúrios.</i>
1913	MATA, Luís. [Representado na Escola Oficina nº 1].	<i>A Solidária.</i>
1913	OLIVEIRA, Paulino de. Lisboa: Casa “Editora para Crianças”. Distribuidor em Portugal Livraria Ferreira e no Brasil, S. Paulo: Empresa de Propaganda Literária Luso- Brasileira. <i>17ª Série de “Para Crianças”- Teatro Infantil</i> - Coleção de comédias, diálogos, monólogos e recitativos. Direcção de Ana de Castro Osório.	<i>O Segredo de Araci- comédia.</i>
1913	OSÓRIO, Ana de Castro. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>O Medo</i> - comédia.
1913	MACHADO, Abílio. Lisboa: Livraria Ferreira (autor brasileiro).	<i>O Colibri e as Flores</i> - bailado.
1913	NOGUEIRA, Luís Almeida. Lisboa: Livraria Ferreira. (autor brasileiro)	<i>Sabedoria do Povo</i> - desafio de provérbios.
1913	OSÓRIO, Ana de Castro. Lisboa: Livraria Ferreira	<i>A Arvorezinha e o Menino</i> - diálogo.
1913	VADIER, Berta (adap.) NOGUEIRA, L. A.; OLIVEIRA, Paulino de. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>O Menino do Chicote</i> - comédia.
1913	OLIVEIRA, Paulino de. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>O Senhor Sete</i> - monólogo.
1913	IVONNE, Sarcey (trad). NOGUEIRA, Luís. A. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>Os Dois Meninos Bem Educados</i> - diálogo.
1913	Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>Um Discurso Na Festa da Árvore</i> - monólogo cómico.
1913	OLIVEIRA, Paulino de. Lisboa: Casa “Editora Para Crianças”. Distribuidor em Portugal Livraria Ferreira e no Brasil, S. Paulo: Empresa de Propaganda Literária Luso- Brasileira. <i>18ª Série de “Para Crianças”.</i> Teatro Infantil Vol. II Coleção de comédias, diálogos, monólogos e recitativos (dir.) Ana de Castro Osório.	<i>Uma Lição de Geografia.</i>
1913	OSÓRIO, Ana de Castro. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>Nos Dias dos Meus Anos.</i> <i>Vale Quem Tem</i> <i>A Comédia de Lili.</i> <i>Para os Meninos Recitarem.</i>
1913	OLIVEIRA, Paulino de. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>Nos Anos da Professora.</i> <i>Nem Oito Nem Oitenta.</i>
1913	MACHADO, Abílio Victor. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>O Bêbé.</i>
s/d	MACHADO, Abílio Victor. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>Teatro Para Todos.</i>
1913	WALGÔDE, António. Porto: A. Figueirinhas. (Biblioteca Teatral Para Crianças)	<i>Árvores</i> - comédia- drama.
s/d	OSÓRIO, Ana de Castro; OLIVEIRA Paulino. Lisboa: Livraria Ferreira.	<i>Saudações.</i>

1914	CROZIÉRE [Tradução de MIRANDA, Henrique aluno da VIª Classe da Escola - Oficina nº 1].	<i>Barba e Cabelo</i> - peça em 1 acto infantil.
1914	LIVRARIA Arnaldo Bordalo. Porto.	<i>Teatro Infantil</i> - Colecção de peças de teatro.
1916	SIMAS, Frederico António Ferreira. Lisboa: Tip. Casa Portuguesa.	<i>Conversão</i> - Teatro na Escola.
1915	LIMA, Adolfo. Porto: Livraria Escolar Progredior. Colecção Teatro Escolar.	<i>Conforme as Forças</i> - peça infantil em 1 acto
1915	QUEIROZ, Eusébio; WALGODE, António. Porto: A. Figueirinhas.	<i>O Livro do Ensaizador</i> - Teatro Infantil
1915	LIMA, António. [representado pela Associação de Antigos Alunos da Escola - Oficina nº 1].	<i>A Gaiola</i> - Teatro na escola.
(s/d)	MATTA, Fernanda da. (Adaptação do conto original de Ana de Castro Osório <i>Mana Isabel</i>). (aluna da VIª Classe da Escola - Oficina nº 1).	<i>Como Isabel</i> - peça em 1 acto.
1915	BENOIT, Augusto. (manuscrito-depósito da Biblioteca Nacional).	<i>Uma Recepção Elegante</i>
1916	MARQUES, JÚNIOR. Publicado na <i>Enciclopédia das Famílias</i>	<i>O Dente Postiço</i> - acto em prosa.
1916	TOLSTOI, Leon (adaptação). (Representado na Escola Oficina nº 1).	<i>Repartir</i> - diálogo
1916	FERREIRA, Fernando Palyart Pinto [Separata da <i>Revista de Educação Geral e Técnica</i>] Lisboa: Casa Portuguesa. <i>Colecção Teatro na Escola</i> . (Apresentada na <i>Casa Pia de Lisboa</i>).	<i>O Antiquário</i> .
1917	ALCOBAÇA, Bernardo (pseud. de Moraes Leal) Lisboa: Livraria Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil</i> .	<i>A Noiva de Pierrot</i> . <i>Tribunal em Miniatura</i> .
1917	TAVARES, João dos Reis. Coimbra: Tip. França Amado	A Orfã.
1918	NAZARÉ, Beatriz. Lisboa: Arnaldo Bordalo. <i>Colecção Teatro Infantil</i> .	<i>Os Fantomas</i> - comédia em 1 acto.
1918	CROZIER, A. (adaptado por Henrique Miranda-repertório da Escola Oficina nº 1).	<i>Barba ou Cabelo</i>
1918	PORTO, César. <i>Boletim da Escola Oficina nº 1</i> . nº 4. pp. 104-204.	<i>O Chilique</i> - peça infantil (estética e higiene escolar).
1918	VERNET, M. <i>Boletim da Escola Oficina nº1</i> . nº. 2. pp. 53-64.	<i>Vivamos Juntos!</i> (a mais valia da coeducação).
1918	ARRIAGA, Noel.	<i>O Sapatinho de Cristal</i> .
(s/d)	DIAS, Castro. Porto: Tipografia. Manuel Pereira.	<i>Monólogos Para Crianças:</i> <i>O Furibundo</i> . <i>A Prima Dona</i> . <i>História de um Rouxinol</i> .
(s/d)	DIAS, Castro. Porto: Livraria Escolar Progredior (Colecção Teatro Escolar)	Monólogos Para Crianças: <i>Poesia realista</i> <i>O Mar tem cada mania!</i> <i>O Mosquito</i> .
(s/d)	VIEIRA, Afonso Lopes.	<i>Autozinho da Barca do Inferno</i> - concebido para fantoches.
1920	COSTA, Emília da Piedade. Lisboa: Livraria Clássica Editora.	<i>Qual É a Coisa Qual É Ela?</i> (Adivinhas e charadas infantis para crianças e inclui dois duetos cançonetas).
1921	CABRAL, Oliveira (letra); CABREIRA, Estefânia (música); MORAIS, Alfredo (ilustração). Porto: Companhia Portuguesa Editora.	<i>Os Meus Pequeninos</i> - teatro infantil e canções de gestos com músicas adequadas.
1922	SILVEIRA, J. Fontana. Edição da <i>Revista Infantil</i>	<i>Uma Lição</i> - comédia infantil em 1 acto.
1923	AZEVEDO, Maria Paula. (Ilust. Mily Possoz).	<i>Teatro para Crianças</i> (Contos de Fadas):

	Lisboa: Imprensa Libânio da Silva.	<i>A Menina do Capuchinho Vermelho.</i> <i>A Gata Borralheira.</i> <i>A Bela e a Fera.</i> <i>A Princesa Adormecida .</i>
1923	OSÓRIO, Ana de Castro.	<i>As Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda</i> (ao Polo Norte e ao Brasil)
1926	LIMA, Adolfo; MARTINHO Eduardo A.; PORTO César; BENOIT Francine (música) Porto: Progredior.	<i>A Formiga e a Cigarra.</i> (Opereta em 1 acto).
1926	SANTA-RITA, Augusto Cau da Costa.	<u><i>Barraca de Fantoques:</i></u> <i>Cinderela.</i> <i>Nossa Senhora da Agrela.</i> <i>A Cabrinha Mé- Mé.</i> <i>O Burro e o Papagaio</i>
(s/d)	LEITE, Ilda Correia.	<i>Os Fantoques do Garatuja.</i>
1926	GONÇALVES, Joaquim Cardoso. <i>Educação Social.</i> 3º ano. nº 5. <i>Teatro Para Crianças</i> , uma nova colecção editada pela Empresa Literária Fluminense.	<u><i>Teatro Para Crianças:</i></u> <i>Ajudemo-nos-</i> episódio infantil em 1 acto com seis personagens 3 meninos e duas meninas.
1926	DAVID, Celestino.	<i>Enquanto O Azeitão Arde-</i> teatro em verso.
1927	LIMA, Adolfo; PORTO, César (letra); BENOIT, Francine. (música) Lisboa: Empresa Literária Fluminense Ldª .	<i>A Formiga e a Cigarra-</i> auto da reparação em 1 acto.
1927	AMARO, Carlos. Ilust. AFONSO, Sarah <i>Boletim Cultural.</i> Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 19-23.	<i>S. João Subiu ao Trono-</i> auto ou mistério em 6 actos.
1928	FERREIRA, Armando. Lisboa: Edições da E. N. P.	<i>A Razão.</i>
1928	SCHWALBACH, Eduardo Lucci. (<i>Boletim Cultural.</i> Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. p. 2).	<i>A História da Carochinha-</i> fantasia infantil em 3 actos e nove quadros.
1928	FERREIRA, Armando; (ilust.) MORAES, Alfredo. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. <i>Biblioteca dos Pequeninos .</i>	<i>Titó e Tátá nos Jardins da Fantasia-</i> fantasia infantil, recreativa, científica em 1 prólogo e 10 quadros.
1929	MARQUES, José Salvador. Lisboa: Francisco Franco. [nº 1 e único do <i>Álbum Teatral</i> , representada com grande êxito no Teatro do Infante].	<i>O Chá da Avózinha-</i> comédia em 1 acto.
1929	MACHADO, Alberto Victor. Lisboa: Livraria Francisco Franco.	<i>Brincar aos Teatros- Teatro Infantil.</i>
(s/d)	OGANDO, Alice de Oliveira Brun	<i>Maria da Praça-</i> comédia musical.
1931	SIMAS, Frederico António Ferreira. Odivelas: ed. Coop. Escolar do Instituto Feminino de Educação e Trabalho.	<i>Teatro Escolar.</i>
1931	GERSÃO, Virgínia Faria (2ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade.	<i>O Serão da Infanta-</i> peçazinha em 1 acto
1931	NAZARÉ, Beatriz. Lisboa: Livraria Francisco Franco	<i>Os Fantasmas.</i>
1932	CASTRO, Maria Fernanda. <i>Boletim Cultural.</i> Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 37-42.	<i>O Ás dos Caçadores.</i>
1932	CASTRO, Maria Fernanda; (ilust.) AFONSO, Sarah. <i>Biblioteca dos Pequeninos.</i> Lisboa.	<i>O Tesouro da Casa Amarela.</i> <i>As Borboletas e o Bicho da Seda.</i> <i>A Recompensa.</i> <i>O Estrangeiro e o Portuguezinho.</i>
1932	CARVALHO, António Luís de; [musicado pelo maestro Armando Leça]. Lisboa: Empresa	<i>Auto das Flores.</i>

	Nacional de Publicidade.	
1932	CASTRO, Maria Fernanda de. ilustr. AFONSO Sarah. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. <i>Biblioteca dos Pequenos.</i>	O Tesouro da Casa Amarela- Cinco pequenas peças infantis: <i>O Tesouro da Casa Amarela .</i> <i>As Borboletas e o Bicho da Seda .</i> <i>O Az dos Caçadores .</i> <i>A Recompensa.</i> <i>O Estrangeiro e o Portuguesinho.</i>
1933	COSTA, Emília da Piedade. ilustr. Raquel Roque Gameiro Ottolini. Lisboa: Ed. Empresa Nacional de Publicidade. <i>Biblioteca dos Pequenos.</i>	<i>No Reino do Sol.</i>
1933	VICENTE, Alípio da Silva. Braga: Oficinas Gráficas Pax. Ed. do Boletim Mensal.	Natal! <i>O Missionário-</i> episódio dramático.
1934	SILVEIRA, José Fontana. Lisboa: Ferreira e Franco.	<i>Á Procura de Padrinhos-</i> monólogo para menina. <i>O Ardina-</i> monólogo para menino. <i>Falsa Acusação-</i> monólogo dramático para menino. <i>O Valentão-</i> diálogo para dois meninos.
	Teatro para amadores e populares	
1935	VICENTE, Alípio da Silva. Braga: Oficinas Gráficas Pax. <i>Colecção Cruzados da Eucaristia.</i>	<i>Um Herói Pequeno!</i> <i>A Voz do Grande Exemplo-</i> episódio dramático em um acto e dois quadros.
1935	LIMA, Adolfo. Porto: Livraria Escolar Progredior. Teatro Escolar.	A Surpresa de João Luís - peça infantil em 1 acto.
1935	LIMA, António. Porto: Livraria Escolar Progredior. Teatro Escolar.	<i>Quem Não Deve Não Teme</i> - peça em 1 acto. *representada na Escola Oficina nº1 pela 1ª vez em 1933.
1935	SILVEIRA, José Fontana da [Música de A. Júlio Machado]. Portalegre: Tipografia Lusitana. (Teatro para amadores e populares)	<i>A Menina do Riso-</i> cançoneta para menina. <i>Com a Sombrinha-</i> cançoneta para menina. <i>O Az do Pião-</i> cançoneta para menino. <i>Três... Desportistas-</i> terceto para uma menina e dois meninos. <i>Já Sou Dona de Casa-</i> cançoneta para menina. <i>A Menina dos Contos-</i> comédia em três actos. <i>As Formigas-</i> monólogo para crianças. <i>Não Vás Aos Ninhos!</i> - diálogo para meninos.
1935	GERSÃO, Virgínia Faria. Coimbra: Tipografia da Atlântida.	<i>Rosas-</i> peçazinha em 1 acto.
1935	VICENTE, Alípio da Silva. Braga: Mensageiro do Sagrado Coração de Jesus.	<i>Um Herói Pequeno.</i>
(s/d)	LIMA, Adolfo. Porto: Livraria Escolar Progredior; Revista <i>Lumen</i> . nº 16. Vol. 2.	<i>O Auto do Luto-</i> peça em 1 acto.
(s/d)	LIMA, Adolfo. Porto: Livraria Escolar Progredior. Colecção Teatro Escolar.	<i>É Segredo...</i> - peça em 1 acto. <i>Bondade-</i> peça em 1 acto. <i>Auto da Felicidade-</i> peça em 1 acto. <i>Na Muda-</i> peça em 1 acto. <i>A Grande Seara-</i> peça em 1 acto. <i>Auto da Recomendação-</i> peça em 1 acto. <i>N'guvo, o Selvagem-</i> peça em 1 acto. [adaptação]. <i>Não faças mal-</i> peça em 1 acto. [adaptação]. <i>Branca-</i> peça em 1 acto. [aspecto do problema feminino]. <i>Caminhos Falsos-</i> comédia em 1 acto. <i>Ofensa Grave-</i> acto infantil.
s/d	WALGÔDE António; QUEIRÓS, Eusébio. Porto: Livraria Escolar Progredior. Teatro escolar.	<i>A. Zero-</i> cena cómica a propósito da hora oficial.

1936	MATEUS, Clotilde. Lisboa: Papelaria Fernandes	<i>O Autozinho de Natal Em Louvor do Deus Menino.</i>
1936	GARIBALDI, Artur. Setúbal: Editorial do Infantil Ilustrado.	<i>Prenda de Anos-</i> peça infantil em um acto.
1936	QUINTAL, Francisco (comp.) Lisboa: Imprensa Artística.	<i>Teatro Infantil Educativo</i>
1936	MELO, Manuel de. Porto: Livraria Escolar Progredior. Teatro escolar.	<i>O Regalo das Crianças:</i> Para Festas Escolares na Escola e ao Ar Livre-(discursos, hinos e recitativos).
1936	LIMA, Adolfo. Porto: Tipografia Civilização. Teatro Para Amadores.	<i>Um Serão Familiar e as Manas Pires-</i>
1937	MELO, Manuel de. Porto: Livraria Escolar Progredior. (edição amplamente reformulada).	<i>O Regalo das Crianças no Teatro-</i> peças teatrais.
1937	AZEVEDO, Maria Paula. Lisboa: Lucas & C ^a .	<i>Autozinho de Natal.</i>
1937	BASTOS, Raquel.	<i>O Fio da Música.</i>
1937	CABRAL, Alfredo. Porto: Edição do Autor.	<i>Em Vésperas de Exame-</i> comédia em 1 acto para dois meninos e duas meninas.
1937	CHARAIS, Ermelinda J. G. Franco. Porto: Livraria Escolar Progredior. Colecção Teatro Escolar. [Ver <i>Escola Portuguesa</i> 1945. n.º 556. p.598].	Boneca Redentora- revista infantil em 1 acto (XX cenas) Versão musicada-músicas da autora.)
1937	GERSÃO, Virgínia Faria. <i>Colecção Teatrinho Infantil.</i> Coimbra: Coimbra Editora.	<i>A Gata Borracheira-</i> peçazinha em 1 acto.
1937	MENDONÇA, Virgínia Lopes de; CHAVES, Laura. <i>Colecção Biblioteca dos Pequenininos.</i> <i>Boletim Cultural.</i> Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. n.º 6. pp. 99-103. (Representado nas Matinéas Infantís do Teatro Nacional).	<i>Maria Migalha-</i> comédia em 3 actos e oito quadros.
1937	CLARO, Jorge. Setúbal: Editorial do Infantil Ilustrado	<i>Era Uma Vez Uma Boneca.</i>
1937	ZAMARA, Luís. Lisboa: Ferreira & Franco.	<i>Comparação Infantil-</i> monólogo infantil para menina. <i>Ora Esta...!-</i> monólogo infantil para menino. <i>O Pai Tem Olho-</i> monólogo infantil para menino. <i>Recordação de Família-</i> diálogo infantil. <i>Um Velho Rifão-</i> diálogo infantil para menina.
1937	CARVALHO, Pe. António Luís de. Lisboa Imprensa Nacional.	<i>O Auto das Flores.</i>
(s/d)	ZAMARA, Luís. Música de Maria Helena da Silveira. (dactilografado).	<i>Ordinário Marche!-</i> dueto infantil para 2 meninos. <i>Dia de Festa-</i> monólogo infantil.
(s/d)	MENDONÇA, Virgínia Lopes de <i>Colecção Biblioteca dos Pequenininos.</i>	<i>Nana de Trapos .</i>
1838	CABRAL, Alfredo. Porto: Tipografia Sequeira	<i>O Gramofone e a Telefonia.</i>
1938	SILVA, Pde. Agostinho da Costa. Porto: Casa Nun' Alvares. (Biblioteca Teatral das Agremiações Católicas).	<i>Um Só Par de Botas-</i> comédia. <i>Viva a Escola!-</i> em 1 acto com música.
1938	COELHO, Pereira; LOPES Norberto. (<i>Boletim Cultural</i> Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. n.º 6. pp. 91-94). Lisboa: Empresa Nacional de Tipografia (1 ^a ed.).	<i>A Pimpinela-</i> conto infantil em 3 actos e 12 quadros.

1938	FERNANDES, Álvaro Garcia. Porto: Livraria Progredior. [Ex-libris da Revolução Nacional].	<i>Os Passarinhos</i> - acto único.
1938	MARQUES JÚNIOR, Henrique (adap.) Lisboa: Ferreira & Franco.	<i>O Rasgão</i> - comédia em 1 acto .
1938	VICENTE, Alípio da Silva. Braga: Missões Franciscanas.	<i>Hino de Amor</i> - quadros missionários.
1938	SIMAS, Frederico António Ferreira. <i>Escola Portuguesa</i> . 1938. nº 168. p. 198.	<i>A Raposa e as Uvas</i> - peça moral.
1938	GERSÃO, Virgínia Faria. (todas musicadas pelo Mestre Tomás Borba). Coimbra: Coimbra Editora.	<i>A Pastorita</i> - opereta em 3 actos. <i>Auto do Natal</i> - peçazinha em 1 acto e 2 quadros. <i>Rosas</i> - peças em 1 acto.
1939	GERSÃO, Virgínia Faria. [Musicada por Tomás Borba]. Coimbra: Oficinas Gráficas de Coimbra.	<i>Branca Neve</i> - peçazinha em 1 acto e 4 quadros.
1939	PEPE, Luís. Lisboa: Imprensa Beleza. <i>Teatro para Crianças</i> .	<i>Olhitos de Cristal</i> - peça em 1 acto e 3 quadros.
1939	FERREIRA, Reinaldo. [Música de FIGUEIREDO, Mª José]. Lisboa: Edição Rádio Peninsular.	<i>Grande Dia</i> - peça em 1 acto e 2 quadros. <i>Milagre de Santo António</i> - episódio dramático em verso.
1939	DIAS, Castro. Porto: Livraria Escolar Progredior. Coleção Teatro Escolar.	<u>Monólogos:</u> <i>Engano da Natureza</i> <i>Novo Método de Caçar Grilos</i> <i>Tempestade</i> - cena cômica.
s/d	DIAS, Castro. Porto: Livraria Escolar Progredior. Coleção Teatro Escolar.	<u>Monólogos para Crianças:</u> <i>O Furibundo</i> <i>A Prima Dona</i> <i>História de um Rouxinol</i> <u>Monólogos para Crianças:</u> <i>Poesia realista</i> <i>O Mar Tem Cada Mania!</i> <i>O Mosquito</i> .
1940	GERSÃO, Virgínia Faria. Música de Tomás Borba.	Filipa de Vilhena- <i>peçazinha em 3 actos</i> .
1940	SCHWALBACH, Eduardo. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade. (<i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. p. 2).	<i>A Cigarra e a Formiga</i> - fantasia infantil
1940 (s/d)	RAMOS, Antonieta Nóbrega Quintal Vieira. Porto: Livraria Escolar Progredior. Coleção Teatro Escolar.	<i>Venenos!</i> - comédia em 1 acto. <i>Pela África</i> - diálogo <i>O Fato Novo</i> - monólogo para menino. <i>A Minha Boneca</i> - diálogo em verso. <i>A Burrinha</i> - monólogo em verso.
s/d	ARCHER, Maria Emília.	<i>O Leilão</i> .
(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR. <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<u>Monólogos:</u> <i>Engano da Natureza</i> . <i>Novo Método de Caçar Grilos</i> . <i>A Tempestade</i> - cena cômica.
(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR- <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<u>Monólogos:</u> <i>Música- mania</i> . <i>Voltando do Baile</i> . <i>O Irresistível</i> .
(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR- <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<u>Monólogos:</u> <i>Com Dor de Dentes</i> . <i>Uma História</i> . <i>O Casamento da Boneca</i> . (1ª ed. 1910)

(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR- <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<i>A Morte de d'Othelo</i> - diálogo trágico-cómico.
(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR- <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<i>O Suicida</i> - monólogo em verso.
(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR- <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<i>O Último Cigarro</i> - monólogo cómico.
(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR- <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<i>O Soldadinho</i> - monólogo a propósito da instrução militar preparatória nas escolas.
(s/d)	LIVRARIA PROGREDIOR- <i>Colecção Teatro Escolar</i> . Porto.	<i>Entre Amigos</i> - diálogo em verso.
1940	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Ferreira.	<i>Morreu o Gigante</i> - comédia em 1 acto.
1940	SILVA, Lucinda Santos. Porto: Livraria Progredior.	<i>O Presentinho</i> - diálogo. <i>Adeus Gazetas</i> - diálogo. <i>O Carequinha</i> - cançoneta para meninos.
(s/d)	SILVA, Lucinda Santos. Porto: Livraria Escolar Progredior. <i>Colecção Teatro Escolar</i> .	<i>Bonecas Há Muitas</i> - comédia infantil em 1 acto. <i>O Jarrão da Índia</i> - comédia infantil em um acto.
(s/d)	CARRAT, Raoul. (tradução Maria Helena Lucas). Lisboa: Publicações da M. P. F.	<i>A Princesa e o Papagaio</i> .
(s/d)	CHANCEREL, Léon (tradução Maria Helena Lucas). Lisboa: Publicações da M. P. F.	<i>Está Lá Dentro Um Tesouro</i> .
1940	RAMOS, Antonieta Nóbrega Quintal V. Porto: Livraria Escolar Progredior.	<i>Pela África</i> - diálogo. <i>O Fato Novo</i> - monólogo para menino. <i>A Minha Boneca</i> - monólogo em verso. <i>A Burrinha</i> - monólogo em verso. <i>Venenos!</i> - comédia em 1 acto.
1940	FIGUEIREDO, Romualdo. Lisboa: Livraria Económica.	<i>Paixão de Bonecos</i> .
1940	LUCCI, Eduardo. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade	<i>A Cigarra e a Formiga</i> .
1940	OSÓRIO, João de Castro. Lisboa: Tip. Ed. Império.	<i>A Tetralogia do Príncipe Imaginário</i> .
1940	QUINTAL, Francisco. Porto: Livraria Progredior.	<i>O Grande Problema</i> - acto simbólico. <i>Um Número de Sorte</i> - comédia em 1 acto. <i>Confusão linguística</i> - diálogo.
1941	SANTOS, Maria Teresa Guedes de Andrade.	<i>Teatro Para Gente Miúda</i> .
1941	FERREIRA, Reinaldo; [Música de Raúl Campos]. Lisboa: Papelaria Fernandes. FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papel. Fernandes.	<i>Lápis de Cores</i> - comédia em 1 acto. <i>Recreio Teatral</i> .
1941	QUEIROZ, Eusébio; WALGOFE, António. Porto: Livraria escolar Progredior.	<i>A Bandeira Nacional</i> - comédia em 1 acto.
1941	GERSÃO, Virgínia. Coimbra.	<i>Uma Aurora no Poente</i> .
	PREZADO, Santiago. Seara Nova, nº 750. p. 211-213.	<i>Auto dos Pastores Brutos</i> .
(s/d)	SANTOS, Maria Teresa Guedes de Andrade	<i>Teatro para gente miúda</i> .
1942	CARDIM, Luís (2ª). Porto: Editora Educação Nacional Ldª.	<i>Auto da Natividade</i> .
1942	GERSÃO, Virgínia Faria. [Música de Tomás Borba]. Coimbra: Casa Minerva. (Teatrinho infantil).	<i>Miosótis</i> - peçazinha em 1 acto e 2 quadros.
1942	PAIVA, Gerónimo M. S. Sintra: Sintra Gráfica.	<i>Caminho Novo</i> .
1942	CARDIM, Luís. (2ª) Porto: Editora Educação Nacional Ldª.	<i>Auto da Natividade</i> .
1942	FERREIRA, Reinaldo [Música de Orlando Settimelli] Lisboa: Papelaria Fernandes.	<i>Natal das Avezinhas</i> - drama. <i>Arroz Doce</i> - teatro infantil
1943	AZEVEDO, Maria Paula. Lisboa: Editorial Logos.	<i>Auto de Natal</i> .
1943	FONSECA, Lília da. Lisboa: Livraria Clássica.	<i>A Menina Tartaruga</i> - peça em 3 actos.

	(Criou e dirigiu o Teatro Branca Flor- fantoches)	
1943	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes.	<i>O Milagre das Rosas-</i> episódio dramático.
1943	SOLEDADE, Maria da. Porto: Apostolado da Imprensa.	<i>Vamos Brincar aos Teatros.</i> <i>O Sonho do Vagabundo-</i> auto de Natal. [peças para crianças].
1943	CAMPOS de Figueiredo. Coimbra: Editorial Saber.	<i>O Primeiro Milagre de Jesus.</i>
1943	BROCHADO, A. Costa. Porto: Domingues Barreira.	<i>José, o Mau.</i>
1943	MATEUS, Clotilde.	<i>Em Louvor do Deus Menino.</i> (religioso)
1943	FIGUEIREDO, Joaquim. Porto: Domingos Barreira. <i>Colecção Teatro Infantil</i> , 2, 3, 4	<i>Primeiros Voos-</i> comédia infantil em um acto <i>O Baptizado da Zéquinha-</i> comédia infantil em um acto. <i>Infância em Flôr-</i> comédia infantil em dois actos.
1943	FERREIRA, Reinaldo (Néor X). <i>Colecção Teatro Para Crianças</i> . Lisboa: Papelaria Fernandes.	<u>Comédias:</u> <i>Corações Pequeninós.</i> <i>Morreu o Gigante.</i> <i>D. Comilão.</i> <i>D. Alcachofra-</i> comédia burlesca <i>Perceptor e Médico.</i> <i>Baile de Máscaras.</i> <i>Viva o Sr Professor.</i> <u>Dramas:</u> <i>Bandeira de Portugal.</i> <i>Em Marcha pela Pátria.</i> <i>O Grande Dia.</i> <i>O Milagre das Rosas.</i> <u>Peças Campesinas:</u> <i>Milagre de Sr^o António.</i> Três Encontros. Flores Campestres. <u>Mágicas:</u> <i>O Rei das Barbas Grandes.</i> <i>As Três Rosas de Ouro.</i> <i>O Sonho do Hilarião-[1ª mágica radiofónica apresentada em Portugal].</i> <i>As Sete Letras Maravilhosas.</i> <u>Quadros Históricos e Bíblicos:</u> <i>O Milagre de Ourique.</i> <i>O Sonho de Viriato.</i> <i>Espada Vitoriosa.</i> <i>O Gigante Golias.</i> <u>Fantásias:</u> Dois Gatos. <i>Seis Ratinhos e uma Rosa.</i> <i>O Triunfo da Cigarra.</i> <i>A Festa das Formigas.</i> <i>Aventuras de Uma Palhinha.</i> <i>Caixinha de Aquarelas.</i> A Princesinha Dorme. <u>Diálogos:</u> <i>Pai Natal-</i> diálogo para meninos. <i>Heróis Desconhecidos.</i>
	FERREIRA, Reinaldo em colaboração	

				<p><i>A Bondade e a Beleza</i> <i>Duas Estrelas de Papel.</i> Revistas: <i>Pintainhos Endiabrados.</i> <i>Bolos Sortidos</i> <i>Em Cinco Minutos</i> <i>Aquarelas de Portugal</i> <i>Milagres da Primavera</i> <i>O Rei dos Miúdos.</i> Monólogos: <i>Ramo de Flores</i> <i>Um Caçador</i> <i>Ratinho Audacioso</i> <i>Eis a Minha Opinião!</i> <i>Coisas do Zázá.</i> <i>Bons Conselhos.</i> <i>Depois do Exame.</i></p>
1943	FERREIRA, Reinaldo. (1ª ed.) Lisboa: Papelaria Fernandes. Teatro Escolar.			<p>Teatrinho da Escola: (Recitativos e peças para todas as classes do ensino primário). <i>O Livrinho da Milu.</i></p>
(s/d)	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes. Teatro Escolar.			<p><i>Cinquenta Picadas... ou mais!</i> <i>Manhã de Natal.</i> <i>Uma Menina Vaidosa.</i></p>
(s/d)	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes.			<p><i>Cinquenta Trambolhões.</i> <i>O Meu Abecedário.</i> <i>Dois Castigos.</i></p>
1944	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes. Teatro Escolar			<p><i>O Sonho de um Pequeno Português - peça patriótica em 1 acto e 2 quadros para a Mocidade Portuguesa.</i></p>
1944	REBELO, Luís Francisco. <i>Boletim da Mocidade Portuguesa.</i> n.º 3. Vol. IV. pp.11-148.			<p><i>O Ouro que Deus Dá.</i> (1º Prémio do concurso de Teatro da Mocidade Portuguesa 1942/1943).</p>
1945	CRAVEIRO JÚNIOR, Manuel. Porto: Tipog. Sequeira. Teatro infantil.			<p><i>Gente Miúda.</i></p>
1945	VASCONCELOS, Aires. <i>Escola Portuguesa.</i> n.º 556. pp. 598-601.			<p><i>Os Três Valentões.</i></p>
1946	CARDIM, Luís. Porto Editora Educação Nacional.			<p><i>Auto da Natividade.</i></p>
1946	ZAMARA, Luís. Música de Lena Silva. Lisboa: Tip. J. Neves			<p><i>Jogo do Diabo-</i> cançoneta infantil.</p>
1947	BASTOS, Raquel.			<p><i>O Urso e A Rosa-</i> inédito. <i>O Fio da Música.</i></p>
1947	COUTO VIANA, António Manuel. <i>Boletim da Mocidade Portuguesa</i> n.º 4. Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa.			<p><i>O Auto da Chama Eterna.</i></p>
1947	MÜLLER, A. Simões. <i>Boletim Cultural</i> da Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. n.º 6. pp. 7-10. *			<p><i>Dona Maria de Trazer por Casa:</i> <i>A Aventura na Loja de Brinquedos.*</i> <i>E Nessa Noite os Animais Falaram.*</i></p>
(s/d)	In Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa (s/d). <i>Repertório de Peças de Teatro.</i> Lisboa: Serviço de Publicações da M. P. **			<p><i>O Príncipe das Mãos Vazias.*, **</i></p>
1947	SOLEDADE, Maria da. Porto: Apostolado da Imprensa.			<p><i>Vamos Brincar aos Teatros - Sete peças infantis.</i></p>
1948	SOLEDADE, Maria da. Porto: Apostolado da Imprensa.			<p><i>Natal Florido.</i> <i>O Carro Eléctrico Florido.</i></p>

1948	SANTOS, Jodocar dos. Fundação: Gráfica do Fundão	<i>O Beijo do Menino Jesus.</i>
1949	LIMA, António. Porto: Livraria Progredior.	<i>Os Cinco Sentidos-</i> farsa em 1 acto.
1949	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes.	<i>A B C Teatral.</i>
(s/d)	ALBERTY, Ricardo. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa (s/d). <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P. (<i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 95-98. * <i>In</i> A. COUTO VIANA (org.). <i>10 Peças de Teatro Infantil</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.**	<i>O Menino e o Papagaio de Papel</i> -(moral, elogio da pobreza).** <i>O Segredo da Abelha</i> .*, ** <i>O Feiticeiro que Tinha Flores no Nariz e os Dois Meninos Traquinas</i> . <i>O Rei Tem Orelhas de Burro</i> - (tradicional). <i>A Camisa do Menino Jesus</i> - (religioso). <i>Presépio Sem Pastor</i> . <i>Os Ovos de Páscoa</i> - (celebrativo). <i>Dança Mariana</i> - (moral, entreajuda). <i>O Diabo em Casa</i> - (moral, auto correcção). <i>A Pastorinha e o Comboio</i> - (conduta cívica). <i>O Chinês Salamaleque e a sua Filha Chun Chin-Chó</i> - teatro de fantoches, (moral, vaidade e sacrifício). <i>O Dinheiro de Polichinelo</i> - teatro de fantoches, (moral, dívida). <i>Desapareceu a Camisa à Ti Carochinha</i> -teatro de fantoches, (riso). <i>Vamos ao Mar</i> - teatro de fantoches- comédia.
(s/d)	1954 BOM, Pedro. <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 87-90.	<i>Viagem Breve a um Reino Esquecido</i> - peça em 1 acto.
(s/d)	COUTO VIANA, António Manuel. <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 14-18. * <i>In</i> A. COUTO VIANA (org.). <i>10 Peças de Teatro Infantil</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.** <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa (s/d). <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>O Caminho É Por Aqui</i> . <i>O Milagre de Ourique</i> - (patriótico). <i>Lição de Aljubarrota</i> - (patriótico). <i>Auto do Capitão de Deus</i> - (patriótico). <i>O Acto e o Destino</i> - poema dramático, (patriótico). <i>Era uma vez... um Dragão!</i> - farsa. *, ** <i>Não Clarim! Sim Clarão!</i> <i>Do Cimo Deste Telhado</i> .** <i>O Natal dos Bonecos</i> - (tema natalício). <i>D. Gaifeiros</i> - (tradicional). <i>Auto das Três Costureiras</i> . <i>Um Espinho da Flor</i> .
	COUTO VIANA, Maria Adelaide. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>Também os Bonecos Falam</i> .
(s/d)	COUTO VIANA, Maria Manuela. *(encenado por António Couto Viana no Teatro do Gerifalto).	<i>Albaninha ou a Princesa Que Guardava Patos</i> .
(s/d)	CRUZ, Rui Miguel da. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>O Ovo de Páscoa</i> - teatro de fantoches, (moral, mentira castigo). <i>O Diabo não Gosta da Escola</i> - teatro de fantoches (moral, má conduta). <i>A Coroa de Lata</i> - teatro fantoches (moral). <i>A Papoila Amarela e o Diabo Encarnado</i> -

		teatro de fantoches, (moral, má conduta, castigo). <i>Diabruras de Nicolau</i> - teatro de fantoches. <i>A Galinha Mágica</i> - teatro de fantoches, (moral, mentira).
(s/d)	D'ASSUMPCÃO, Beckert. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>Nada de Novo Nada</i> -(patriótico) <i>Primeiro a Palavra</i>
(s/d)	FIGUEIREDO, Duarte Nuno. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P. * <i>In</i> A. COUTO VIANA (org.). <i>10 Peças de Teatro Infantil</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>João Mandrião</i> - Farsa (moral, trabalho e recompensa).*
(s/d)	LEMOS, Esther de. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P. * Encenado por António Manuel Couto Viana no Teatro do Gerifalto	<i>O Natal de Mestre Bento</i> - teatro declamado. (moral, religioso). <i>Natal na Rua</i> - (moral, religioso). <i>Aqui há Gato</i> - teatro de fantoches, (moral-castigo). <i>Pastorinhos do Presépio</i> - auto. De Natal*
	NICHOLSON, Francisco. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>O Cavaleiro Sem Medo</i> - (tradicional). <i>João Tesoura</i> - (tradicional).
(s/d)	NOGUEIRA, Goulard. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>Rei ou Pastor?</i> - (tema natalício, moral, humildade, arrependimento).
(s/d)	PAÇOS, Fernando. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P. * <i>In</i> A. COUTO VIANA (org.). (s/d). <i>10 Peças de Teatro Infantil</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P. ** <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 43-45.	<i>O Feiticeiro Infeliz</i> - (moral, sentido do dever) 1º Prémio “Chama de Maios” -1949. * <i>O Primeiro Natal da Bruxa Carpidim</i> - (tema natalício).** <i>O Relógio Mágico</i> - (moral, injustiça). <i>Dependurado da Lua</i> - (moral, maldade união). <i>A Cigarra e a Formiga</i> - tradicional. (1º Prémio do Concurso “Chama de Maio”-1950).* <i>O Príncipe Sapo</i> - tradicional, (moral, cumprimento da palavra). <i>O Valente Gondalim</i> - tradicional, (herói, auto-superação). <i>O Rei Queixo de Rebeca</i> -- (tradicional), (moral, orgulho, rependimento). <i>João Soldado da Índia</i> - teatro de fantoches. (heróico). <i>O Natal do João</i> - teatro de fantoches. (moral, o bem e o mal). <i>A História da Carochinha</i> - teatro de

		fantoches, tradicional, (moral). <i>O Príncipe Que Tinha Orelhas de Burro</i> - teatro de fantoches , (tradicional). <i>O Capuchinho Vermelho</i> - teatro de fantoches, tradicional, (moral, desobediência).
(s/d)	RIBEIRO, José António. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P. * <i>In</i> A. COUTO VIANA (org.). (s/d). <i>10 Peças de Teatro Infantil</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>Badalim Subiu ao Céu</i> - teatro declamado. (tema natalício, moral, religioso, trabalho). * <i>Foi na Loja do Mestre André</i> - farsa. (folclore, alegria).* <i>Pelo Fogo da Aventura</i> - teatro declamado. (patriótico). <i>O Mistério da Fábrica de Chocolates</i> - farsa. (moral, partilha).
(s/d)	SOARES, Maria Isabel Mendonça. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>Quem Conta Um Conto</i> . <i>Al-Godão & Al-Godinho</i> .
(s/d)	VENTURA, Francisco. <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.* <i>Boletim da Mocidade Portuguesa</i> . nº 3. Vol. V. pp. 238-268.**	<i>O Anjo e o Demónio</i> - teatro juvenil declamado. (moral, o bem e o mal) . (2º prémio do Concurso de Teatro da Mocidade Portuguesa- 1942-1943). *,**
(s/d)	JOYCE, Patrícia. <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 82-86.	<i>O Auto dos Quatro Meninos</i> .
(s/d)	LEMONS, Esther. <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 29-36.	<i>Teatro Para Gente Miúda:</i> <i>O Carnaval dos Pardais</i> .
(s/d)	SOARES, Mª Isabel Mendonça. <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 67-72.	<i>Quem Conta um Conto...</i>
1948	SOLEDADE, Maria da. Porto: Apostolado da Imprensa.	<i>Natal Florido</i> . <i>O Carro Eléctrico Florido</i> .
1948	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes. (2ª ed.) Teatro Escolar.	<i>Lápis de Cor</i> .
1949	DIAS, Miguel António. Lisboa: Livraria Didáctica	<i>O Carro Eléctrico Fantasma</i> .
1949	COUTO VIANA, António. Manuel. Lisboa: Oficinas Gráficas	<i>O Caminho É Por Aqui!</i>
(s/d)	RIBEIRO, José António; MORAIS, Marcelo (cenários); COUTO VIANA, A. M. (Encenação).	<i>Um Chapéu Que Lhe Sirva</i> - comédia.
(s/d)	AMADO, Fernando; MORAIS, Marcelo (cenários); COUTO VIANA, António. M. (Encenação).	<i>O Livro</i> - entremez .
1950	COUTO VIANA, António. Manuel. Lisboa: Tip. Casa Portuguesa. * <i>In</i> Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa. (s/d) <i>Repertório de Peças de Teatro</i> . Lisboa: Serviço de Publicações da M. P.	<i>Era Uma Vez... Um Dragão!</i> * <i>Auto do Capitão Deus!</i>
1950	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes. Teatro Escolar.	<i>Uma História Verdadeira</i> .
1950	FERREIRA, Reinaldo; CABRAL, Alfredo. Lisboa: Papelaria Fernandes. Teatro Escolar.	<i>ABC Teatral</i> .
1950	MACEDO, J. A. Porto: Casa Nuno Álvares.	<i>O Milagre da Fé</i> .

1951	SAINT- MAURICE, Odete. Coimbra: Coimbra Editora.	<i>Seis Peças de Um Acto :</i> <i>O Pretinho.</i> <i>A Primavera na Província.</i> <i>A Boneca de Pasta.</i> <i>Óculos da Avózinha.</i> <i>A Grande Lição.</i> <i>A Pele do Lobo.</i>
1952	GERSÃO, Virgínia Faria (2ª ed.). <i>Colecção Teatrinho infantil.</i> Coimbra: Coimbra Editora. (1º ed. 1937).	<i>A Gata Borracheira-</i> peçazinha em 1 acto.
1952	CAMPOS, Narino de. Évora: Gráfica Eborense.	<i>Auto de Natal à Moda Alentejana.</i>
1952	CORREIA, Natália.	<i>Dois Reis e Um Sonho: Há Grande Complicação na Corte do Mandrião.</i>
1952	VICENTE, Alípio da Silva. Braga: Liv. Editora.	<i>Quatro Lendas do Menino Jesus.</i>
1952	SILVEIRA, José Fontana da Silveira, il. de Dinis Tâmega de Sousa. Porto: Progredior.	<i>O Cavaleiro Sem Medo.</i>
1953	DAMAS, Eduardo. Lisboa: Tipografia Ideal.	<i>Era Uma Vez Uma Princesinha- peça em 3 actos.</i>
1954	COUTO VIANA, António Manuel (adaptação)	<i>O Fidalgo Aprendiz.</i>
(s/d)	RIBAS, Tomás. Teatro do Gerifalto	<i>A Gata Borracheira.</i>
(s /d)	SANTOS, Pinto dos.	<i>10 Peças de Teatro Infantil.</i>
(s/d)	OLIVEIRA, J. Lisboa: Editora Paulo Guedes	<i>Aviadores.</i> Teatro em 1 acto.
1955	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes. Teatro Escolar.	<i>Natal das Avezinhas.</i>
1955	RIBEIRO, João António.	<i>Peças de Teatro. IEC</i>
1956	ALBERTY, Ricardo.	<i>O Soldadinho Medroso.</i>
1956 (D.L)	QUEIRÓS, Eusébio. Porto: Livraria Escolar Progredior.	<i>O Soldadinho-</i> monólogo.
1956	VIANA, Adelaide. M. Couto (adaptação)	<i>A Tentação do Reino.</i>
1956	VIANA, Mª Manuela, Couto.	<i>A Varanda Verde.</i>
1957	AMADO, Fernando.	<i>O Segredo do Polichinelo.</i>
1957	ALBERTY, Ricardo.	<i>A Galinha Verde.</i>
1957	RIBEIRO, José Luís. (2ªed.). Lisboa: Francisco Franco	<i>Os Olhitos de Cristal</i>
1957	ARRIAGA, Noël. <i>Boletim Cultural.</i> Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 73-78.	<i>O Sapatinho de Cristal.</i>
s/d	<i>Boletim Cultural.</i> Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. p.104.	<i>O Gigante Adamastor.</i>
1957	LIMA, Adolfo. Porto: Livraria Escolar Progredior.	<i>A Grande Ofensa-</i> acto infantil. <i>Caminhos Falsos-</i> comédia em 1 acto.
1957	GOMES, Alice Pereira	<i>Teatro Para Crianças</i>
1958	JOYCE, Patrícia	<i>Auto da Joanita e da Fonte.</i>
1958	CONSTANÇA, Aurora.	<i>O Sonho do Fagulhinha.</i>
1959	FERREIRA, Reinaldo. Lisboa: Papelaria Fernandes.	<i>Baile de Máscara-</i> comédia <i>Cinquenta Picadas ou Mais!</i> <i>Uma História Verdadeira .</i>

		<i>O Triunfo do Burro.</i> <i>O Natal das Meninas Formigas.</i>
(s/d)	FERREIRA, Reinaldo; [música de Orlando Settimeelli]. Lisboa: Papelaria Fernandes. Teatro Escolar	<i>A Boneca e o Palhaço</i> - fantasia musicada.
(s/d)	RIBEIRO, José António. <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 95-98. (encenada por António Manuel Couto Viana no Teatro do Gerifalto em 1958).	<i>Badalim Subiu ao Céu.</i>
(s/d)	GOZZI Carlo. [Adaptação de Fernando Paços d' Arcos, encenada por António Manuel Couto Viana no Teatro do Gerifalto em 1958].	<i>O Rei Veado.</i>
1959	GÓIS, M ^a Helena; PLACER, Xavier. Lisboa: Editorial Logos.	<u><i>Teatrinho de Fantoques:</i></u> <i>A União Faz a Força</i> (amizade, partilha, trabalho) <i>João Sujinho</i> (higiene) <i>Dia das Mães</i> (respeito, carinho).
1960	FERREIRA, Reinaldo [2 ^a ed. muito aumentada] Lisboa: Casa Editora Papelaria Fernandes.	<u><i>O Teatrinho da Escola:</i></u> <i>Recitativos e peças para todas as classes do ensino primário:</i> <i>Peças:</i> <i>Maldades da Lili</i> - comédia <i>Menina Mázinha.</i> <i>O Clube dos Valentões.</i> <i>Agora Vou Estudar</i> <i>O Grande Dia.</i> <i>O Natal das Meninas Formigas</i> <i>As Amêndoas do Fortunato</i> <i>Uma Aventura na Selva.</i> <i>Bandeira de Portugal.</i> A Boneca e o Palhaço. <u><i>Recitativos:</i></u> <i>Maldades da Boneca.</i> <i>Oração de Natal!</i> - monólogo <i>Um Passo em Frente.</i> <i>O Teatrinho da Escola</i> - monólogo. <i>Ratinho Audacioso</i> - monólogo. <i>O Riso e o Pranto</i> - monólogo. <i>Eu Não Torno Mais!</i> <i>Quem Tem Razão Sou Eu!</i> <i>Bondade</i> - monólogo. <i>O Meu Abecedário.</i> <i>Quadro Infantil.</i> <i>Um Valentão.</i> <i>Um Grande Caçador</i> - monólogo. <i>Nos Anos da Professora.</i> <i>Súplica de Uma Velhinha</i> - monólogo.
1960	ALBERTY, Ricardo.	<i>O Guarda Chuva e a Pomba.</i>
1960	JOYCE, Patrícia	<i>O Espanta Pardais.</i>
1960	BOM, Pedro. <i>Boletim Cultural</i> . Fundação Calouste Gulbenkian. 1992. Série VII. nº 6. pp. 87-90.	<i>A Nova História da Carochinha</i> - peça em 3 actos.

4.4- BIOGRAFIAS DE AUTORES- TEATRO INFANTIL

Autorias	Biografia Breve
<p>ALBERTY, Ricardo Eduardo dos Rios Rosa Y (1919-1992).</p>	<p>Filho do educador Ricardo Rosa Alberty. Licenciou-se em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Posteriormente fez o curso de Desenho e Pintura da Sociedade de Belas Artes de Lisboa e o curso <i>Arte de Representar</i> da Escola de Teatro do Conservatório Nacional. Estreou-se como actor em 1952.</p> <p>A sua actividade literária desenvolveu-se basicamente em dois domínios: a tradução e a adaptação de clássicos da literatura infanto-juvenil mundial e na criação onde desenvolveu os seguintes géneros: fábula, conto, drama e o teatro infantil e de fantoches. Foi colaborador assíduo de jornais, rádio e televisão. A publicação em 1957 da <i>Galinha Verde</i>, valeu-lhe o prémio Maria Amália Vaz de Carvalho. Enquanto autor teatral, dirigido ao público infantil, escreveu uma série de livros, e peças infantis alguns dos quais premiados. <i>O Guarda-chuva e a Pomba</i> foi considerado o primeiro texto teatral para mimo escrito em Portugal, destinado a crianças. Parte da sua produção foi feita em parceria com António Manuel Couto Viana (<i>Dez Peças de Teatro Infantil [s/d]</i>), com quem alimentou o repertório do <i>Teatro da Mocidade</i>.</p> <p>Em 1980 o escritor recebeu com Matilde Rosa Araújo o <i>Grande Prémio de Literatura Para Crianças da Fundação Calouste Gulbenkian</i>.</p> <p>* Ver entrada nº 19 de <i>Dicionário de Educadores Portugueses</i> (dir. Nóvoa).</p>
<p>ARCOS, Fernando Paçod' (- -)</p>	<p>Tradutor, colaborador da linha editorial da Mocidade Portuguesa, escreve para o teatro infantil e juvenil um conjunto de peças, algumas das quais António Couto Viana levou à cena no Teatro da Mocidade. Integra como autor o repertório oficial da Mocidade Portuguesa.</p>
<p>ARMANDO, A. (18- -)</p>	<p>Teatrólogo, publicou sozinho, em parceria com Penha Coutinho e com outros autores um número significativo de comédias, monólogos e canções dirigidas ao teatro popular. Publica na colecção <i>Biblioteca do Teatro Popular</i> monólogos e canções. Em colaboração com Alexandre Costa escreveu em 1909 <i>O Dedo da Mama</i> e em 1915, com Penha Coutinho e João Baptista <i>Rinhaunhau O Cigarrinho</i>. Publicou igualmente na <i>Colecção Dramática Popular</i>.</p>
<p>ALMEIDA, Virgínia de Castro (1874-1945)</p>	<p>Assina muitas vezes com o pseudónimo GI. Viveu muito tempo na Suíça e em França onde tomou contacto com os trabalhos de Fröebel e Pestalozzi. Contista e romancista, consagrou-se também à literatura de viagem.</p> <p>Concorreu, com Ana de Castro Osório para a afirmação de um <i>cannon</i> literário para crianças em Portugal.</p> <p>Iniciou-se como contista em 1895 com a <i>Fada Tentadora</i>, deslocando-se progressivamente para uma escrita didáctica onde os livros começam a assumir uma função lúdico- utilitária.</p> <p>Os anos 40 marcam uma viragem no seu trabalho literário, criando um novo tipo de histórias de aventura, e humor em ambiente mais cosmopolita. Como ela própria referiu, produziu sobretudo, com ”a intenção de escrever livros que proporcionassem às crianças um riso saudável e franco (...) que as instruissem sem darem por isso, (prefácio à 1ª edição do <i>Céu Aberto</i>, p. 148). Deixou entre uma vasta produção: <i>A História do Rei Afonso e da Moira Zaida</i>.</p>
<p>AMADO, Fernando (1899-1968)</p>	<p>Professor de Estética Teatral e Arte de Representar no Conservatório Nacional nos anos 50. Pertenceu ao chamado grupo dos <i>Modernistas</i>, foi fortemente influenciado por Pirandello.</p> <p>Amigo pessoal de Almada Negreiros com quem colaborou activamente e lhe levou à cena, duas das suas peças mais importantes. Entre 1955 e 1958 foi Director do <i>Teatro Universitário</i> e do <i>Grupo de Teatro da Faculdade de Letras</i> de Lisboa. Formador, colaborou em dois cursos de teatro que terminaram com representações em centros da Mocidade Portuguesa Feminina. <i>A Máscara</i> e <i>O Segredo do Polichinelo</i>, encenadas por António Manuel Couto Viana, foram posteriormente integradas no <i>Repertório do Teatro da Mocidade</i> e no do <i>Teatro do Gerifalto</i>. <i>A Máscara</i> foi levada à cena em 1953 no palco do Palácio Foz e em 1955 no Teatro Nacional D. Maria II.</p>

	O <i>Segredo do Polichinelo</i> integra um dos espectáculo para crianças levado à cena em 1957, no Teatro Monumental.
AMARO, Carlos (1879-1946)	Jornalista e deputado nas primeiras legislaturas republicanas colaborou em várias revistas, foi no campo literário um estudioso de Camilo Pessanha. No domínio do teatro privilegia como géneros literários: o auto e a comédia. De fino recorte vicentino publica em 1927 com ilustração de Sarah Afonso, o auto ou mistério em seis quadros <i>S. João Subiu ao Céu</i> .
ANDERSEN, Sophia de Mello Breyner (1919-2004).	Uma das maiores poetisas de Língua Portuguesa e figura de referência na literatura para a infância. Coursou Filologia Clássica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Colaborou nos <i>Cadernos de Poesia</i> e estreia-se neste género em 1944 com o título <i>Poesia</i> . Escreve com uma “intensa exigência moral” para o público infantil. Dentro do período em estudo, publica em 1958 a <i>Menina do Mar</i> e em 1959 a <i>Fada Oriana, contos que</i> são sucessivamente reeditados e adaptados, ao teatro.
ARCHER, Maria Emília (1905-1982)	Escritora, jornalista, conferencista, estreou-se em 1935 com o livro <i>Três Mulheres</i> editado em Luanda. A longa vivência de África marca profundamente a sua obra, sobretudo no género aventura De retorno à metrópole colaborou em várias revista e jornais e dedicou-se ao jornalismo infantil. Sob o lema “ a bem da criança” colabora com Adolfo Simões Müller no <i>Papagaio</i> uma revista dirigida à infância. Ao seu lançamento segue-se um conjunto de outras iniciativas nomeadamente radiofónicas. Deixou para teatro a comédia inédita <i>O Leilão</i> .
ARMANDO, A. (18 -)	Tradutor e dramaturgo, dedicou-se sobretudo ao teatro infantil e popular. Publicou na <i>Biblioteca do Teatro Popular</i> monólogos e canções. Em colaboração com Alexandre Costa escreveu <i>O Dedo Da Mama</i> (1909); com Penha Coutinho e João Baptista publicou <i>Rinhaúnháu. O Cigarrinho</i> (1915). Publicou também na Colecção Dramática Popular.
ARRIAGA, Noël de Oliveira (1918- 1993)	Poeta, romancista, dramaturgo, autor de livros para a infância e juventude: <i>A Cabrinha Mé-Mé</i> (1946), <i>O Espantalhete</i> (1948), <i>O Sapatinho de Cristal</i> (1957) entre outros, alguns deles adaptados ao teatro. Desempenhou vários cargos político-culturais durante o Estado Novo nomeadamente o de funcionário superior do Secretariado Nacional da Informação (SNI). Produtor e programador de programas infanto-juvenis na <i>Emissora Nacional</i> , colaborou também com a televisão e inúmeros jornais para os quais também escreve no género dramático.
ASSUMÇÃO, João Beckert (1924 -)	Licenciado em História e Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Ficcionalista, poeta, tradutor e ensaísta. Estreou-se em 1944 com ficção para a juventude- <i>Tronco em Flor</i> . Colaborou na <i>Távola Redonda</i> . Foi redactor dos <i>Serviços de Publicidade e Propaganda da Mocidade Portuguesa</i> e fundador da <i>Juventude Nacional Trabalhadora</i> . Desempenhou no cerne do Estado Novo outras funções ligadas à Rádio e Televisão. Algumas das suas novelas tiveram adaptação teatral- <i>O Gato da Botas</i> (1956). Escreveu para teatro infantil a <i>Primeira Palavra</i> (1958).
ÁVILA, Norberto (1936-)	Assinou sob o pseudónimo de Arlequim. Dramaturgo, tradutor e encenador, formou-se em Paris na Universidade do Teatro das Nações. Colaborou com vários jornais e revistas. Dominando vários géneros literários o leque das suas obras estende-se da poesia ao teatro onde deixa uma vasta obra literária. O público infantil começa a ser alvo do seu trabalho na década de 60. Em 1967 <i>As Histórias de Hakim</i> e a <i>Ilha do Rei Sono</i> são premiadas com o prémio do <i>Concurso Para Peças de Teatro Declamado</i> (revelação) do SNI.
AZEVEDO, Inês (- -)	Publicou com Silva Drago dois diálogos e uma comédia em um acto que dão forma ao II Volume do <i>Teatro infantil</i> .
AZEVEDO, Maria Paula (1883-1951)	Pseudónimo de Joana de Távora Folque Souto. Escritora, foi considerada no domínio musical uma pianista de craveira. Autora de uma vasta obra de literatura para a infância e juventude, publicou em 1923 <i>Teatro Para Criança</i> sub- titulado <i>Contos de Fadas</i> , ilustrado por Milly Possoz, no qual fez a dramatização de quatro conhecidos contos: <i>A Gata Borralheira</i> , <i>A Menina do Capuchinho Vermelho</i> , <i>A Bela Adormecida</i> e a <i>Bela e a Fera</i> . Escreve ainda para teatro <i>O Auto e o Autozinho de Natal</i> . Alguns dos seus outros trabalhos versam sobre a história de Portugal. Deixou traduzido um significativo conjunto de obras para a infância e juventude entre elas a obra de Louise May Alcott. Colaboradora da Revista <i>Menina e Moça, publicação</i> da Mocidade Portuguesa

	Feminina, esteve igualmente ligada à Liga Católica Feminina e à Obra das Mães pela Educação Nacional.
BARROS, Teresa Leitão de (1898- 1983)	Licenciou-se em Letras pela Universidade de Lisboa após o que ingressou no Magistério Primário. Foi professora do <i>Instituto de Odívetas</i> . Dedicou-se à tradução e à ficção escrevendo teatro e literatura infantil. Em 1947 estreou-se no Teatro D. Maria com a peça <i>Alcipe</i> . Neste género deixou ainda, <i>Benditas Mulheres</i> e <i>Nove de Abril</i> . Colaboradora de vários jornais e revistas assinou trabalhos sob o pseudónimo de Branca Noronha, Helena Sampaio e Carmen Rosa. Foi colaboradora da <i>Emissora Nacional</i> e do <i>Rádio Clube Português</i> .
BASTOS, Raquel (1903-1984)	Assinou sob este pseudónimo. Romancista, tradutora e contista, cursou na <i>Escola de Música do Conservatório Nacional</i> . Fez carreira musical que abandonou depois de casar com o escritor José Osório de Oliveira. Inicia-se na carreira literária em 1937, com a novela <i>Um Fio de Música</i> . Recebe o Prémio Fialho de Almeida atribuído pelo <i>Secretariado para a Propaganda Nacional</i> .
BENOIT, Augusto (- -)	Em 1915 e em colaboração com Eduardo Martinho veio a lume - <i>Uma Recepção Elegante</i> , uma comédia de imitação em 1 acto que constitui o nº 12 da <i>Colecção Teatro Infantil</i> da Livraria Arnaldo Bordalo.
BORDALO, Arnaldo (1888-1927)	Editor a quem se deve a publicação de teatro infantil dos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX.
BROCHADO, A. Costa (1904-1989)	Historiador, jornalista, redactor do <i>Comércio do Porto</i> , colaborou nas revistas <i>Rumo e Brotéria</i> . Foi secretário da Assembleia Nacional no Estado Novo. Escreveu uma <i>História de Portugal</i> e as biografias de figuras históricas ocupam boa parte dos títulos das suas obras.
BRUN, Alice Ogando de Oliveira (1900-1981)	Mais conhecida pelo nome de solteira, Alice Ogando foi casada com o humorista André Brun. Actriz, tradutora, escritora nos diversos géneros literários, utilizou vários pseudónimos: A. H. Almeida, Marge Grey, Henry Marcel, Jene O'Brien mas o mais conhecido, foi o de Mary Love. Autora de textos radiofónicos foi responsável na Emissora Nacional pelo programa- <i>Rádio-Drama</i> . Manteve ainda uma colaboração dispersa por vários jornais e nomeadamente o <i>Diário de Notícias</i> e a <i>Eva</i> , tendo-se dedicado particularmente à literatura infantil. Deixou no domínio um conjunto significativo de contos. Para este público, escreveu o 1º volume da <i>Colecção Teatro de Brincar</i> da Livraria Arnaldo Bordalo intitulado <i>Maria da Praça</i> .
CABRAL, Alfredo (1890-)	Redactor da Folha Operária. Publica para o teatro sob a forma de diálogos e monólogos. Da sua autoria e edição vem a lume em 1938 <i>O Gramofone e a Telefonia</i> diálogo humorístico dirigido ao teatro escolar.
CABRAL, Oliveira (1890-)	Cursou o Seminário, a Escola do Magistério Primário de Castelo Branco e o Magistério Primário Superior da Universidade de Letras. Como professor publicou um leque variado de temáticas escolares. Foi autor e co-autor de livros de Canto Coral, História de Portugal e Geografia. A sua obra detém um forte cunho didáctico chegado aos temas nacionalistas do Estado Novo. Em parceria com a sua mulher Estefânia Cabreira, organizou vários livros de Canto Coral e colige vários cancioneiros populares e para a infância. <i>Cancioneiro Infantil</i> (1962,D.L.); <i>Cantares de Portugal</i> (1966,D.L.); <i>Canções para a Catequese</i> (1972, D. L.) e <i>O Cancioneiro do Bêbé</i> produzidos em parceria com Estefânia Cabreira sua mulher, referenciam-se na sua bibliografia.
CABRAL, Oliveira (1890-)	Cursou o Seminário e a Escola do Magistério Primário de Castelo Branco e o Magistério Primário Superior da Universidade de Letras. Como professor publicou vários livros escolares (Canto Coral, à História de Portugal e à Geografia). A sua obra detém um forte cunho didáctico fazendo uso dos temas nacionalistas comuns ao Estado Novo. Em parceria com a sua mulher Estefânia Cabreira, organizou vários livros de Canto Coral e coligiu vários cancioneiros populares e para a infância.
CADET, Maria Rita Chiappe (-1885)	Professora de francês, escritora, tradutora contista, abandonou o ensino por motivos de saúde. Passou posteriormente a gerir em Lisboa a conhecida livraria Lallemand Frères. Colaborou assiduamente em suplementos infantis de jornais, escreveu sobretudo contos de fadas e tradicionais. De traço realista e moralizador a autora publicou em 1883 os <i>Contos da Mamã</i> que merecem o parecer positivo da <i>Junta Consultiva de Instrução</i> para “uso das escolas primárias do ensino elementar”. Informados nos mesmos parâmetros tendencialmente moralizantes, a

	autora traz a lume na <i>Colecção Teatro para as Crianças</i> (1883-1884) 11 quadros para teatro infantil.
CAIRES, Luthgarda Guimarães de (1873-1935)	Contista, poeta e filantropa, interessou-se pelas questões jurídicas e prisionais das mulheres e instituiu o <i>Natal dos Hospitais</i> . Publicou um conjunto significativo de contos, romances e peças para teatro infantil, além de um libreto de ópera.
CAMPOS, Pe. Narino de (1921-)	Escreve sobre história e sobretudo sobre problemas religiosos. Publica em 1952 o <i>Auto de Natal à Moda Alentejana</i> - peça em cinco cenas, apresentação e uma apoteose final ao presépio.
CARDIM, Luís (1879-1958)	Escritor, tradutor, foi professor de Linguística e Literatura Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tradutor e ensaísta, foi um dos grandes germanistas portugueses. Começou por publicar livros em verso <i>O Auto da Natividade</i> (1923) mas a parte mais significativa da sua obra são ensaios sobre temas da cultura inglesa. Foi também autor de obras de carácter didáctico e pedagógico. Escreveu várias obras no domínio da literatura infantil. Em 1923, estreou-se no teatro com o <i>Auto da Natividade</i> .
CARREIRA, Clotilde (1910-)	Professora primária usou o pseudónimo de Tila Karr. Colaboradora da revista Escola Portuguesa onde escreveu amiúde sobre Trabalhos Manuais, Educação Feminina e Canto Coral. Integrou a colecção da <i>Biblioteca teatral para crianças. O Baptizado da boneca</i> veio a lume em 1910.
CARVALHO, António Luís de (-.-)	Publica em 1932 o <i>Auto das Flores</i> com ilustração de Maria Carneiro.
CASTRO, Cacilda Pinto Coelho de (1901-1950)	Publicou individualmente e em parceria com Eduardo Martinho textos teatrais na sua maioria monólogos.
CASTRO, Maria Fernanda de (1900-1994)	Casada com António Ferro, foi fundadora da <i>Associação Nacional de Parques Infantis</i> , esteve profissionalmente ligada à Assistência Social. Escritora, colaborou em vários órgãos da imprensa diária: <i>Diário de Notícias</i> , <i>Correio da Manhã</i> e <i>Diário de Lisboa</i> . Dirigido ao público infantil, produziu obra nos domínios do romance, novela, poesia e teatro. No domínio teatral publicou várias peças. Em 1932, lança na <i>Biblioteca dos Pequenininos</i> <i>O Tesouro da Casa Amarela</i> onde inclui cinco pequenas peças de teatro infantil ilustradas por Sarah Afonso: <i>O Tesouro da Casa Amarela</i> ; <i>As Borboletas e o Bicho-da-Seda</i> ; <i>O Az dos Caçadores</i> ; <i>A Recompensa</i> ; <i>O Estrangeiro</i> e <i>o Portuguesinho</i> . Em 1990 recebeu o <i>Grande Prémio Calouste Gulbenkian da Literatura para Crianças</i> .
CHARAIS, Ermelinda (- -)	Pseudónimo de Júlia Guedes Franco Charais. Professora Oficial do ensino primário em Campo Maior, foi colaboradora assídua da <i>Revista Escola Portuguesa</i> . Em 1937 publicou aí a revista infantil em acto único- <i>A Boneca Redentora</i> - uma presença assídua nos repertórios das récitas organizadas por muitas escolas primárias, durante o período do Estado Novo. [<i>Ver Escola Portuguesa</i>].
CHAVES, Laura da Fonseca (1888-1966)	Assina Laura Denis como pseudónimo. Compositora, escultora, dramaturga e poetisa, em 1919 inicia-se na poesia. Os seus trabalhos literários alargaram-se ao campo da literatura infantil e fabulista. Colabora com imensos periódicos no Brasil e em Portugal no Suplemento Infantil do Jornal o <i>Século-Pim Pam Pum</i> . Escreveu várias peças de teatro infantil publicadas no <i>Diário de Notícias</i> . Em parceria com Virgínia Lopes Mendonça escreveu vários contos e a peça <i>Maria Migalha</i> (1937), representada no Teatro Nacional de quem é também autora da música.
CLARO, Jorge (18- -)	Director do Jornal Setubalense, assinou no Editorial do "Infantil Ilustrado"- Teatro Infantil- <i>Era Uma Vez Uma Boneca I</i>
CORREIA, Natália (1923-1993)	Poetisa, dramaturga e tradutora, assinou ensaios no domínio teatral. Publicou ainda no género romance e literatura de viagem. Ao público infantil deixou entre outras: <i>Histórias da Minha Rua</i> (1953), <i>História de Pretos e Brancos</i> (1960) e <i>As Grandes Aventuras de Um Pequeno Herói</i> .
COSTA, Alexandre da (1873-)	Teatrorólogo. Deixou publicado, a título individual e em parceria, um grande número de monólogos, comédias e canções. Em 1909 publicou na <i>Colecção Teatro infantil</i> de Arnaldo Bordalo a comédia original em 1 acto- <i>Em Dia de Natal e O Dedo da Mama</i> - monólogo para menina.
COSTA, Emília da Piedade T. L. de Sousa (1877-1959)	Contista, tradutora e conferencista, assinou muitas vezes sob o pseudónimo de Maria Valverde. Professora do <i>Refúgio da Tutoria da Infância de Lisboa</i> fundou a <i>Caixa de Auxílio aos Estudantes</i> (pobres do sexo feminino). Traduziu no campo

	<p>jurídico e didáctico, produziu romances de tema social e regionalista e livros de viagem. Na actividade literária privilegiou sobretudo o público infantil. Tem como colaboradora na ilustração, Raquel Roque Gameiro. Dirigiu várias colecções de livros para crianças- a <i>Biblioteca Infantil</i> e a <i>Biblioteca dos Pequeninos</i> onde inclui alguns volumes da sua produção.</p> <p>Em 1916 publica a tradução as <i>Coisas do Arco da Velha</i>- uma selecção de contos, escolhidos dos Irmãos Grimm alguns dos quais já incluídos noutras colecções e que serão reeditados em 1919 e 1924.</p> <p>Dirigiu várias colecções para crianças entre elas: <i>A Biblioteca Infantil</i> e <i>A Biblioteca dos Pequeninos</i> que incluem as peças: <i>Memórias de Lili</i> (1916), <i>Contos do Joãozinho</i> (1927), <i>Polichinelo em Lisboa</i> entre outros. As personagens transpiram muitas vezes o sentimento de humildade e resignação.</p>
COSTA, Maraldo (18 -)	Escreve em parceria com outros, nomeadamente com Sousa Dupont.
COUTINHO, José Penha (1864-1937)	Tradutor e autor de grande número de mágicas, operetas, revistas cenas cómicas e entreactos, monólogos e cançonetas, peças infantis, comédias que no último quartel da monarquia e 1º da República se representam com agrado nos teatros populares e nos palcos amadores. Em colaboração com Alexandre Costa escreve <i>O Dedo da Mamã</i> - monólogo para menina. <p>Desta parceria, a que se junta em 1915 A. Armando, veio a lume: <i>Rinháunhaú: O Cigarrinho, já referidos.</i></p>
CONSTANÇA, Aurora (1901-1979)	Professora, tradutora, contista e conferencista, dedica-se à actividade literária para a infância. Em 1948 e 1957 recebe do SNI o Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho. Em 1958 sobe ao palco do Teatro D. Maria II <i>O Sonho da Fagulhinha.</i>
CRAVEIRO JÚNIOR, Manuel (- -)	Colaborou na imprensa regional (<i>Bairrada</i>). Vem a lume, em 1945 e em parceria com Amadeu Santos- <i>Gente Miúda: Teatro Infantil.</i>
DAVID, Celestino, (1880-1952).	Escritor, publicista, formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra. Assumiu cargos na Administração de Évora onde em 1920 fundou o Grupo Pró-Évora. Colaborador da imprensa regional e nacional colabora com o <i>Diário de Notícias</i> , o <i>Diário de Lisboa</i> e o <i>Século</i> . Publica várias obras no domínio da literatura infantil e para teatro, datada de 1926, deixou a peça. <i>Enquanto Arde o Azinho.</i>
DAMAS, Eduardo. (19 -)	Dramaturgo, de quem em 1953, veio a lume, dirigido ao público infantil, a peça em três actos- <i>Era Uma Vez Uma Princezinha.</i>
DIAS, Castro (18 -)	Pseudónimo de Lucílio Fileno. Escreveu teatro para crianças que edita Livraria Escolar Progredior na colecção Teatro Escolar. Pela Tipografia Manuel Pereira do Porto vem a lume (s/n). <i>Monólogos Para Crianças</i> onde se incluem: “O Furibundo”, “A Prima Dona”, ”História de um Rouxinol”.
EDITORIAL Franciscana (1966-)	Editora afecta ou próxima do círculo da Igreja Católica, particularmente vocacionada para o público infantil e juvenil a quem dirigiu uma vasta produção no domínio teatral e não só. As <i>Duas Surdas</i> , comédia em 1 acto, aparece referenciada como sendo da editora
FERNANDES, Álvaro Garcia (- -)	Professor Oficial em Gião-Feira. Ligado à produção de livros escolares, desenvolveu grande actividade no domínio da tradução e adaptação literárias. Fábulas, histórias, contos e livros sobre vida animal de mistério contam-se entre os géneros que trabalhou. Para o <i>Teatro Escolar</i> escreveu em 1938 a peça em acto único <i>Os Passarinhos</i> considerado um ex- libris da Revolução Nacional.
FERREIRA, Armando (1893-1969)	Romance, conto e crónica são géneros em que mais escreve. Deixou uma vasta obra no domínio do teatro.
FERREIRA, Fernando Palyart Pinto. (1880-1946)	Pedagogo, publicista integrou como professor de Trabalhos Manuais o quadro docente da Casa Pia de Lisboa. Foi colaborador directo de António Aurélio da Costa Ferreira, primeiro na Casa Pia e depois no Instituto Médico Pedagógico onde foi professor, assumindo, após a morte de Costa Ferreira, o cargo de director. Foi bolseiro e nessa qualidade visitou vários países europeus e respectivos sistemas educativos. Ainda na Casa Pia, desenvolveu trabalho experimental no domínio dos trabalhos manuais e no do desenvolvimento gráfico da criança. Publicou várias obras e artigos no domínio do ensino do Desenho, dos Trabalhos Manuais e da orientação profissional. Colaborou no <i>Anuário da Casa Pia</i> e em outras revistas. Publicou conjuntamente com Aurélio da Costa Ferreira e Eduardo Romero (ilust.) <i>O Novo Portugal – Lições das Coisas Arte e Civismo</i> (1916). Interessa-se pelo teatro. Adaptou para o repertório teatral da Casa Pia a peça o <i>Antiquário</i>

	*Entrada nº 329 do <i>Dicionário de Educadores Portugueses</i> (dir. Nóvoa).
FERREIRA, Leyguarda (1897-)	Cursou o Magistério Primário. Foi professora, escritora e tradutora e usou como pseudónimo António Vilalve. Realizou uma intensa actividade e tradutora com que alimentou a <i>Colecção Manecas</i> . É sua <i>A História Maravilhosa de um Boneco de Neve</i> . Como outros autores deste período (Estado Novo) elegeu o fenómeno das aparições de Fátima como objecto temático e deixou para os mais jovens <i>O Milagre de Fátima Contado às Crianças</i> . Não obedecendo ao género dramático, serviu porém de matriz a muitas das pequenas representações e quadros infantis apresentadas inúmeras récitas escolares realizadas um pouco por todo o país a partir dos finais da década de 30. Uma dimensão propagandista da Igreja assegurada pelo Estado através nomeadamente da revista <i>Escola Portuguesa</i> .
FERREIRA, Reinaldo (1897-1935)	Jornalista/ repórter, escreveu novelas, contos, romances, literatura policial e teatro. Dedicou-se também ao cinema e à rádio. <i>O Sonho do Hilarião</i> é considerado a primeira mágica radiofónica. Colaborou com jornais nacionais e estrangeiros nomeadamente o <i>Paris-Soir</i> e no <i>Neptuno</i> de Bruxelas. No domínio do teatro infantil deixou uma vasta obra considerada por alguns como de craveira mediana
FIGUEIRINHAS, Maria Pinto (18 -19)	Contista, publicou no âmbito da didáctica escolar, nomeadamente no domínio do ensino da Língua materna.
FIGUEIREDO, Joaquim (-)	Teatrólogo, escreveu para o público infantil: <i>O Baptizado do Zequinha, Infância em Flor e Primeiros Voos</i>
FIGUEIREDO, José Campos de (1895-1965)	Poeta, contista, cultivou igualmente o teatro e a poesia infantil para a infância. Publica <i>Colim-Colom</i> (1963 D. L.).
FONSECA, José Manuel da (1914 -)	Usa o pseudónimo de Pedro BOM. Ligado ao movimento experimental do teatro, foi secretário do Estúdio do Salitre e dirigiu vários agrupamentos com essas características. Dramaturgo e encenador, fundou e dirigiu o <i>Grupo de Teatro Experimental de Lisboa</i> e o <i>Teatro Popular</i> . Escreveu igualmente teatro infantil. Em 1954 vem a lume <i>Breve Viagem</i> , peça em 1 acto e em 1960, <i>A Nova História da Carochinha</i> .
FONSECA, Lília da (1916-)	Jornalista, publicista, fundadora do <i>Jornal Magazine Mulher</i> (1950-56), manteve colaboração dispersa com vários jornais e revistas e escreveu teatro infantil. Em 1962 fundou o teatro de fantoches <i>Branca-Flor</i> para quem escreveu a maioria das suas peças. No estrangeiro especializou-se em Teatro infantil e de marionetas. A par da direcção daquele teatro, escreveu vários livros para crianças inseridos na <i>Colecção Carrossel</i> de que foi directora. O teatro inaugurou-se em 1962 com a peça <i>A Menina Gruta e a sua Varinha</i> . Foram levadas à cena <i>Passarinho Poeta, A Festa na Aldeia, o Bom Gigante da Floresta, O Vento e as Flores</i> . Em 1982 publica em termos celebrativos <i>História do Teatro Branca Flor nos seus 20 anos de existência</i> .
Manuel Fragoso (1886-1983)	Poeta, escreve para teatro. Algumas das suas peças integraram o volume: <i>Peças Radiofónicas</i> , editadas para dar suporte à secção de teatro da <i>Campanha Nacional de Educação de Adultos</i> .
GARIBALDI, Artur Pereira Braga, (1913-1992)	Jornalista, escritor e professor, foi colaborador do <i>Correio da Manhã</i> , do <i>Diário de Notícias</i> e do <i>Século</i> . Escreveu para crianças no género teatral. Em 1936 publicou <i>Prenda de Anos</i> - peça infantil em 1 acto, no <i>Infantil Ilustrado</i> de Setúbal..
GERSÃO, Virgínia Faria (1896-)	Licenciou-se em Filologia Românica pela Faculdade de Letras de Coimbra. Fez exame de Estado para o Magistério Normal Primário Liceal. Foi deputada à Assembleia Nacional. Escreveu diversos livros de teatro infantil. Publica <i>O Serão da Infanta</i> , em 1938, em colaboração com Tomás Borba, edita o <i>Auto de Natal</i> e <i>Rosas</i> - peças em 1 acto e uma opereta em 3 actos- <i>A Pastorinha</i> . Apoiou-se musicalmente em Tomás Borba que lhe musicou boa parte das peças senão todas. Em 1939 vem a lume <i>Branca de Neve</i> (teatrinho infantil) e em 1941 <i>Uma Aurora no Poente</i> -peçazinha em um acto.
GOMES, Aldónio (-)	Colaborou na imprensa pedagógica nomeadamente na revista <i>Escolas Técnicas</i> . Com Calvet de Magalhães publicou <i>A Criança e o Teatro</i> e <i>A Escola e o Teatro</i> (1961)
GOMES, Alice (1910-1983)	Fez o Curso Liceal e o curso do Magistério Primário do Porto, profissionalmente dedicada à literatura infantil, foi professora no Liceu Charles Pierre e no Instituto Primário do Porto. Foi co-fundadora da <i>Associação Portuguesa para a Educação pela Arte</i> . Tradutora, ensaísta, dramaturga, contista, escreveu e publicou

	intensamente para a infância, privilegiando entre outros géneros literários: a poesia e o conto. Escreveu teatro infantil coligiu e editou em 1957 a -colectânea: <i>Teatro para Crianças</i> .
GUIMARÃES, Luís de Oliveira, (1900-)	Jornalista e dramaturgo, foi co-autor com Norberto Lopes e Maria Adelaide Lima Cruz do conto infantil <i>Pimpinela</i> .
JOYCE, Patrícia (1906-1986)	Pseudónimo literário de Dagmar Joyce Damas Mora. Fez o Curso de Piano do Conservatório Nacional e foi pianista amadora. Ficcionalista, poeta, contista dramaturga e tradutora iniciou a sua actividade literária com o género novela. Como escritora escreveu peças e histórias para crianças. Os traços principais da sua temática são o reconhecimento do amor e da amizade. A partir de 1970 dirige a sua actividade literária à infância. Em 1973 a Direcção de Educação permanente patrocinou duas peças de teatro, tramadas entre o sonho e a evasão- formas que elege na forma literária como se dirige à infância. <hr/> <hr/> Produção no domínio: <i>Auto da Joanita e da Fonte</i> (1969) e <i>Auto dos Quatro Meninos</i> (1958).
JÚNIOR, João Amaral (1899-1953).	Escritor, tradutor, crítico literário, funcionário público, colaborou em vários jornais: <i>O Século Ilustrado, República, Novidades Literárias</i> . Como escritor cultivou sobretudo o romance e a novela. Deixou uma obra significativa no domínio da literatura e do teatro infantil. Dirigiu a <i>Biblioteca dos Meus Filhos</i> . O conto <i>O Grande Manelito</i> valeu-lhe o <i>Prémio Manuel Ribeiro</i> . A escrita é de pretensão exemplar e moralizante, traço mais comum da literatura para crianças durante o Estado Novo.
JÚNIOR, Henrique, Marques (1881-1953)	Publicista, pioneiro com Ana de Castro Osório e Virgínia de Castro na literatura para crianças em Portugal. Iniciou a carreira na revista <i>Branco e Negro</i> com um conto infantil. Fundou e dirigiu diversas colecções, compilou, traduziu e adaptou obras consagradas de autores estrangeiros como: H. C. Anderson; Condessa de Ségur, Irmãos Grimm e Perrault, Zola, Dostoievski, Dumas, Daudet. Colaborou em inúmeros jornais e revistas: <i>O ABCzinho, Pim-Pam-Pum, O Sr. Doutor; O Papagaio e o Mosquito</i> utilizando por vezes pseudónimos (Artur de Castro, Rui de Aboim, Vasco da Costa, Vasco Marque). Escreveu obras de ficção e crítica de parceria com Luís Lima e Carlos Soares. Em 1901, com Luís Lima estreou-se no teatro para crianças com a peça <i>Uma Lição de Dansa</i> . Escreveu entre outras : <i>Esboços de Crítica</i> (1907), <i>Páscoa Infantil</i> (1922), <i>Memórias de Uma Boneca</i> (1925), <i>A Ilha dos Cozinheiros</i> (s/d) e <i>Algumas Acheias para uma Bibliografia Infantil</i> (1928). Para teatro infantil escreveu em colaboração com Rafael Ferreira o <i>Pagode Chinês</i> - uma peça representada no Teatro Infantil de Lisboa.
LAGIDO, Higinio (-1932)	Foi professor, jornalista e dramaturgo. Director da Escola Normal de Viana do Castelo e subdirector do Instituto do Professorado Primário. Colaborou em vários jornais e foi redactor efectivo do jornal a <i>Pátria</i> . No domínio da literatura infantil escreveu teatro publicado na colecção <i>Biblioteca Teatral para Crianças</i> da Editora Figueirinhas no Porto. Um conjunto significativo de peças para serem representadas por crianças.
LEAL, Pedro Herculano Morais (- -)	Escreve sob o pseudónimo ALCobaça, Bernardo. Tradutor, autor de obras distribuídas pelo romance de costumes e de aventuras. Em 1917 veio a lume, para a infância, a comédia em 1 acto <i>A Noiva de Pierrot</i> (1917).
LAMAS, Maria (1893-1983)	Assinou sob o pseudónimo de Ilda Correia Leite. Romancista, tradutora, contista, mitóloga, interessada pela causa da mulher e pela paz e pelo teatro, dirigiu-se também na sua vasta obra ao público infantil. Para ele deixou. <i>Os Fantoches do Garatuja</i> , a rondar a tradição popular, onde se inclui no final, um teatrinho de fantoches para as crianças recortarem e brincarem dando livre curso à imaginação.
LEITE, Luís Filipe (1828- 1898)	Professor e Director da Escola Normal de Lisboa. Colaborou em várias revista e jornais. Encarregou-se no jornal <i>Primeiro de Janeiro</i> da secção infantil. Foi um dos fundadores da <i>Associação de Jornalistas e Escritores Portugueses</i> . Dedicou-se ao romance e ao teatro. Interessou-se pelas questões da literatura para crianças escrevendo no <i>Panorama</i> o artigo “Literatura de Puerícia”.
LE MOS, Ester de (1929-)	Licenciada em Filologia Românica pela Faculdade de Letras de Lisboa, foi professora e deputada à Assembleia Nacional. Escritora, romancista, conferencista e ensaísta, colaborou com diversos órgãos da imprensa e com a <i>Emissora Nacional</i> bem como em jornais e revistas para a infância. Em 1961 foi premiada com o <i>Prémio Eça de Queiroz</i> , instituído pelo Secretariado Nacional de Informação.

	<p>Desenvolveu uma significativa produção no domínio da literatura para a infância privilegiando o conto. Para o teatro infantil produziu <i>O Natal de Mestre Branco</i> e outras peças. Em parceria com Maria Teresa Andrade Santos e Maria Margarida Saraiva Carrinho escreveu: <i>Teatro para Gente miúda: O Carnaval dos Pardais, O Vendedor de Gelados, As Pombinhas da Catrina, A Vingança do Polichinelo, As Três Costureiras e Os Três Diabretes</i>. Muitas destas peças foram incluídas no repertório da Mocidade Portuguesa.</p> <p>Estudiosa a autora lança em 1972 a <i>Literatura Infantil em Portugal</i>.</p>
LEMOS, José de (1910-1995)	<p>Autor, contista, desenhador e, ilustrador de vários livros para a infância. Colaborou em vários jornais, nomeadamente no <i>Diário Popular</i>, sendo responsável da sua página infantil, bem como no jornal infantil <i>O Papagaio</i>. Recebeu o prémio de literatura Maria Amália Vaz de Carvalho. Em 1982 seria novamente galardoado com o <i>Grande Prémio de Literatura Para Crianças</i> da Fundação Calouste Gulbenkian.</p>
LIMA, Adolfo Godfroy Abreu de (1874-1943)	<p>O rosto do Movimento da Escola Nova em Portugal, desenvolveu uma intensa actividade literária -pedagógica (Ver <i>Dicionário de Pedagogos Portugueses</i>, (dir. António Nóvoa). Bacharel em direito pela Universidade de Coimbra, foi professor, pedagogo e escritor. Foi professor de sociologia no Curso Livre da Arte de Representar, na Associação dos Artistas Dramáticos (1908). Leccionou em vários liceus e foi professor de metodologia da Escola Normal Primária de Lisboa. Interessado em múltiplos domínios, escreve em várias revistas, publica várias obras no domínio da pedagogia e edita várias peças de teatro, entre elas, algumas dirigidas ao público infanto-juvenil.</p> <p>* Ver entrada nº 453 do <i>Diccionario de Educadores Portugueses</i> (dir. Nóvoa).</p>
LIMA, António Godfroy Abreu de (1883-)	<p>Irmão de Adolfo Lima, pedagogo filia-se como ele no Movimento da Escola Nova. Professor da Escola Oficina nº 1, colaborou activamente na imprensa pedagógica da época nomeadamente na revista <i>Educação Social</i>. No domínio literário escreve teatro e teatro escolar. Algumas das suas peças dirigidas ao público infanto-juvenil foram levadas à cena nas festas escolares da Escola Oficina nº 1 e outras, encenadas pela <i>Solidária</i> - Associação de Estudantes, por amigos e professores a propósito das Comemorações do Centenário de Alexandre Herculano e de outras datas comemorativas.</p> <p>* Ver entrada nº 456 do <i>Diccionario de Educadores Portugueses</i> (dir. Nóvoa).</p>
LOSA, Ilse (1913- 200 ?)	<p>Escritora portuguesa de origem alemã. Romancista, tradutora, nomeadamente de Bertolt Brecht manteve colaboração com vários jornais e revistas portuguesas e alemãs.</p> <p>Dedicada à literatura infantil escreve e dirige colecções consideradas de prestígio. Para além dos contos dirigidos à infância escreve para o teatro <i>A Adivinha</i>. Em 1984 é galardoada com o <i>Grande Prémio Gulbenkian de Literatura Para Crianças</i>, pelo conjunto da sua obra.</p>
LOPES, Norberto (1900-1989)	<p>Jornalista, escritor, dramaturgo escreveu neste género para a infância. Colaborou em várias revistas e jornais. Tradutor de inúmeras peças de teatro nomeadamente francesas. Em parceria com Calvet de Magalhães escreve <i>O Natal Visto Pelas Crianças</i> (1965). Foi co-autor do conto infantil <i>Pimpinela</i> (1938).</p>
LUCAS, Maria Helena (19 -)	<p>Assumiu funções de dirigente na secção do <i>Teatro da Mocidade Portuguesa Feminina</i>. Colaborou com várias revistas e fez várias conferências ligadas ao teatro infanto-juvenil. Traduziu do francês várias obras teatrais e para teatro de fantoches: <i>Como Fazer Teatro de Marionetas</i> (s/d) de Nina Morel, <i>Lá Dentro Está Um Tesouro</i> de Léon Chancerel, <i>A Princesa e o Papagaio</i> de Raoul Carrat, editados pela <i>Mocidade Portuguesa</i> em jornais lusitas, nomeadamente n' <i>A Fagulha</i>.</p>
MACHADO, A. Victor (1892 1939)	<p>Escreveu em 1929 <i>Brincar aos Teatros: Teatro Infantil</i>.</p>
MARQUES, José Salvador (18 -)	<p>As suas comédias integraram a colecção de Teatro Infantil da Livraria Arnaldo Bordalo.</p>
MARQUES JÚNIOR, Henrique (1881-1953).	<p>Contista infantil, autor teatral e bibliógrafo, publicista, foi pioneiro com Ana de Castro Osório e Virgínia de Castro na literatura para crianças em Portugal. Iniciou a sua carreira na revista <i>Branco e Negro</i> com um conto infantil. Com apenas 17 anos dirigiu a Biblioteca das Crianças. Fundou e dirigiu ainda diversas colecções</p>

	<p>onde compilou, traduziu e adaptou obras consagradas de autores estrangeiros como: H. C. Anderson; Condessa de Ségur, Irmãos Grimm, Perrault, Zola, Dostoiévski, Dumas, Daudet. Colaborou em inúmeros jornais e revistas: <i>O ABCzinho</i>, <i>Pim-Pam-Pum</i>, <i>O Sr. Doutor</i>; <i>O Papagaio e o Mosquito</i> utilizando por vezes pseudónimos (Artur de Castro, Rui de Aboím, Vasco da Costa, Vasco Marques). Escreveu obras de ficção e crítica de parceria com Luís Lima e Carlos Soares. Com Luís Lima, estreou-se no teatro para crianças em 1901, com a peça <i>Uma Lição de Dança</i>.</p> <p>Escreveu entre outras obras: <i>Esboços de Crítica</i> (1907), <i>Páscoa Infantil</i> (1922), <i>Memórias de Uma Boneca</i> (1925), <i>A Ilha dos Cozinheiros</i> (s/d).</p> <p>Para teatro infantil escreveu também em colaboração com Rafael Ferreira o <i>Pagode Chinês</i>- uma peça representada no Teatro Infantil de Lisboa.</p> <p>Especialista de bibliografia infantil publicou o primeiro catálogo da especialidade, nos <i>Anais da Bibliotecas e Arquivos</i> [Lisboa, Vol. VI Out. Dez. de 1925, pp. 183-203 e Vol. VIII Jan- Dez 1927 pp.157-224 de que depois fez a Separata- <i>Algumas Achegas para uma Bibliografia Infantil</i> (1928).</p> <p>* Ver entrada nº 520 de <i>Dicionário de Educadores Portugueses</i> [Dir. Nóvoa].</p>
MARTINHO Eduardo Antunes (-.-)	<p>Livreiro, tradutor, teatrólogo colabora no <i>Boletim do Teatro</i>. Escreveu em parceria com muitos autores (Ermelinda Charais, Garibaldi, Luís Zamara, Mário Torres, Eduardo Raposo). As suas comédias, operetas, dramas, farsas e canções alimentam o repertório de várias companhias teatrais: Teatro do Ginásio Companhia de Teatro Lucília e Chaby Pinheiro. Nos seus 1170 títulos, maioritariamente do género teatral, reúne um conjunto significativo de peças para teatro infantil, nomeadamente monólogos: <i>Então Não Querem Lá Ver</i> (1945) (em parceria com Luís Zamara); <i>Coração de Boneca</i>, (s/n); <i>Á Saída Da Escola</i> (1946); <i>Jogo das Bonecas</i> (s/n). Em 1929 em parceria com António Couto Viana edita o <i>Auto do Capitão Deus</i> que integrará o repertório do Teatro da Mocidade.</p>
MATA, Fernanda (- -)	<p>Aluna da Escola Oficina Nº 1, adaptou para o repertório teatral da Escola o conto <i>Mana Isabel</i> de Ana de Castro Osório.</p>
MATA, Francisco (1915-1983)	<p>Romancista. Colabora na Campanha Nacional de Educação de Adultos. Algumas das suas peças integraram o volume de peças radiofónicas da colecção educativa.</p>
MATEUS, Clotilde (- -?)	<p>Professora primária, inspectora, colaboradora assídua da revista <i>A Escola Portuguesa</i> onde escreveu sobre economia doméstica, trabalhos manuais e teatro escolar. Deixou para o público escolar <i>O Autozinho de Natal Em Louvor do Deus Menino</i> e um pequeno artigo sobre teatro escolar- “Teatro Infantil e Festas Escolares”.</p>
MENDONÇA, Virgínia Lopes de (1881-1969)	<p>Autora de literatura infantil: <i>No Charco Daquela Rã</i> (1927). Manteve muitos anos uma folha infantil no <i>Diário de Notícias</i>. Escreveu em colaboração com Laura Chaves <i>Maria Migalha</i> (1936), <i>A Mola Real</i> (1937) e outros livros. Autora na colecção <i>Biblioteca dos Pequenininhos</i> onde publica <i>A Nana de Trapos</i>.</p>
MENDES, Fernando (18- -)	<p>Escreve sobre história de Portugal. Publica em 1917 <i>As bodas do Avo</i>.</p>
MELO, Manuel (1883-)	<p>Editou em 1937 pela Livraria Escolar Progredior: <i>O Regalo de Crianças: No teatro</i>. Em 1940 a edição foi reformulada e apareceu sob a designação: <i>O Regalo das Crianças: Para Festas Escolares- Na Escola- Ao Ar livre</i> (Discursos, Hinos e Recitativos) .</p>
MIRANDA, Henrique (18 -)	<p>Aluno da 6ª Classe da Escola Oficina Nº 1; fez a tradução da peça <i>Barba e Cabelo</i> de Crozière.</p>
MIRANDA, Maria Natália (- -)	<p>Cursou o Magistério Primário e depois Filologia Românica. A sua obra estendeu-se desde a poesia ao teatro e literatura infantil. Desenvolveu um interesse particular por fantoches, para quem escreveu: <i>Hoje Há Robertos: Como se Fazem Robertos</i> (reeditado em 1983).</p>
MOREIRA, José Baptista Matos (1845-1899)	<p>Colaborador do <i>Jornal da Infância</i>. Publica na <i>Colecção Teatro Infantil</i> da Empresa Literária Fluminense.</p>
MÜLLER, Adolfo Simões (1909-1989)	<p>Um dos mais produtivos autores portugueses de obras para a infância, dividiu-se ainda entre as actividades jornalísticas e radiofónicas. Como escritor, reúne uma vasta obra, feita de adaptações, traduções de biografias mas também, uma produção literária própria, essencialmente devotada à recepção infanto-juvenil. O</p>

	<p>teatro e a poesia são géneros que igualmente cultiva.</p> <p>Director do Gabinete de Estudos de Programas da Emissora Nacional, fez do rádio o grande difusor de teatro, lançando o teatro radiofónico no quotidiano nacional. Foi igualmente fundador e divulgador de vários jornais infantis (<i>O Papagaio, o Diabrete</i>) bem como revistas de banda desenhada para a juventude. Em 1948 lança o <i>Mundo de Aventuras, O Zorro e o Falcão</i> e em 1950 vem a lume <i>O Cavaleiro Andante</i>.</p> <p>Organizou várias colecções de biografias escritas, traduzidas ou adaptadas tendo por base figuras históricas nacionais e estrangeiras como por exemplo “Gente Grande para Gente pequena”.</p> <p>No domínio do teatro para a infância publica <i>D. Maria de Trazer Por Casa</i> e outras peças para teatro radiofónico.</p> <p>Premiado várias vezes em 1937 e 1942), foi-lhe atribuído em 1982, conjuntamente com José de Lemos, o <i>Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças</i>.</p> <p>* Ver entrada nº 590 de <i>Dicionário de Educadores Portugueses</i> [Dir. Nóvoa)].</p>
NAMORADO, Maria Lúcia (1909-1960)	<p>Leccionou a cadeira de Literatura para a Infância na <i>Escola do Magistério Primário de Lisboa</i>. Escritora, jornalista, fundou a <i>Escola de Noivas e Donas de Casa</i>. Colaborou em vários jornais e foi fundadora e directora da revista mensal <i>Os Nossos Filhos</i>. Dirigido ao público infantil deixou em 1960 a peça <i>O Sonho do Infante (1960)</i> <i>O Jogral da Pátria</i> foi publicado em Barcelos em 1962.</p>
NASCIMENTO, Cabral do (1897-1978)	<p>Tradutor, contista dedica-se ao romance e à organização de um cancionero.</p>
NAZARÉ, Beatriz (- -)	
NOGUEIRA, Luís Almeida (- -)	
NORTE, Solipa (- -)	
OLIVEIRA, António Ramos de (- -)	<p><i>O Primeiro Néné do Tio Pancrácio</i>. Porto: Livraria Escolar Progredior</p>
OLIVEIRA, Paulino (1864-1914)	<p>Contista, teatrólogo, poeta, marido e companheiro literário de Ana de Castro Osório.</p>
O’ NEILL, Maria da Conceição (1873-1932)	<p>Tradutora e escritora de enorme talento poético. Manteve colaboração com vários jornais e revistas. No género teatral traduziu várias peças Escreveu sobretudo para a infância.</p>
OSÓRIO, Ana de Castro (1872-1935)	<p>Ficcionalista, pedagoga, jornalista, ensaísta, conferencista e militante republicana, concorreu para a criação de um <i>canon</i> literário para a infância. Feminista, teórica dos problemas da emancipação das mulheres, fundou a <i>Liga Republicana de Mulheres Portuguesas</i>, a revista <i>A Sociedade Futura</i> e dirigiu várias publicações endossadas às mulheres. No domínio dos direitos das mulheres, foi consultora de Afonso Costa (ministro da Justiça do Governo Provisório) na elaboração da lei do divórcio. Colaborou com inúmeros artigos na imprensa, numa linha de actuação comum à maioria das mulheres republicanas, que privilegiando a educação e a intervenção pedagógica. Em 1895 iniciou a carreira literária com alguns contos e impressões de viagem no periódico <i>Mala da Europa</i>.</p> <p>No domínio literário-escolar viu o livro <i>A Minha Pátria</i> de 1906 ser aprovado pelo concurso do Conselho Superior de Instrução Pública para prémio escolar. Em 1908 <i>A Boa Mãe</i> (natureza) tem igual acolhimento deste Conselho bem como da Comissão Especial de Livros, o mesmo acontecendo em 1913 com <i>Uma Lição de História</i>. Nos finais do século XIX Ana de Castro adere ao movimento etnográfico privilegiando a pesquisa no domínio do conto. Referência nacional na fundação da literatura infantil em Portugal, dirigiu entre 1897 e 1913 a colecção “<i>Para Crianças</i>”. A colecção distribui-se nas suas 18 séries por <i>Contos populares portugueses</i> (1ª,2ª,3ª,6ª,7ª,12ª,13ª,14ª); <i>Contos populares portugueses e adivinhas</i> (4ª), <i>Contos</i> (5ª,9ª,10ª); <i>Contos populares portugueses, parlendas, adivinhas e uma fábula hebraica</i> (8ª); <i>Contos de Grimm</i> (11ª); <i>Histórias escolhidas</i> (15ª); <i>Contos e Fábulas</i> (16ª, em verso, por Paulino Oliveira).</p> <p>As 16ª e 17ª séries- <i>Teatro infantil</i> reúnem textos dramáticos da autora do seu marido Paulino de Oliveira e de outros autores.</p> <p>Publicou, coordenou e dirigiu algumas das mais conhecidas colecções de literatura infantil em Portugal e no Brasil.</p> <p>Entre 1907 e 1908 e entre outras actividades, foi directora d’<i>O Jornal dos</i></p>

	<p><i>Pequeninos.</i> * Ver entrada nº 628 de <i>Dicionário de Educadores Portugueses</i> [Dir. Nóvoa)].</p>
OSÓRIO, João de Castro (1899-1970)	Filho de Ana de Castro Osório. Poeta, dramaturgo, historiador literário e ensaísta. Colaborou no Diário de Notícias na secção literária do jornal <i>A Tarde</i> . Organizou uma <i>História da Literatura</i> . Escreveu entre outras obras <i>A Tetralogia O Príncipe Imaginário</i>
PAÇOS, Fernando de (1923 -)	Poeta, dramaturgo, com obra teatral também dirigida ao teatro infantil. Em 1954 inaugurou-se sob a sua direcção o <i>Teatro de Títeres</i> da Mocidade Portuguesa no salão do Teatro Municipal D. Maria II mantendo-se em actividade até 1959. Foi director da revista <i>Camarada</i> da M. P. Colaborou na revista de poesia <i>Távola Redonda</i> e desenvolveu actividades no domínio editorial. Publica no âmbito editorial da Mocidade Portuguesa: <i>A História da Carochinha, O Capuchinho Vermelho, O Primeiro Natal da Bruxa Carpidim e João Soldado da Índia, onde ensina a construir pequenas estruturas para o teatro de robertos.</i>
PARREIRA, António Maria Oliveira (18 -)	As suas comédias em um acto integraram a Colecção Teatro para Crianças.
PEREIRA, Manuel J. Araújo (1871-1945)	Actor e encenador, fundou o <i>Teatro Livre</i> (1904) e o <i>Teatro Moderno</i> (1905), agrupamentos independentes responsáveis entre nós pela “divulgação da dramaturgia naturalista de tendência social e interveniente” Escreveu poesia e teatro.
PORTO, César, (1873-1944)	Ficcionista, teatrólogo, professor e director da Escola Oficina nº 1 foi igualmente <i>Secretário da Associação de Professores de Portugal</i> . Profundamente interessado nas questões da Educação nomeadamente no movimento da Educação Nova, escreve para a infância e assina com assiduidade artigos na Revista <i>Educação Social, Educação, Boletim da Escola Oficina nº 1, Boletim do Instituto de Orientação Profissional e Escola Nova, Batalha</i> . Publicou: <i>L’Instinct</i> (1936) e <i>Transformisme et Hérédité</i> (1936). Iniciou a vida literária em 1892 com o livro <i>Versos</i> . Como dramaturgo publicou várias peças, levadas a cena, no teatro nacional. Publicou noutros géneros RIBEIRO, J. Diogo nomeadamente o romance de recorte naturalista e intenção social. Publicou para a infância a peça <i>Pitágoras Não Vai à Escola</i> . * Ver entrada nº 686 de <i>Dicionário de Educadores Portugueses</i> (Dir. Nóvoa).
QUEIRÓS, Eusébio Gonçalves (1870-1943)	Em 1941 publicou para o público infanto-escolar a comédia em 1 acto a <i>Bandeira Nacional</i> , em colaboração com António Walgöde, o monólogo <i>O Soldadinho</i> .
QUINTAL, Francisco, (1898-1987)	Tradutor organizou e publicou em 1936 a compilação <i>Teatro Infantil Educativo</i> .
RIBAS, Emídio de Carvalho Tomás (1918 -)	Romancista, crítico de dança, dramaturgo, etnólogo diplomou-se com o curso de Dança e Coreografia do Conservatório Nacional. Particularmente ligado à dança e ao teatro deixa uma produção significativa no domínio da história do teatro e da dança. Publica em 1950 <i>Como Fazer Teatro</i> . Publica várias recolhas etnográficas de danças populares. Foi professor da Escola Superior de Teatro. Encenador de teatro e ópera desenvolveu uma intensa actividade profissional integrando algumas companhias teatrais. Colabora com Couto Viana no Teatro da Mocidade na encenação da <i>Gata Borralheira</i> .
RIBEIRO, José Luís (1890-1962)	Escreveu sobretudo sobre tauromaquia e assina muitas vezes sob o pseudónimo de Luís Pepe. Para o teatro escreve a peça em um acto e 3 quadros- <i>Os Olhotos de Cristal</i> .
RIBEIRO, José António	Colaborou com a Secção de teatro da Campanha Nacional de Educação de Adultos que lhe encomenda a comédia em 1 acto <i>Um Chapéu que lhe Sirva</i> .
SANTA-RITA, Augusto Cau da Costa (1888-1956)	Poeta lírico, escritor e dramaturgo escreveu também no domínio da literatura para a infância. Colaborou com vários jornais e dirigiu outros tantos suplementos infantis. Em 1943 fundou o <i>Teatrinho de Mestre Gil</i> dedicado à representação com fantoches. Para o seu repertório contribuiu com as peças: <i>Cinderela, Nossa Senhora da Agrela, A Cabrinha Mé- Mé, O Burro e o Papagaio</i> . Assinou, com Eduardo Malta sobre o pseudónimo Papim, Papsusse & C ^a , diversos trabalhos para crianças, nomeadamente no suplemento infantil do <i>Século</i> , o <i>Pim- Pam- Pum</i> .

SAINT- Maurice, Odette Passos de (1918-1993)	Natural do Porto, fez o Curso de Piano do Conservatório. Assinou sob o pseudónimo de Maria Veleda. Escritora, contista, e tradutora, dramaturga colaborou em diversos jornais nomeadamente no Papagaio. Desenvolveu a par uma intensa actividade radiofónica. Antes e depois do 25 de Abril assegurou programas de teatro radiofónico como o programa o <i>Tempo de Teatro</i> . Um programa totalmente preenchido com teatro radiofónico e infantil. Iniciou a actividade literária no <i>Pim Pam Pum</i> com o conto <i>O Anel de Noivado</i> . Traduziu sobretudo livros do género de literatura “Cor de Rosa” e escreve para o teatro infantil.
SANTOS, Jodocar dos (- -)	Publicou em 1948 a peça <i>O Beijo do Menino Jesus</i> .
SCHWALBACH, Lucci Eduardo, (1860-1946)	Jornalista, dramaturgo, autor de vasta produção teatral, foi director do <i>Diário de Notícias</i> entre 1924-1939. Deixa entre a sua numerosa obra cerca de 172 centenas de peças de teatro. Tentou vários géneros teatrais, desde o drama psicológico à comédia, passando pelo drama histórico. A sua <i>biografia Á Lareira do Passado</i> (1944) deu um bom contributo para a compreensão do mundo do teatro desta época. Com música de Filipe Duarte e ilustração de Armando Boaventura publicou <i>A História da Carochinha</i> - fantasia infantil em 3 actos e 9 quadros. A peça <i>A Cigarra e a Formiga</i> é levada à cena no Teatro do Infante.
SILVA, Pde. Agostinho da Costa (18-)	<i>Escreveu para a imprensa católica e alimentou a Biblioteca das Agremiações Católicas. Publicou em 1938, a comédia infantil em sua acto- Viva a Escola!, com música da Casa Nuno Álvares do Porto.</i>
SILVEIRA, José Fontana da (1891-)	Publicista, funcionário público escreveu textos para teatro (drama comédia, revista, opereta) e livros de gestão administrativa e comercial. Obteve vários prémios literários propostos pelo “Século” e pelo “Correio da Manhã”. Colaborou com diversos jornais nomeadamente no <i>Papagaio</i> - secção Infantil do e dirigiu a <i>Revista Infantil</i> . Publica várias obras no domínio da literatura e do teatro para a infância entre elas monólogos comédias e canções: <i>As Formigas</i> (1935); <i>Não Vás aos Ninhos!</i> - monólogo para meninos (1935). <i>Já Sou Dona de Casa</i> - canção para menina (1935); <i>A Menina dos Contos</i> - comédia em três actos (1935); <i>Com a Sombrinha</i> - canção para menina.
SIMAS, Frederico António Ferreira (- -)	Inspector pedagógico do Instituto Feminino da Educação e Trabalho. Escreve teatro Escolar. <i>A Conversão</i> (1915) peça de cunho nacional foi representada na <i>Festa do Trabalho</i> daquele Instituto em Fevereiro de 1913. Publica em 1931 <i>Teatro Escolar</i> .
SOARES, M^a Isabel Mendonça (1922-)	Licenciada em Filologia Românica pela Universidade de Letras de Lisboa. Foi professora do Ensino Técnico e na Escola de Educadores de Infância e directora adjunta do Jornal infantil <i>Fagulha</i> . Contista, tradutora, dramaturga e escritora para crianças, com larga obra editada. Publicou <i>Teatro de Fantoques</i> .
SOLEDADE, Maria da (1894-1987)	Pseudónimo de Raquel Angelina Ferrer Antunes Simões dos Santos. Professora, exerceu o magistério no distrito de Coimbra e posteriormente foi directora de uma Escola Oficial de Lisboa. Em 1921 foi nomeada para integrar a <i>Comissão de Reforma do Ensino Primário</i> . Como escritora privilegiou a poesia- <i>Os Meus Versos</i> (1928) o conto e o teatro. Em 1943, publica <i>Vamos Brincar aos Teatros</i> , uma colectânea de sete peças para crianças. <i>O Sonho do Vagabundo</i> - auto de Natal. Da bibliografia infantil constam diversas obras onde perpassa uma forte defesa da igreja católica e em especial dos missionários, uma ideia de família tradicional, exemplar regida por princípios morais católicos. Em 1943 escreveu <i>Vamos Brincar aos Teatros</i> - uma colectânea de sete peças de “tom naturalista e desinteressante”, no dizer de António Garcia Barreto.
TAVARES, João da Silva (18 93-1964)	Algumas das suas peças integraram o volume <i>Peças Radiofónicas</i> publicado no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos.
TRIGUEIROS, Miguel (1918-1999)	Poeta, escreveu também para o teatro. Algumas das suas peças integraram o volume <i>Peças Radiofónicas</i> publicado no âmbito da <i>Campanha Nacional de Educação de Adultos</i> .
VENTURA, Francisco Manuel, (1910-1994)	Tirou o Curso Comercial do Ateneu, dedicou-se cedo à poesia e ao teatro. Estreia-se em 1941 com o <i>Anjo e o Diabo</i> que obteve o prémio do SNI. Algumas das suas peças integraram o repertório do <i>Teatro do Povo</i> e do <i>Teatro da Mocidade</i> .

	Colaborou como crítico teatral nos jornais: <i>O Século</i> , <i>Diário Popular</i> e <i>Cartaz</i> e na revista <i>Século Ilustrado</i> .
VIANA, António Manuel González Couto (1923 -)	<p>Poeta, cronista, dramaturgo, encenador, declamador, dedicou uma parte significativa da sua vida ao teatro, em particular ao infantil. Como poeta, obteve em 1949 e 1959 os prémios Antero de Quental e em 1965 o Prémio Nacional de Poesia.</p> <p>Foi colaborador em vários jornais e revistas nacionais e regionais, e director de alguns desses periódicos: <i>Camarada</i> -1949/51 (M.P.) e do <i>Graal</i> (1956/57). Entre 1950 e 1954, em colaboração com David Mourão Ferreira (1950-54) e Luís de Macedo, foi director da revista <i>Távola Redonda</i>.</p> <p>Representou Portugal no Congresso da Associação Internacional de Teatro de Amadores realizado em Haia em 1953.</p> <p>Autor de várias obras de natureza etnográfica e teatral foi autor e co -autor com Ricardo Alberty de um grande número de pequenas peças de teatro para a infância e Juventude de quem foi também encenador.</p> <p>Fundador (1956) e director da companhia experimental de teatro Infantil- <i>Teatro do Gerifalto</i>, foi igualmente director e encenador do <i>Teatro da Mocidade</i> (1948). Para além das peças infantis e das parcerias realizadas neste domínio com outros autores (Ricardo Alberty) escreveu ensaios sobre o teatro infantil: <i>Em Louvor do Teatro Infantil</i> (1951); <i>O Teatro ao Serviço da Criança</i> (1967). Pertence ao Conselho de leitura dos Serviços de Bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian</p>
VIANA, Maria Manuela González Couto (1919-1983)	Poetisa, escritora, declamadora, irmã de António Couto Viana. Estudou no liceu de Viana do Castelo onde fez a sua estreia literária como declamadora, carreira que continuou nomeadamente em Madrid e Barcelona. Em Portugal, organizou igualmente vários recitais de poesia. Foi directora artística do Teatro Radiofónico do SNI onde manteve programas de teatro radiofónico. Colaborou em várias revistas (<i>Graal</i> e <i>Tempo Presente</i>). Foi condecorada com o <i>Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho</i> . Publica um conjunto significativo de livros para crianças bem como teatro. Em 1956 vem a lume a peça <i>Varanda Verde</i> . Atribuição do Prémio de Literatura infantil e Juvenil da Secretaria do Estado da Informação e Turismo- <i>O Mundo dos Meninos Verdes</i> .
VIANA, Maria Adelaide Couto, (1921-1990).	Mulher do poeta António Manuel González Couto Viana, colaborou com o marido no teatro da Mocidade para quem escreveu.
VICENTE, Alípio da Silva. (- -)	Militar com a patente de coronel, publicou em 1935 <i>Um Herói Pequenininho</i> e em 1938 <i>Hino de Amor</i> . A temática religiosa é central na sua obra. Publica em várias colecções nomeadamente na Cruzados da Eucaristia.
VIEIRA, Afonso Lopes (1878-1946)	Cursou direito na Universidade de Coimbra. Foi redactor da Câmara dos Deputados. Poeta saudosista, prosador, conferencista, participante nas campanhas de civismo estético. Foi colaborador de várias revistas literárias e de educação, nomeadamente da <i>Revista Águia</i> . e da <i>Revista de Educação Geral e Técnica</i> . Em 1899 editou o <i>Auto da Sebenta</i> . Considerado por L. F. Rebelo (1989:117) o grande impulsionador da obra Vicentina, resultaram desse labor: <i>Autozinho da Barca do Inferno</i> , (concebido para um palco de Fantoques) o <i>Monólogo do Vaqueiro</i> , o <i>Auto da Alma</i> ., Em 1911 editou <i>Os Animais Nossos Amigos</i> . Editou o livro <i>Canto Infantil</i> (1912) com música de Tomás Borba e ilustração de Raul Lino. * Ver entrada nº 891 do <i>Dicionário de Educadores Portugueses</i> (dir. Nóvoa))
VIEIRA, Sousa(- -)	Deu o rosto ao primeiro volume da Colecção <i>Teatro para crianças</i> com <i>Ul-lá-lá</i> - imitação. Uma cançoneta muito em voga em todos os teatros de Lisboa.
VIDAL, Angelina (- -)	Poetisa, publicou em 1962 o episódio em um acto- <i>Lição Moral</i> .
ZAMARA, Luís (-1945)	Teatrólogo e tradutor, escreveu em parceria, nomeadamente com Chaby Pinheiro e Eduardo Martinho. Publica, um conjunto de monólogos destinados ao teatro infantil: <i>Dia de Festa</i> - monólogo Infantil- <i>Então não Querem Lá Ver</i> - Monólogo infantil para rapaz
WALGÖDE, António	Escreveu em parceria com Reinaldo Ferreira. Publica o <i>Manual da Arte de Representar a tecnologia teatral</i> (s/d)

5. ANEXO

COMPÊNDIOS DE PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS.

Ano	Autor	COMPÊNDIOS DE PEDAGOGIA	Ed
1870	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Livraria Ferreira.	
1870	SÁ, António Francisco Moreira de	Compêndio de Pedagogia. Coordenado conforme os Programas de 08/03/1870, para os Exames dos Candidatos ao Magistério. Lisboa: Tipografia Portuguesa.	
1878	BAGANHA, D.R. Annes de	Noções Elementares de Pedagogia para servirem de guia seguro aos candidatos do magistério primário. Porto: Casa de A. R. da Cruz Coutinho.	
1882	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Livraria Ferreira.	6ª ed.
1886	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Livraria Ferreira (acomodada ao programa das escolas normais, aprovado por Decreto de 28 de Julho de 1881).	7ª ed.
1890	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Livraria Ferreira. (8ªed.) (composta sobre o texto da sétima, porém totalmente refundida com ampliações acomodadas às novas necessidades do ensino da pedagogia)	8ªed.
1891 1893	COELHO, José Augusto	Princípios de Pedagogia.(4 Vols). S. Paulo. Teixeira & Irmão	
1894	COELHO, José Augusto	Elementos de Pedagogia para uso das escolas normais primárias. Lisboa: Tipografia Matos Moreira e Pinheiro.	
1895	COELHO, José Augusto	Manual Prático de Pedagogia para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primário. Porto: Livraria Editora de José Figueirinhas Júnior.	
1902	CÂMARA, António da Fonseca Carvão Paim da		
1903	CÂMARA, António da Fonseca Carvão Paim da	CÂMARA, António da Fonseca Carvão Paim da .Apontamentos Para Lições de Pedagogia Teórica e Prática Aplicada aos Diversos Ramos de Ensino Professadas nas Escolas Primárias Parte II .Angra do Heroísmo: Imprensa Municipal.	
1903	COELHO, José Augusto	Noções de Pedagogia Elementar. Lisboa: Empreza da Historia de Portugal.	
1909	VASCONCELOS, António Faria de	Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental. Lisboa: José Bastos & Ca. Paris/Lisboa: Auillaud-Bertrand,	2ªed.
1914	LEITÃO, António	Elementos de Pedagogia. Coimbra: França e Arménio Livreiros Editores.	
1918	LEITÃO, António	Elementos de Pedagogia. (edição corrigida e aumentada) Coimbra: França & Arménio Livreiros Editores.	7ª d.
1927	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	Metodologia: Lições de Metodologia Professadas na Escola Normal Primária de Lisboa. (Vol. I). Lisboa: Livraria Ferin.	
1929	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	Pedagogia Sociológica - Princípios de pedagogia e Plano de uma organização geral de Educação (Vol. I). Lisboa: Edição de Couto Martins.	
1932	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	Metodologia - Lições de Metodologia Especial - Processologia - professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa. (Vol. II). Lisboa: Livraria Ferin.	
1933	ALMEIDA, João	Didáctica Geral. Braga: Livraria Cruz Depositária.	
1936	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	Pedagogia Sociológica - Princípios de pedagogia e Plano de uma organização geral de Educação (Vol. II). Porto Livraria Escolar Progredior.	

1942	PLANCHARD, Émile	Problemas Actuais de Pedagogia. Coimbra: Coimbra Editora.	
1944	GASPAR, José, M.; FERREIRA, Orbelino, G.	Notas de Didáctica Especial. Lisboa: Depositária. B.U. Amaral.	
1945	LAGE, Bernardino da Fonseca	Didáctica Geral da Escola Moderna. Porto: Ed, J. Reis e Silvas, Lda. Livraria Papelaria Astra.	
1945	EVANGELISTA, ,b Domingos	Elementos de Pedagogia. Porto: Livraria Figueirinhas.	
1946	VIANA, Mário Gonçalves	Pedagogia Geral. Porto: Livraria Figueirinhas	
1947	SOEIRO, Rafael, Barros	Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar. Braga: Livraria Cruz.	
1950	FERREIRA, António dos Santos	Pedagogia e Didáctica. Lisboa: Universidade de Lisboa.	
1951	PLANCHARD, Émile.	A Pedagogia Escolar Contemporânea. Coimbra: Coimbra Editora.	
1953	FERREIRA, Orbelino Geraldés.	Didáctica Prática. Lisboa: Depositária A Ninfa de Alvalade Lda.	
1954	ESCARAMEIA, A.	Lições de Psicologia Aplicada à Educação (3ªed.) Porto: Figueirinhas.	
1870	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	<i>Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário.</i> Lisboa: Livraria Ferreira.	
1870	SÁ, António Francisco Moreira de	<i>Compêndio de Pedagogia.</i> Coordenado conforme os Programas de 08/03/1870, para os Exames dos Candidatos ao Magistério. Lisboa: Tipografia Portuguesa.	
1878	BAGANHA, D.R. Annes de	<i>Noções Elementares de Pedagogia para servirem de guia seguro aos candidatos do magistério primário.</i> Porto: Casa de A. R. da Cruz Coutinho.	
1882	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	<i>Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário.</i> Lisboa: Livraria Ferreira.	6ª ed.
1886	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Livraria Ferreira (acomodada ao programa das escolas normais, aprovado por Decreto de 28 de Julho de 1881).	7ª ed.
1890	AFFREIXO, José M. Graça; FREIRE, Henrique	Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário. Lisboa: Livraria Ferreira. (8ªed.) (composta sobre o texto da sétima, porém totalmente refundida com ampliações acomodadas às novas necessidades do ensino da pedagogia)	8ªed.
1891 1893	COELHO, José Augusto	<i>Princípios de Pedagogia.</i> (4 Vols). S. Paulo. Teixeira & Irmão	
1894	COELHO, José Augusto	<i>Elementos de Pedagogia para uso das escolas normais primárias.</i> Lisboa: Tipografia Matos Moreira e Pinheiro.	
1895	COELHO, José Augusto	<i>Manual Prático de Pedagogia para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primário.</i> Porto: Livraria Editora de José Figueirinhas Júnior.	
1902	CÂMARA, António da Fonseca Carvão Paim da		
1903	CÂMARA, António da Fonseca Carvão Paim da	CÂMARA, António da Fonseca Carvão Paim da <i>.Apontamentos Para Lições de Pedagogia Teórica e Prática Aplicada aos Diversos Ramos de Ensino Professados nas Escolas Primárias Parte II .</i> Angra do Heroísmo: Imprensa Municipal.	
1903	COELHO, José Augusto	<i>Noções de Pedagogia Elementar.</i> Lisboa: Empresa da Historia de Portugal.	
1909	VASCONCELOS,	<i>Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental.</i>	2ªed.

	António Faria de	Lisboa: José Bastos & Ca. Paris/Lisboa: Auillaud-Bertrand,	
<u>1914</u>	LEITÃO, António	<i>Elementos de Pedagogia</i> . Coimbra: França e Arménio Livreiros Editores.	
<u>1918</u>	LEITÃO, António	<i>Elementos de Pedagogia</i> . (edição corrigida e aumentada) Coimbra: França & Arménio Livreiros Editores.	7ª d.
<u>1927</u>	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	<i>Metodologia: Lições de Metodologia Professadas na Escola Normal Primária de Lisboa</i> . (Vol. I). Lisboa: Livraria Ferin.	
<u>1929</u>	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	<i>Pedagogia Sociológica - Princípios de pedagogia e Plano de uma organização geral de Educação</i> (Vol. I). Lisboa: Edição de Couto Martins.	
<u>1932</u>	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	<i>Metodologia - Lições de Metodologia Especial - Processologia - professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa</i> . (Vol. II). Lisboa: Livraria Ferin.	
<u>1933</u>	ALMEIDA, João	<i>Didáctica Geral</i> . Braga: Livraria Cruz Depositária.	
<u>1936</u>	LIMA, Adolfo Godfroy Abreu	<i>Pedagogia Sociológica - Princípios de pedagogia e Plano de uma organização geral de Educação</i> (Vol. II). Porto Livraria Escolar Progredior.	
<u>1942</u>	PLANCHARD, Émile	<i>Problemas Actuais de Pedagogia</i> . Coimbra: Coimbra Editora.	
<u>1944</u>	GASPAR, José, M.; FERREIRA, Orbelino, G.	<i>Notas de Didáctica Especial</i> . Lisboa: Depositária. B.U. Amaral.	
<u>1945</u>	LAGE, Bernardino da Fonseca	<i>Didáctica Geral da Escola Moderna</i> . Porto: Ed, J. Reis e Silvas, Lda. Livraria Papelaria Astra.	
<u>1945</u> ,b	EVANGELISTA, Domingos	<i>Elementos de Pedagogia</i> . Porto: Livraria Figueirinhas.	
<u>1946</u>	VIANA, Mário Gonçalves	<i>Pedagogia Geral</i> . Porto: Livraria Figueirinhas	
<u>1947</u>	SOEIRO, Rafael, Barros	<i>Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar</i> . Braga: Livraria Cruz.	
<u>1950</u>	FERREIRA, António dos Santos	<i>Pedagogia e Didáctica</i> . Lisboa: Universidade de Lisboa.	
<u>1951</u>	PLANCHARD, Émile.	<i>A Pedagogia Escolar Contemporânea</i> . Coimbra: Coimbra Editora.	
<u>1953</u>	FERREIRA, Orbelino Geraldês.	<i>Didáctica Prática</i> . Lisboa: Depositária A Ninfa de Alvalade Ldª.	
<u>1954</u>	ESCARAMEIA, A.	<i>Lições de Psicologia Aplicada à Educação</i> (3ªed.) Porto: Figueirinhas.	

6 ANEXO

LEGISLAÇÃO RELATIVA AOS LIVROS ESCOLARES

DATA	SÍNTESE
Alvará 22/02/1537	D. João II concede a Baltasar Dias privilégio para as suas obras (o documento mais antigo que se conhece).
Alvará 04/12/1576	Estabelece a lei segundo a qual não se podiam imprimir livros sem licença de El-Rei e sem primeiro serem vistos e aprovados pela Mesa do Desembargo do Paço, pelo Santo Ofício e pelo Ordinário.
Alvará 5/04/1768	Estabelece a Real Mesa Censória , organismo que reúne em si: o Desembargo do Paço, o Santo Ofício e o Ordinário.
Alvará 18/05/1768	Estabelece o regimento da Real Mesa Censória. Fixa as 17 regras a observar na censura de livros .
1768	Criação da Imprensa Régia.
Carta de Lei 21/06/1787	Extingue a Real Mesa Censória e cria a Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura de Livros.
30/09/1822	Regulamenta a Constituição Portuguesa.
Aviso 10/09/1824	Estabelece a relação dos livros a prover aos estudantes de Liceu Nacional de Coimbra.
No conjunto dos 5 anos de estudos, o desenho integra os 3 primeiros anos. Salienta-se nestes que para cada disciplina se enunciam os manuais com os respectivos autores, editoras e preço, no que se refere ao desenho não existe qualquer indicação do manual a usar.	
Decreto 11/09/1824	Cria a Oficina Régia Litográfica.
Lei 22/12/ 1834	Estabelece a liberdade de imprensa.
Decreto 07/09/1835	Aprova o Regulamento Geral da Instrução Pública (Rodrigo da Fonseca).
Tit. IV- [art. 8º]- “Todo o empregado do Magistério primário houver composto um compêndio , ou livro aprovado das disciplinas que forem o objecto da Instrução primária, inventar algum método novo ou aperfeiçoar os antigos, haverá a gratificação extraordinária, que, segundo o seu merecimento, lhe for arbitrada pelo Conselho Superior de Instrução Pública”.	
Decreto 07/09/1835	Estabelece o Conselho Superior de Instrução Pública.
[art. 5º- 4]- O Conselho Superior de Instrução Pública consultará directamente o governo sobre “os melhoramentos e reformas de regulamentos literários, métodos de ensino e adopção de compêndios , e de quais quer outros livros clássicos”. DOC. 3 [art. 5º- 4]- O Conselho Superior de Instrução Pública. “Consultará directamente o governo sobre “os melhoramentos e reformas de regulamentos literários, métodos de ensino e adopção de compêndios , e de quais quer outros livros clássicos.	
28/09/1835	Constitui e estabelece o Conselho Superior de Instrução Pública.
Tít. IV [art. 8º]- “Todo o empregado do Magistério primário houver composto um compêndio , ou livro aprovado das disciplinas que forem o objecto da Instrução primária, inventar algum método novo ou aperfeiçoar os antigos, haverá a gratificação extraordinária, que, segundo o seu merecimento, lhe for arbitrada pelo Conselho Superior de Instrução Pública”. DOC. 3 [art. 1º]- O Conselho Superior de Instrução Pública é encarregado da Direcção e regimento de todo o Ensino e educação Pública”. [art. 5º- 4]- O Conselho Superior de Instrução Pública. “Consultará directamente o governo sobre “os melhoramentos e reformas de regulamentos literários, métodos de ensino e adopção de compêndios , e de	

quais quer outros livros clássicos.	
Decreto 15/11/1836	Aprova o Plano da Instrução Primária (Passos Manuel). [art. 34º]- Cria o Conselho Provincial de Instrução Pública com atribuições da “escolha do método, de Compêndios e a distribuição de materiais”. [art. 37º]- Estabelece em cada concelho uma Comissão Inspector da Instrução Primária. [art. 37º- 2]- Compete à Comissão visitar com frequência as escolas do Concelho e, “pelo menos uma vez mensalmente, para examinar tudo quanto diz respeito ao literário , ao material, e ao económico das escolas”.
Decreto 20/09/1844	Reforma da Instrução Pública (Costa Cabral). Estabelece o Conselho Superior de Instrução Pública. [art. 3º]- O governo poderá oferecer prêmios , até ao valor de 200\$000 réis aos indivíduos que apresentarem compêndios adaptados ao conveniente ensino das diferentes disciplinas . [art. 3º- 1]- Para este fim o governo mandará publicar os convenientes programas; e poderá estabelecer mais do que um prémio para cada um dos diversos compêndios . [art. 3º-2]- Os compêndios ainda que premiados, ficarão sendo propriedade dos seus autores, se estes não cederem dela espontaneamente; mas, para serem mandados usar nas Escolas, sujeitar-se-ão seus autores a preços e condições de impressão que o governo lhes designar. Cap. II [art. 5º]- Executar e fazer executar as leis, regulamentos e ordens do governo, e as do Conselho, sobre todos os objectos relativos à administração literária.
Decreto 10/11/1845	Estabelece o Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública. Tít. III Cap. II- Atribuições. [art. 27º]- O Conselho é encarregado da direcção geral da educação e instrução pública e, com este objecto incumbem-lhe: [art. 5º]- Publicar os programas convenientes para o concurso aos prémios, estabelecidos no art. 3º do Dec. de 20/09/1844 a favor de quem apresentar compêndios adaptados ao ensino primário. [art. 6º]- “Promover a introdução e composição de livros e obras elementares e compêndios de instrução ; aprovando os que forem acomodados aos usos das Escolas, e propondo a sua impressão e publicação”, nos casos previstos pelo art. 167º do citado decreto, e mais legislação análoga”. Tít. VI Cap. II- Biblioteca do Conselho. [art. 66º]- Além disso o Conselho dispõe de uma Biblioteca especial “composta de livros próprios para a cultura e aperfeiçoamento da Instrução, educação, e ensino público nos seus diversos ramos, e para o útil exercício das atribuições do Conselho”. [art. 67º]- As rigorosas disposições sobre o seu acervo estipulam os dois tipos de imprensa: ao jornais de tipo literário ou científico e a escolar de proveniência nacional e internacional. Pelo disposto, “para a organização da Biblioteca são destinados os seguintes elementos. [art. 67º- 1]- Volumes escolhidos entre as obras das livrarias, que pertenceram aos extintos Conventos do Distrito de Coimbra (...). [art. 67º- 2]- “Um exemplar de todas as obras impressas na tipografia da Universidade que ali existiram ou vierem a existir”. [art. 67º- 3]- Uma colecção completa dos livros elementares para uso das nossas escolas, havidos de biblioteca ou tipografias do país. [art. 67º- 4]- A colecção dos melhores compêndios, que nos Países estrangeiros são autorizados para o serviço da instrução, compreendendo especialmente os que são destinados ao ensino das Escolas primárias elementares e superiores, e os que pertencem à pedagogia “[art. 67º-1,-2,-3,-4]”. [art. 67º- 5]- A Biblioteca dispõe de uma verba própria do Orçamento anual para a aquisição dos referidos livros e das “melhores obras e Jornais literários e científicos dos Países estrangeiros”. [art. 68º]- Estabelece que a biblioteca será franqueada para além do Conselho, por todos os lentes de professores do ensino público.
Decreto 03/08/1850	A “Lei da Rolha” como ficou popularmente conhecida, fixa multas e penas de prisão para os jornalistas

Decreto 20/12/1850	Estabelece a selecção dos manuais e a obrigatoriedade da sua aprovação pelo Conselho Superior de Instrução Pública. [art. 36º]- Em relação às disciplinas do 2º grau” os professores usarão dos compêndios ou livros elementares, que forem para esse fim aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública”.
Decreto 31/01/1860	O Diploma divide os manuais em 3 categorias: adoptados, aprovados, proibidos. Atribuindo a competência da sua classificação ao governo, após o parecer do Conselho Geral de Instrução, que devia ouvir os conselhos das escolas. No preâmbulo o legislador diz pretender uniformizar o ensino primário e secundário para evitar grandes abusos, compêndios com graves deficiências e que pelos “erros da doutrina, ou pelos vícios de uma linguagem menos acurada possam ser prejudiciais à educação moral da mocidade, ao aperfeiçoamento do ensino e ao progresso das ciências”. Este decreto visava assim impedir que “se leia por livros subversivos dos bons princípios da sociedade, da moral e da religião fundamental”, para que (os livros escolares) não contenham doutrinas ofensivas daqueles princípios” e incorrecções de linguagem que só servem “para barbarizar o idioma nacional”.
Decreto 10/04/1860	O Regulamento estabelece que “servirão de texto para as lições os compêndios legalmente adoptados. Para auxiliares de ensino poderão servir-se os professores unicamente de livros aprovados”. (Dec. De 31 de Janeiro de 1860 [art. 29º])
Decreto 14/12/1869	Cria a Junta Consultiva de Instrução Pública, com funções consultivas e de inspecção (art. 4º). [art. 7º- 9]- Proceder ao exame e aprovação de todos os livros de texto , ou auxiliares de ensino público que pela Direcção Geral de Instrução Pública lhe forem enviados.
Decreto 16/08/1870	Aprova a Reforma da Instrução Pública (D. António da Costa). [art. 81º]- As comissões escolares têm (entre outros fins) o de promover livros gratuitos aos alunos, a venda de livros na freguesia.
Carta de lei 02/05/1878	Cap. XI- [art. 63º]- “O governo de cinco em cinco anos, abrirá concurso para os livros destinados às escolas de instrução primária, elementar e complementar e fixará prémios . Único- O preço dos livros preferidos pelo júri será taxado pelo governo”.
Carta de lei 11/06/1880	Modifica, altera e acrescenta a Lei de 2 de Maio de 1878 que reorganizou o ensino primário. [art.19º]- O Governo é autorizado a criar uma medalha de ouro para recompensar (...) os autores dos melhores métodos e compêndios .
Circular 06/12/1880	Instruções para Execução das leis da Instrução Primária [III]- Estabelece às paróquias a obrigação de cooperar com a escola e custear despesas de educação com os professores e alunos órfãos nomeadamente livros e o indispensável para poderem frequentar a escola. Previu o legislador o lançamento de um imposto especial que não poderá exceder a 3% adicionais às contribuições gerais do estado.
Decreto 28/07/1881	Regulamento para a execução das Leis Sobre a Instrução Primária. Tít. IV: Da Inspeção. Cap. II Dos Inspectores e Sub-inspectores: [artº.219]- Serão sempre objecto de Inspeção: 6º- Os livros, compêndios e alfaias escolares.
23/05/1884	Criação de um Conselho Superior de Instrução Pública e Extinção da Junta Consultiva de Instrução Pública. [artº.3º]- A Secção permanente deve ser necessariamente ouvida : - Sobre livros de texto e leitura que devem ser proibidos nas aulas públicas ou nas particulares por falta de conformidade com as leis do reino e da moral; - Sobre prémios que devem ser conferidos aos autores de livros adoptados nas aulas de qualquer dos graus de instrução. - Incumbe submeter à aprovação do Conselho os livros para texto das lições nas aulas da faculdade ou

instituto de ensino de que é representante. Compete ao Conselho aprovar os livros de texto e leitura para as aulas, quanto ao seu mérito literário e científico.	
Decreto 22/08/1890	Organização da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública e Belas Artes (Min. João Arroyo).
1ª Repartição- Instrução Primária Geral tem entre os seus cargos: o concurso e adopção de livros escolares.	
10/09/1890	Aprova Reorganização do Conselho Superior de Instrução Pública.
[art. 12º]- Incumbe ao Conselho : 1º- Propor as alterações aditamentos ou eliminações que entenda necessários nos programas de instrução primária, secundária e de das escolas industriais e de desenho, ou redigir os mesmos programas se assim lhe for ordenado. 4º- Julgar acerca dos livros que não devam ser adoptados nas aulas de instrução primária e secundária por não possuírem mérito científico, literário ou pedagógico ou carecerem de relação com o respectivo programa.	
Decreto 10/09/1890	Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública e Bellas Artes (João Arroio).
Cap. III [art. 33º]- Incumbe ao Conselho de: 1º- Propor quaisquer alterações aditamentos ou eliminações que entenda necessários nos programas de instrução primária, secundária e das escolas industriais e de desenho, ou redigir os mesmos programas se assim lhe for ordenado. 4º- Julgar acerca dos livros que não devam ser adoptados nas aulas de instrução primária e secundária por não possuírem mérito científico, literário ou pedagógico ou carecerem de relação com o respectivo programa.	
Decreto 22/12/1894	Aprova a Reforma dos Serviços da Instrução Primária e Secundária.
Invocando “as circunstâncias apertadas do tesouro” suprime os serviços de inspecção, reduz as escolas centrais e aumenta as paroquiais e estabelece disposições em relação aos livros escolares: “As disposições relativas à adopção de livros de ensino , tanto na instrução primária como na secundária, não obstante terem provocado da parte de alguns interesses feridos, foram recebidos com manifesto favor público, e por isso se mantêm, como único meio preceptivo bastante enérgico para pôr cobro aos abusos actuais”. “(…) O espírito de ganância tem neste objecto atingido proporções que excedem quanto razoavelmente se poderia esperar e consentir”. “Infundados são os receios por parte das classes tipográficas de alguns pontos do país se suscitarem a este respeito. Nem o governo tem o propósito, como agora melhor se acentua, de intentar uma exploração lucrativa com a publicação de livros de ensino , nem, quando os publique por sua conta, deixará de atender aos justos interesses das imprensas particulares, podendo a elas recorrer por concurso público, como se estabelece para a adopção de livros”. [art. 61º]- Fica estabelecida a uniformidade de livros em todas as escolas e cursos a que se refere este decreto. [art. 62º]- A adopção dos livros de que trata o artigo antecedente, é decretada pelo governo, em virtude de concurso geral, de cinco em cinco anos. [art. 63º]- Os livros apresentados em concurso serão submetidos ao exame de uma comissão nomeada para este efeito, a qual proporá ao governo, em parecer fundamentado, os que devem ser adoptadas, mandá-las imprimir e fornece-las directamente por conta do Estado. Acerca deste parecer é indispensável o voto afirmativo do conselho superior de instrução pública. O governo fixa o preço da venda dos livros e pode adquirir por meio de compra ou qualquer outro contrato as obras adoptadas mandando-as imprimir e fornece-las directamente por conta do estado. Nesse caso as obras serão vendidas pelo custo.	
Decreto 18/06/1896	Aprova a parte III do Regulamento Geral do Ensino Primário (João Franco).
[art. 114º]- Estabelece a uniformidade dos livros em todas as escolas e cursos a que se refere o Decreto de 22/12/1894. [art. 115º- 6-7]- Estabelecem que o concurso é aberto de 5 em 5 anos pela Direcção Geral de Instrução Pública e “o edital das instruções que julgar necessárias para a conveniente organização das obras”.	

<p>[art. 118º] e seguintes- Define que “serão unicamente admissíveis ao concurso as obras elaboradas em conformidade com a relação do edital e de acordo com as disposições legais e os programas em vigor”.</p> <p>[art. 118º-2]- A admissão é feita por uma comissão definida no [art. 123º.]</p> <p>[art. 118º-3]- Os livros destinados ao ensino devem observar correcção e pureza na linguagem.</p>	
Dec. 2 24/12/1901	<p>Estabelece a Inspeção Sanitária Escolar, cria uma Direcção Técnica das Construções Escolares.</p> <p>Em 1904 fixavam-se as condições higiénicas para a impressão de livros destinados à 4ª classe das escolas primárias e em Abril de 1907 sendo Director Agostinho de Campos estabelecem-se as condições legais higiénicas para os compêndios da 1ª, 2ª 3ª classe das Escolas Primárias.</p>
Dec. 8 24/12/1901	Estabelece a Reforma do Ensino Primário. Estipula que o governo organizará o sistema de selecção dos livros para o ensino nas escolas normais e nas primárias .
Dec. 1 19/09/1902	Nomeia a comissão técnica permanente com o fim de examinar e apreciar os livros destinados ao ensino primário e normal.
<p>De igual modo a listagem dos livros exigidos para o ensino normal e ensino primário e a regulamentação e composição da comissão permanente da sua avaliação dos mesmos.</p> <p>[art. 340º]- As obras para o ensino primário devem observar correcção e pureza na linguagem, exactidão na doutrina e disposição acertada na conformação didáctica. Para além do parecer desta comissão os livros ficam ainda sujeitos a uma comissão sanitária.</p> <p>[art. 377º]- Sobre as inspecções sanitárias estabelece no ponto 2º que o inspector sanitário observará nas suas visitas “se todos os alunos recebem luz suficiente para ler sem fadiga à distância normal”; no ponto 6º “se os livros são bem impressos e com tipo conveniente”.</p>	
Portaria 17/10/1902	Reduz para seis meses o prazo do concurso de livros de quinze para seis meses.
Anúncio 29/10/1902	Abre concurso para adopção dos livros .
<p>Concurso para adopção dos livros que devem servir nas escolas primárias, nas escolas normais de habilitação para o magistério no triénio lectivo de 1903-04 a 1905-06 e que constam da relação junta.</p> <p>Relação dos livros para a escola primária:</p> <p>Desenho: Um fascículo para a 1ª e 2ª classe, outro para a 3ª e 4ª classes.</p> <p>Relação a que se refere o anuncio dos livros para as escolas normais e de habilitação e para o magistério primário.</p> <p>Desenho linear e de ornato- para as três classes um livro.</p> <p>Música – para as três classes um fascículo.</p> <p>Aprova o manual de Música de Moreira de Sá.</p>	
Parecer 27/07/1903	<p>A comissão é finalmente de parecer que devem ser aprovados por estarem feitos com método e em harmonia com os programas, sem oferecerem os motivos de rejeição dos outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - José Vicente de Freitas, <i>Compêndio de Desenho</i>, fascículo para a 1ª e 2ª classe; - José Vicente de Freitas, <i>Compêndio de Desenho</i>, fascículo para a 3ª e 4ª classe; - João António Baptista de Avelar, <i>Elementos de Desenho</i>, fascículo para a 1ª e 2ª classe.
Decreto 03/09/1903	Aprova os livros que devem ser adoptados nas escolas de Ensino Primário nos anos lectivos de 1904-05 a 1905-06 inclusive.
<p>Tomadas providências para ocorrer à falta de livros aprovados para certas disciplinas das escolas primárias, e determinando o modo como os professores devem ministrar o ensino enquanto não estiverem impressos e postos à venda os novos compêndios adoptados.</p> <p>Aprova para serem adoptados nas escolas do ensino primário nos anos de 1903-1904 a 1904-1905 os seguintes livros:</p> <p>Desenho:</p> <p><i>Compêndio de Desenho</i> de José Vicente de Freitas - fascículo para a 1ª e 2ª Classes;</p> <p><i>Compêndio de Desenho</i> José Vicente de Freitas- fascículo para a 3ª e 4ª Classes;</p> <p><i>Elementos de Desenho</i> por António Luís Baptista d’Avellar - fascículo para a 1ª e 2ª Classes.</p>	

Decreto 11/11/1903	Exclui da relação de livros aprovados para o ensino primário os cinco cadernos intitulados “Caligrafia das escolas primárias” de Angelo Vidal e editor- José Figueirinhas Júnior.
Decreto 09/12/1903	Declara que foram aprovados para a escolas primárias os novos cinco cadernos de caligrafia de Angelo Vidal ficando assim revogado o despacho de 11 de Novembro último.
Diário do Governo de 1/08/1904	É publicado o anúncio da abertura do concurso para a adoção de livros que devem servir nas escolas normais e nas de habilitação para o magistério primário, no triénio de 1906-1907 a 1908-1909 para as disciplinas indicadas: Desenho - Um opúsculo para a 1ª, 2ª e 3ª classe.
Decreto 23/04/1907	Exonera os membros da comissão técnica permanente do exame de livros para o ensino primário e normal.
Decreto 23/04/1907	Aprovados para o triénio corrente os livros de ensino primário constantes da relação anexa ao presente decreto.
Decreto 24/04/1907	Declara a aprovação pela junta médica, três livros compreendidos na relação junta ao decreto de 23 do corrente mês para o ensino primário.
Despacho 25/01/1909	Aprova o parecer da comissão técnica permanente na escolha de livros para o ensino primário normal.
Decreto 28/01/1909	Relação de livros de leitura do ensino primário aprovados pela Inspeção Sanitária Escolar (não consta o desenho).
Portaria 05/03/1909	Nomeia a comissão que há-de apreciar os trabalhos relativos a uma coleção modelo de material para o ensino de desenho nos Liceus organizado pelo Director da Escola Industrial Marquês de Pombal.
Anúncio 20/05/1909	Declara aberto o concurso para a adoção de livros .
<p>Que devem servir as escolas primárias no triénio lectivo de 1910-11, 1912-1913 para as disciplinas: Desenho: Um opúsculo para a 1ª, 2ª e 3ª Um opúsculo para a 4ª classe Quanto às condições higiénicas para as obras destinadas à 1ª, 2ª e 3ª classe é permitido o uso dos seguintes tipos: <i>Romano e Itálico</i>- corpo 12, 14, 16; <i>Aldino</i>- corpo 12, 18 e 24; <i>Cursivo</i>- corpo 20, 28, 14, 16, 24 e 32. Para os livros da 1ª classe não é permitido o uso de caracteres de grandeza inferior às do indicado para a 2ª e 3ª classes.</p>	
Aviso 20/07/1909	Abre concurso para a adoção de Livros .
<p>Que hão-de servir nas escolas primárias e de ensino normal primário sobre aritmética geometria e sistema métrico, desenho linear e de ornato, elementos de mineralogia e geologia. Concorreram: - Francisco Paula Miranda Dinis; Artur Lucas Marinho da Silva com <i>Desenho Linear e de Ornato</i>; - António Simões Ferreira Figueirinha com <i>Aritmética, sistema métrico e geometria sintética</i> por J. Figueirinhas; - Manuel Antunes Amor com a obra <i>Desenho Escolar</i>- 1ª, 2ª e 3ª classes; - Albino Pereira Magno com as obras <i>Compêndio de desenho</i>- 1ª, 2ª e 3ª classe e outro para a 4ª classe; - Manuel Maria de Melo com <i>Método Racional de Desenho</i> para uso dos alunos da 1ª 2ª 3ª classe; Foram todos aprovados aguardando 40 dias sem que seja previamente verificado pela Direcção Geral da Instrução Primária que as obras agora aprovadas estão impressas em papel que não prejudique a vista dos alunos, actualizadas segundo a situação política do estado e cuidadosamente revistas.</p>	
Decreto 21/11/1910	Torna público os livros aprovados para o ensino de desenho nas escolas primárias . Nos termos do regulamento de 19 de Setembro de 1902 são aprovados os seguintes livros:

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Desenho</i>- 1ª 2ª, 3ª classe por José Vicente de Freitas; - <i>Desenho Escolar</i> por Manuel Antunes Amor; - <i>Elementos de Desenho</i> por A. F. Miranda Dinis e A. Marinho da Silva; - <i>Desenho escolar</i> por Emília Quintino Pinto; - <i>Exercícios Graduados de desenho</i> por Albino Pereira Magno; - <i>Elementos de desenho</i> por João Avelar; - <i>Método racional de desenho</i>, por Manuel Maria de Melo; - <i>Exercícios de desenho</i> por José Miguel Abreu; - <i>Desenho</i> por Augusto Ladeiro; - <i>Desenho das escolas primárias</i> por Angelo Vidal; - <i>Opúsculo de desenho</i> destinado à 4ª classe, por José Vicente de Freitas. <p>[art. 3º]- São aprovados para o ensino da caligrafia nas escolas primária portuguesas os:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Cadernos Caligráficos</i> n.ºs 1-4; <i>Pauta</i>; - <i>Auxiliares</i> n.ºs 1-4; - <i>A Escrita da Escola Primária</i> em cinco cadernetas por Angelo Vidal; - <i>O Método da Escrita Direita</i> por António Lopes de Amaral; - <i>O Método prático de escrita usual</i>, por Aillaud & C.ª; - <i>O Novo Método de Caligrafia</i>, por J. Monteiro; - <i>O Método de Caligrafia</i> em sete cadernos, por José Nunes dos Santos; - <i>Os Cadernos de Escrita</i> por J. Cruz; e os <i>Exercícios Caligráficos</i>, de Raul Dória. <p>[art. 60º]- Todos os livros que por este decreto são aprovados deverão ser sujeitos a uma muito cuidada revisão e autorização segundo as novas Instituições republicanas do Estado, dentro do prazo de quarenta dias, passados os quais todos os livros poderão ser postos no mercado, depois de previamente aprovados pela inspeção médica.</p>	
Decreto 29/03/1911	Aprova a Reforma da Instrução Primária.
<p>Capítulo II</p> <p>[art. 16º]- “Tanto no ensino elementar como no complementar, deve dispensar-se o mais possível, o livro como texto de lições, especialmente para o estudo da aritmética, sistema métrico, geometria, desenho, ciências da naturais, agricultura moral”.</p> <p>[art. 15º]- “Em ambos estes graus de ensino são obrigatórias as lições das cousas, como meio de educação física, intelectual, moral e estética.</p>	
Portaria 31/06/1913	Nomeia uma Comissão Encarregada do exame dos livros a adoptar pelo ensino primário e ensino primário normal
D.G. nº 178 01/08/1913	Considerando que está ainda em discussão, no parlamento, a reforma do ensino primário de 1911; considerando que a falta de regulamento e programas não permite que se abra concurso para novos compêndios . Atendendo a que todos os livros presentemente adoptados, foram organizados antes da proclamação da República e nunca foram revistos por nenhuma comissão técnica que pudesse apreciar o seu valor pedagógico”.
Circular 4ª 21/11/1913	<p>Tendo em vista o relatório da comissão encarregada, pela portaria de 31 de Julho de 1913 do exame dos livros adoptados no ensino primário e ensino primário normal.</p> <p>Ensino Normal: <i>Desenho Linear e de Ornato</i> por Francisco Paula Dinis e Marinho da Silva; <i>Desenho Linear e de Ornato</i> por José Miguel Abreu.</p> <p>Ensino Primário: 1ª, 2ª 3ª classe: - <i>Desenho para a 1ª, 2ª 3ª classes</i>, por Emília Quintino; - <i>Desenho para a 1ª, 2ª, 3ª classes</i>, por Albino Pereira Magno; - <i>Desenho para a 1ª, 2ª, 3ª classes</i>, por Marinho da Silva; - <i>Desenho para a 1ª, 2ª, 3ª classes</i>, por Augusto Ladeiro; - <i>Desenho das Escolas Primárias, 1ª, 2ª, 3ª classes</i>, por Angelo Vidal; - <i>Compêndio de Desenho para a 1ª, 2ª, 3ª classes</i> por Manuel Antunes Amor; - <i>Desenho para a 1ª, 2ª, 3ª classes</i>, por José Vicente de Freitas; - <i>Elementos de Desenho para a 1ª, 2ª, 3ª classes</i>. Por João de Avelar; - <i>Desenho para a 1ª 2ª 3ª classes</i>, por José Miguel de Abreu.</p> <p>Caligrafia: - <i>Cadernos de escrita</i>”, por I. Cruz;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Escrita das escolas primárias</i>, por Angelo Vidal; - <i>Caderno popular caligráfico</i>, (letra direita) por Godinho; - <i>Caderno popular caligráfico</i>, por Godinho; - <i>Método de Caligrafia</i> por José Nunes dos Santos; - <i>Exercícios caligráficos para as escolas primárias</i>, por Raúl Dória; - <i>Método de escrita direita</i>, por António Lopes de Amaral.
Decreto 28/02/1914	<p>Decreta a adopção de livros e compêndios nas escolas normais primárias “até que seja aberto concurso de livros nos termos legais”.</p> <p>Compêndio de Música para uso das escolas normais por Bernardo Valentim Moreira de Sá.</p>
Dec. 2.603 01/09/1916	<p>Considerando que a adopção de livros é melindroso assunto que requer cuidadosa atenção.</p> <p>[art. 1º]- É criada uma secção especial no Conselho de Instrução Pública para apreciação dos livros escolares ficando o mesmo conselho a ser a entidade que aprecia e julga do merecimento pedagógico de todos os livros apresentados, quer em concurso, quer em todos os casos em que o respectivo Ministro entenda dever submeter qualquer livro à sua apreciação.</p> <p>[Único]- Da nova secção do C.I.P. não poderão fazer parte vogais do Conselho que sejam autores de livros adoptados no ensino oficial.</p>
Dec.3.108 25/04/1917	Reorganiza o Conselho de Instrução Pública.
<p>Cap. IV Dos livros de Ensino:</p> <p>[art. 4º]- Os livros destinados ao ensino primário e normal e secundário serão decretados pelo Governo para períodos de 4 anos, depois de submetidos ao exame e voto do Conselho de Instrução Pública.</p> <p>[Único]- Para este efeito, será aberto concurso público perante a Secretaria Geral do Ministério de Instrução Pública por prazo não inferior a seis meses.</p> <p>[art.33º]- São admissíveis ao concurso os livros portugueses redigidos de acordo com as disposições legais e os programas escolares em vigor, e com quaisquer declarações legais ou instruções que superiormente sejam expedidas para a conveniente organização dos livros.</p>	
Dec. 5.168 06/01/1919	Estabelece que em todas as escolas primárias os serviços de sanidade serão desempenhados pelos médicos escolares. (Em todo este movimento tem cooperado o Dr. Costa Sacadura publicando entre outras matérias de interesse <i>Escrita Direita e Escrita Inclinada</i> (1906).
Dec. 5 787- A 10/05/1919	<p>[art. 9º]- O ensino primário geral deve ser essencialmente activo, partindo sempre da convivência do aluno com as realidades físicas e sociais.</p> <p>[art. 9º- 1]- Serão dispensados quanto possível os livros, especialmente os destinados ao ensino de cálculo, da geometria, do sistema métrico, do desenho e das ciências naturais.</p>
Projecto Lei 12/01/1920	<p>[art. 3º]- O Conselho deverá publicar o Livro do Professor para o ensino de cada disciplina e em qualquer altura julgará da conveniência de substituir esses livros ou de publicar as suas novas edições.</p> <p>[art. 3º- 1]- O Conselho julgará os livros que lhe forem apresentados, e sendo necessário, encarregará qualquer dos seus membros ou o especialista para esse fim designado, de escrever, traduzir ou adaptar <i>o Livro do professor</i> para uma dada disciplina, segundo o plano pelo Conselho estabelecido.</p>
Portaria 22/04/1921	Nomeia uma Comissão de avaliação para proceder ao exame das obras apresentadas ao concurso aberto pelo Diário do Governo, nº 93 (2ª série) de 22 de Abril de 1920) parecer esse datado de 21 de Dezembro de 1921 (D.G. nº 24, 2ª série, de 30-1-1922, pp.329-334 (presidia à comissão João de Barros).
Dec. 14 900 16/01/1928	Tendo em vista a necessidade de estabelecer os programas do ensino primário complementar, criado pelo decreto nº 13. 791, de 16 de Junho de 1927, e o trabalho que me foi presente pela comissão criada pelo decreto nº 10.597, de 5 de Março de 1926, para proceder à revisão dos programas do ensino primário, dos diplomas que regulam a distribuição dos serviços de regência nas várias escolas e à fiscalização e estabelecimento de normas a seguir para adopção dos livros de ensino.

Dec. 18 379 23/03/1930	No Decreto que estabelecia a Relação de Livros e Compêndios adoptados no ensino primário elementar já não existe qualquer referência aos compêndios de desenho.
Dec. 18 379 23/05/1930	Aprova o regulamento para apreciação e adopção dos livros e compêndios para o ensino primário elementar. Há 4 livros de leitura, Geometria para a 3ª e 4ª classe, mas não desenho.
Dec. 18 664 24/07/1930	Aprova o Regulamento da Secção do Ensino Primário do Conselho Superior de Instrução Pública. Entre as funções da secção insere-se o promover a experimentação de métodos pedagógicos, estudar a alteração dos programas, escolher livros e compêndios , etc.
Dec. 21 014 19/03/1932	Torna obrigatória a inserção de determinados trechos nos livros de leitura adoptados oficialmente. Estabelece a relação das frases a inserir.
<p>“É de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter. Ex. “Eu não vivo no Portugal de hoje, vivo no Portugal de ontem para o Portugal de amanhã” (Sidónio Pais).</p> <p>“Aproveitai da tradição as pedras que possam servir de alicerce às construções modernas e firmando-vos sobre elas caminhai para a frente, olhos fitos no ressurgimento da nossa Pátria e no progresso da humanidade”. (S.P.)</p>	
Dec. 22 369 30/03/1933	Procede “à reorganização dos serviços de administração, de orientação pedagógica, e de inspecção e disciplinares do ensino primário”.
<p>“As funções especiais de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino integram-se no Conselho Superior de Instrução Pública. A este alto organismo se deixou já confiada, (...) a inspiração das conveniências nacionais a que devem moldar-se todos os graus e ramos de actividade docente oficial. (...) Para tanto como se faz mester, se constitui a mesma secção com os competentes agentes de estudo e da irradiação de ideias. Compêndios, Material Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelece infracções ao uso dos compêndios e livros escolares. As disposições agora promulgadas merecem ser recebidas como um passo na sucessão lógica a que pertencem outras medidas legislativas da Ditadura Nacional. - Remodelou-se (decretos nºs 16 481 e 16 836) o Ministério da Instrução Pública, com vista a torná-lo um organismo vivo, insuflador de energias, promotor e orientador de toda a educação nacional. - Promovendo-se que os seus funcionários superiores sejam, ao mesmo tempo que burocratas disciplinados e disciplinadores, mestres, educadores e apóstolos, que pela sua especial preparação e pela sua iniciativa bem orientada promovam e realizem, com acção perseverante e como quem exerce um sacerdócio, o alargamento e levantamento da cultura nacional. - Estabelece as conferências dos professores, os cursos de aperfeiçoamento, a publicação do Boletim do Ensino Primário Oficial, a função da Biblioteca e Museu do Ensino Primário com as suas secções serão os grandes meios de orientação e de estímulo, destinadas à prossecução da formação profissional iniciada nas escolas do magistério primário, e a defesa constante da essencial condição de êxito que no professor é forçoso defender a todo o custo. O ânimo de servir cada vez melhor”. <p>Conferências Professores:</p> <p>[art. 142º]- As conferências são reuniões destinadas ao aperfeiçoamento cultural e profissional daqueles que nelas tomam parte.</p> <p>[art. 142º-1]- Compreende-se especificamente no aperfeiçoamento cultural a aquisição de conhecimentos, ou correcção de conceitos, acerca da história da arte portuguesa.</p> <p>[art. 142º-3]- Os assuntos indicados com vista ao aperfeiçoamento cultural são expendidos em prelecções, a que se não segue discussão.</p> <p>[art. 143º]- Nas conferências de professores não se realizam quaisquer votações e não podem ser tratados assuntos estranhos aos respectivos programas.</p> <p>[art. 161º]- Constitui infracção disciplinar o uso ou seu consentimento, de compêndios e livros de ensino não adoptados oficialmente, e bem assim de material didáctico cujo emprego haja sido proibido pela entidade competente.</p> <p>[art. Único] - À infracção a que se refere este artigo corresponde a pena de suspensão de exercício e vencimento por sessenta dias, ou demissão no caso de reincidência.</p>	
Dec. 22.469	Regulamentada a censura prévia às publicações gráficas.

11/04/1933	[art. 2º]- Continuam sujeitas a censura prévia as publicações periódicas definidas na lei de imprensa, e bem assim as folhas volantes, folhetos, cartazes e outras publicações, sempre que em qualquer delas se versem assuntos de carácter político social.
Circular 22 14/10/1932	Obriga ao rigoroso cumprimento das disposições regulares que proíbem o uso de livros e compêndios não adoptados oficialmente.
Circ. 15/10/1933	A escolha dos livros e compêndios é confiada individualmente aos professores e não pode ser objecto de resoluções colectivas (...) obsta “a quaisquer reuniões de professores que a lei não preveja”.
Circ. 738 16/10/1933	Proíbe os professores que determinem aos seus alunos a aquisição de outros livros como método de redacção, glossários, compêndios especiais de conjugação de verbos, métodos especiais de escrita, compêndio de desenho , etc.
Lei 1. 941 11/04/1936	“Estabelece as 14 bases da organização deste Ministério, que passa a denominar-se de Ministério da Educação Nacional (Base I) (Carneiro Pacheco).
	[Base II]- Institui a Junta Nacional da Educação visando o estudo de todos os problemas respeitantes à formação do carácter, ao ensino e à cultura. Revê os quadros das disciplinas e respectivos programas . [Base X]- Estabelece a implementação do livro único. “Para o ensino primário elementar será em todo o País adoptado o mesmo livro de leitura em cada classe”. “Nos estabelecimentos de ensino de todo o País, com exclusão do superior, haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de história de Portugal, história Geral e filosofia, bem como, em cumprimento do ponto 3 do artigo da Constituição Política, um único compêndio de educação moral e cívica, em relação com o respectivo grau de ensino”.
Dec. 22.469 11/04/1933	Regulamentada a censura prévia às publicações gráficas. [art. 2º]- Continuam sujeitas à censura prévia as publicações periódicas definidas na lei de imprensa, e bem assim as folhas volantes, folhetos, cartazes e outras publicações, sempre que em qualquer delas se versem assuntos de carácter político social.
Circ. nº 12 05/04/1935	“Os directores devem exercer censura nas conferências tanto dos professores como dos alunos”.
Dec. 27.279 24/11/1936	Organiza e prepara a reforma da instrução primária. Regulamenta e estabelece a utilização dos livros e cadernos escolares. Na Base X estabelece que “a cada classe corresponderá um único livro , compreendendo as matérias de todas as disciplinas. Até à presente data, foram apenas elaborados os livros únicos para a 1ª, 2ª 3ª classes, pelo que, em relação à 4ª classe, podem os agentes de ensino adoptar os livros e os compêndios que julgarem convenientes”. Atribui ao Ministério da Educação Nacional as providências necessárias.
Dec. 27882 21/07/1937	Cordeiro Ramos institucionaliza o livro único com que se pretende pôr cobro à “anarquia pedagógica do demoliberalismo”.
Dec. 30.316 14/03/1940	Cordeiro Ramos nomeia uma comissão responsável pela elaboração e ilustração do livro único. Comissão de pedagogos e artista, escolhidos de entre os de reconhecido mérito, para a elaboração e ilustração dos textos do livro único destinado ao ensino primário elementar.
Dec. 30. 660 20/08/1940	Cria a Comissão Administrativa do Livro Único , publica o programa do concurso para apuramento do textos dos livros únicos de leitura. Fixa o regime legal para a edição do livro único do ensino primário elementar.
Despacho 22/04/1941 D.G.E.Liceal	António Augusto Riley da Mota, Director Geral do Ensino Liceal homologou o parecer emanado da 3ª secção da J. N. da Educação, favorável à aprovação do livro de desenho de CASTRO, Adolfo Faria; CASTRO, Rodrigo destinado ao 1º, 2º e 3º anos do Liceu.
Dec. 40.362 20/10/1955	Revoga o art. 1º do Decreto nº 30. 660 e atribui ao Ministério da Educação Nacional poderes para escolher individualidades de referido mérito ou nomear comissões para a

	elaboração dos textos do livro único e escolher também artistas para a sua ilustração ; bem como as respectivas remunerações. Manda aplicar o regime de livro único à 4ª classe.
Parecer 23/05/ 1957	O Presidente da Junta, Mário de Figueiredo exara o parecer sobre os livros apresentados a concurso para o 1º, 2º e 3º ciclos. Relativamente ao 1º ciclo não constam nessa lista livros de desenho. Para o 2º ciclo os compêndios de desenho classificados são os de: Maria Helena Pais de Abreu e de Francisco Pessegueiro Tavares Saldanha e Miranda. (homologado a 29/05/1957 D.G. nº 126, IIª Série).
Portaria nº 18518 07/06/1961	Dá cumprimento ao Dec. lei nº 40994 de 28 de Maio de 1961 contém a indicação dos livros e cadernos necessários ao ensino primário. Consigna cadernos de geometria para a 3ª e 4ª classe (mas não de desenho).

7. ANEXO

LEGISLAÇÃO RELATIVA À MOCIDADE PORTUGUESA

7.1 - LEGISLAÇÃO RELATIVA À MOCIDADE PORTUGUESA

DATA	SÍNTESE
Lei .1 941 11/04/1936	<p>Procede à remodelação do Ministério da Instrução Pública, que passa a designar-se Ministério da Educação Nacional (Base I).</p> <p>Institui a Junta Nacional de Educação com 7 secções.</p> <p>A II Secção é dedicada ao ensino primário.</p> <p>Procede à instituição de uma “organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral”, a “capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria” da juventude (Base XI); e como única matéria constante da Base (XII) a reafirmação da obrigatoriedade do Canto Coral” em todas os estabelecimentos de ensino com exclusão do superior tanto oficiais como particulares (...) como elemento de educação e de coesão nacional, e em cada centro universitário (a organização de um orfeão académico de frequência facultativa”. Diz-se ainda, na mesma base que será organizada “uma pequena colecção de cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas.</p>
Dec.26.611 19/05/1936	<p>Cria, sob tutela do Ministro da Educação a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa.</p> <p>Cria, sob tutela do Ministro da Educação a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa que “abrange toda a juventude escolar ou não, e tem por fim estimular o desenvolvimento da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar”.</p> <p>É criado o Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa.</p> <p>Agrupa os filiados em 4 escalões sendo os dois primeiros, o dos <i>lusitos</i>, que abrange crianças dos 7 aos 10 anos completos.</p> <p>[art. 40º]- “A Mocidade destina-se a estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física (da Juventude), a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentido da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar”.</p> <p>No seu enunciado é-lhe reservado um dia útil por semana “a exercícios colectivos, ao ar livre sempre que possível, de educação cívica e pré-militar, em todas as escolas públicas ou particulares, com excepção das do ensino superior.</p> <p>[art. 57º-2] O Dia 1º de Dezembro (dia posteriormente designado como o das comemorações próprias da Mocidade Portuguesa) de 1936 foi designado oficialmente como a data em que cada aluno das escolas primárias plantaria a “Árvore do Renascimento”.</p> <p>[art. 11º]- Atribui-se à 1ª Secção da Junta Nacional de Educação a competência de “emitir parecer sobre os cânticos nacionais que exaltem as glórias portuguesas e sobre os regionais educativos destinados ao Canto Coral dos estabelecimentos de ensino.</p>
Dec.26. 893 15/08/1936	<p>Cria e aprova os Estatutos da Obra das Mães pela Educação Nacional. Ministro da Educação Nacional, (Carneiro Pacheco).</p> <p>Associação de utilidade pública cuja personalidade jurídica se destina a estimular a acção educativa da família e a assegurar a cooperação entre esta e a escola, nos termos da constituição:</p> <p>[art. 2º]. Os fins da O.M.E.N. são os seguintes: 1º-orientar as mães portuguesas, por uma activa difusão das noções fundamentais de higiene e puericultura, para bem criarem os filhos, em colaboração com a organização nacional denominada defesa da família, instituída pelo decreto-lei nº 25.935. 2º- ,3º- promover o embelezamento da vida rural e o conforto do lar como ambientes educativos, em relação com os usos locais e as boas tradições portuguesas, defendendo e estimulando as actividades e indústrias caseiras;</p> <p>[art. 7º]- Coadjuvar o professor na organização do recenseamento escolar, na vigilância da compostura, da assiduidade e da aplicação dos alunos, e na instituição de prémios;</p> <p>[8º]- Dar ao professor uma cooperação efectiva na educação moral e cívica dos alunos, no ensino do canto coral no exercício da ginástica rítmica e nas festas escolares.</p> <p>[art. 10º]- Organizar a Secção Feminina da Mocidade Portuguesa, em harmonia com a base XI da Lei nº 1.941 e com o artigo 40º do regimento da Junta Nacional de Educação.</p> <p>[art. 11º- 2]- De um modo geral contribuir por todas as formas para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa.</p> <p>CAP. III- Da Organização</p> <p>Orientada por uma Junta Central, havendo comissões da mesma, nas sedes de distrito, de concelho e de freguesia.</p>

<p>[art. 11º- 1]- As autoridades escolares do ensino primário no distrito, no concelho e na freguesia serão convidadas para as reuniões ordinárias das comissões da M.E.N. da correspondente categoria, com cuja presidência ou vice presidência é incompatível qualquer dos cargos.</p> <p>[art. 11º- 2]- Em cada freguesia o pároco será convidado para as reuniões ordinárias das comissões da O. M. E. N.</p> <p>CAP. V- Meios de Acção e Fundos</p> <p>[art. 22º] refere como meios de acção da O.M.E.N.: reuniões públicas de propaganda (2º); Conferências (3º); publicações de toda a espécie (4º); A imprensa (5º); o teatro e o cinema educativo (6º) entre outros.</p>	
Dec. 27.279 24/11/1936	<p>Regulamenta o ensino primário elementar. Publicado enquanto se aguarda a reforma que o governo prepara cuidadosamente”. Os estabelecimentos escolares devem colaborar com a M. P. e a Organização das Mães pela Educação Nacional (O.M.E.N.).</p> <p>[art. 6º]- Estabelece a inscrição obrigatória de todos os alunos do ensino primário elementar oficial e particular nos quadros da Mocidade Portuguesa.</p>
Dec. 27 031 04/12/1936	Regulamenta a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa (Carneiro Pacheco).
<p>[art. 1º]- A M. P. abrange toda a juventude escolar ou não e tem por fim estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar.</p> <p>[art. 1º- 1]- A M. P. promoverá a educação moral e cívica física e pré-militar dos filiados</p> <p>[art. 1º- 2]- “A M. P cultivará nos seus filiados a educação cristã tradicional do País (...) e em caso algum admitirá nas suas fileiras um indivíduo sem religião</p> <p>[art. 2º]- Toma como guias ideais da sua acção os grandes ex. de Nun’Álvares e do Infante D. Henrique - A M. P. adopta como símbolo da sua organização, ao lado da Bandeira Nacional a de D. João I</p> <p>[art. 5º]- “À M. P. (secção masculina) pertencem obrigatoriamente os portugueses, estudantes ou não, desde os sete aos catorze anos, bem como os que frequentam o 1º ciclo dos liceus, tanto do ensino oficial como particular, e voluntariamente os restantes até à data do alistamento militar.</p> <p>[Único] Os estudantes filiados na M.P. poderão ser mantidos nos seus quadros até à conclusão do curso, mas nunca além dos vinte e seis anos.</p> <p>[art. 6º]- Os filiados da M.P. são agrupados, com base na idade, em quatro escalões, pela seguinte forma:</p> <p>1.º <i>Lusitos</i>, dos sete aos dez anos completos;</p> <p>2.º <i>Infantes</i>, dos dez aos catorze anos;</p> <p>3.º <i>Vanguardistas</i>, das catorze aos dezassete anos;</p> <p>4.º <i>Cadetes</i>, dos dezassete anos em diante.</p> <p>[Único] Nas povoações do litoral, de mais acentuada tradição marítima, serão criadas, sempre que possível, formações de lusitos-marinheiros.</p> <p>[art. 7º]- A direcção da actividade da M.P. cabe, por delegação do Ministro da Educação Nacional, ao Commissariado Nacional, composto pelo commissariado nacional, que é o secretário geral do Ministério, e por quatro commissários nacionais adjuntos, e a sua realização permanente é assegurada pelo secretário-inspector.</p> <p>[Único] O secretário-inspector da M.P. tem a seu cargo a chefia dos serviços da secretaria, bem como a direcção do <i>Boletim</i>.</p> <p>[art. 8º]- O Commissariado criará direcções de serviço adequadas às várias formas de actividade da M.P., sendo a sua chefia gratuita e sempre confiada a elementos de comprovada idoneidade.</p> <p>[art. 9º]- Os cadetes constituem a milícia da M.P., superiormente comendada na actividade pre-militar por um oficial superior do exército ou da armada, designado pelo Presidente do Conselho, nos termos do regimento da Junta Nacional da Educação.</p> <p>[Único] A milícia da M.P. estará sempre pronta a colaborar com a Legião Portuguesa para todos os seus fins patrióticos.</p> <p>[art. 10º]- Para execução das determinações dos corpos directivos a que se referem os artigos 7.º e 9.º, ao Commissariado Nacional cabe nomear delegados provinciais e subdelegados regionais, que superintendem respectivamente na actividade das divisões e das alas, os últimos hierarquicamente subordine ao comandante geral da milícia, na esfera da respectiva competência.</p> <p>[art. 10º-1]- Os delegados e subdelegados regionais serão, sempre que possível, oficiais do exército ou da armada, do activo, da reserva ou reformados.</p> <p>[art. 10º-2]- O delegado provincial terá um adjunto, e o subdelegado regional será auxiliado na sua acção por um número par de adjuntos, todos designados pelo Commissariado.</p> <p>[art. 11º]- dentro de cada ala e dentro de cada um dos escalões respectivos, os filiados da M.P. serão agrupados nas seguintes formações:</p> <p>a) <i>Quinas</i>, compostas por 5, com um chefe;</p> <p>b) <i>Castelos</i>, compostos por 5 quinas;</p>	

<p>c) <i>Bandeiras</i>, compostas de 12 castelos; d) <i>Falanges</i>, compostas de 2 bandeiras.</p> <p>[art. 11º- 1]- Por ordem hierarquicamente decrescente existem os seguintes postos de graduados, correspondentes às diversas formações: comandantes de falange, de bandeira e de castelo e chefe de equipa.</p> <p>[art. 11º- 2]- As formações, excepto as quinas, serão comandadas por graduados de habilitações especiais, pertencentes, sempre que for possível, ao escalão imediatamente superior.</p> <p>[art. 12º]- Os lusitos terão normalmente como centro de actividades a escola ou posto escolar e na sua organização observar-se-á, até onde o comporte o seu número, o disposto no artigo 11º.</p> <p>[art. 12º- 1]- Para efeitos de deslocações, paradas e actividades eventuais as escolas e postos escolares serão agrupados tendo em vista as distâncias e as facilidades de transporte, de modo a constituírem todas as formações.</p> <p>[art. 12º- 2]- A actividade física dos Lusitos, que constituirá essencialmente em marchas e jogos, será ministrada pelo professor primário ou regente do posto escolar, que terá também a seu cargo a formação nacionalista, e será auxiliado na formação moral pelo pároco ou o seu delegado</p> <p>[art. 21º]- A M.P. adopta o dia 1.º de Dezembro como data das suas comemorações próprias, mas intervirá sempre também nas grandes festas nacionais do 14 de Agosto e 28 de Maio, podendo ainda participar em festas educativas ou patrióticas quando o Comissariado o determine, mediante autorização do Ministro.</p> <p>[Único] De forma especial, a M.P. promoverá a comemoração tricentenária da Restauração em 1 de Dezembro de 1940.</p> <p>[art. 22º]- Fica o Comissariado autorizado a abrir concurso público entre artistas nacionais para escolha do hino da M.P.</p>	
Dec. 27 301 04/12/1936	Publica o Regulamento da organização nacional da Mocidade Portuguesa (Carneiro Pacheco).
<p>Afirma-se que o Canto Coral deverá ser elemento de educação e coesão nacional. Uma educação que adviria dos cânticos nacionais que exaltassem as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria e que, após execução frequente, deveriam constituir a base de um programa, a par do Hino Nacional entretanto uniformizado, sempre pronto, para as festas escolares.</p> <p>Um programa que continuará “usente” apesar de a 19 de Maio de 1936, pelo decreto [nº 2661] se atribuir à 1ª Secção da Junta Nacional de Educação a competência de “emitir parecer sobre os cânticos nacionais que exaltem as glórias portuguesas e sobre os regionais educativos destinados ao Canto Coral dos estabelecimentos de ensino [art. 11º]”.</p>	
Dec. 27 800 06/1937	Reforça a dotação destinada à Obra das Mocidade Portuguesa.
Dec. 28 262 08/12/1937	Publica o Regulamento da Mocidade Portuguesa Feminina (Carneiro Pacheco).

[art. único]- “É aprovado o regulamento da organização nacional Mocidade Portuguesa Feminina (M.P.F.), que baixa assinado pelo Ministro da Educação Nacional.

Regulamento da Mocidade Portuguesa Feminina (M.P.F.).

[art. 1º]- A secção feminina da (O.M.E.N.), tem por fim estimular nas jovens portuguesas a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família.

[Único] Para o cumprimento do disposto neste artigo, a M.P.F. promoverá a educação moral e cívica, física e social das filiadas, segunda a idade e as condições do meio, em harmonia com os princípios consignados no regimento da Junta Nacional de Educação, nos estatutos da O.M.E.N. e neste regulamento.

[art. 2º]- a educação cristã, tradicional no País, nos termos do n.º 3.º do artigo 43.º da Constituição Política, em cooperação com a família e os agentes do ensino, tanto oficial como particular.

[Único] podem ser dispensadas de tomar parte nos actos próprios da religião católica as filiadas que professem outra religião.

[art. 3º]- A educação cívica inspirar-se-á no imperativo do bem comum e nas grandes tradições nacionais, para que cada filiada se defina e fixe a consciência do dever e da responsabilidade da mulher portuguesa na continuidade histórica da Nação.

[art. 4º]- A educação física, sempre associada à higiene, visará o fortalecimento regional, a correcção e a defesa do organismo, tanto como a disciplina da vontade, a confiança no esforço próprio, a lealdade e a alegria sã, mediante actividades rigorosamente adequadas ao sexo e à idade.

[Único] Serão excluídas as competições ou exhibições de índole atlética, os desportos prejudiciais à missão natural da mulher e tudo que possa ofender a delicadeza do pudor feminino.

[art. 5º]- A educação social cultivará nas filiadas a previdência, o trabalho colectivo, o gosto da vida doméstica e o de servir o bem comum, ainda que com sacrifício, e as várias formas do espírito social próprias do sexo, orientado para o cabal desempenho da missão da mulher na família, no meio a que pertence e na vida do Estado.

[art. 7º]- A M.P.F. abrange a juventude de todo o Império Português e pode estender-se aos grandes núcleos de portugueses no estrangeiro, com observância do seguinte:

1.º) O território continental considera-se dividido em províncias e estas divididas em regiões com sede nas cidades, ou ainda em vilas que se reconheça possuírem elementos bastantes para os fins da organização;

2.º) Nas ilhas adjacentes considerar-se-ão equivalentes às províncias do continente os actuais distritos administrativos;

3.º) Nas províncias ultramarinas adoptar-se-á, por acordo entre o Ministro das Colónias e o da Educação Nacional, a divisão mais conveniente segundo os casos, mas a orgânica será tanto quanto possível a mesma da metrópole;

4.º) Para os núcleos de portugueses no estrangeiro serão oportunamente estabelecidas regras de organização, por acordo entre o Ministro dos Negócios Estrangeiros e o da Educação Nacional.

[Único] As filiadas que tenham domicílio em país estrangeiro onde não haja organização considerar-se-ão pertencentes à região do seu nascimento e, enquanto não estiver definido, à de Lisboa.

[art. 9º]- À M.P.F. pertencem obrigatoriamente as portuguesas, estudantes ou não, desde os sete aos catorze anos, bem como as que frequentem o 1.º Ciclo dos liceus, tanto do ensino oficial como particular, e voluntariamente as restantes até ingresso no corpo de serviço social ou até ao casamento, se tiver antes lugar.

[art. 9º-1]- As filiadas que sejam estudantes poderão ser mantidas nos quadros da M.P.F. até à conclusão do curso, nunca além dos vinte e cinco anos.

[art. 9º-2]- na M.P.F. poderão entrar como voluntárias, a seu requerimento, confirmado pelos representantes legais e mediante autorização ministerial, as descendentes de português que possuam outra nacionalidade mas revelem espírito de devoção a Portugal.

[art. 10º]- As filiadas da M.P.F. são agrupadas, com base na idade, quatro escalões, pela forma seguinte:

1.º) *Lusitas*, dos sete aos dez anos completos;

2.º) *Infantas*, dos dez aos catorze anos;

3.º) *Vanguardistas*, dos catorze aos dezassete anos;

4.º) *Lusas*, dos dezassete anos em diante.

[Único] Organizar-se-ão em todo o País formações de lusas enfermeiras.

[art. 21º]- Serão criadas escolas de graduadas e cursos de aperfeiçoamento para dirigentes e instrutores, professoras e regentes, designadamente sobre a organização da M.P.F., educação moral, economia doméstica, higiene e educação física, enfermagem, puericultura, música elementar e canto coral, formação nacionalista e serviço social.

[art. 21º-1]- Para a regência das escolas e cursos previstos neste artigo é instituído um voluntariado, de comprovada idoneidade moral e técnica, e nele participarão, obrigatoriamente, as médicas

Dec. 28 410 08/12/1937	Aprova o plano de uniformes emblemas e distintivos para os dirigentes, auxiliares e filiados da Mocidade Portuguesa .
Dec. 28262 08/12/1937	Publica o Regulamento da Mocidade Portuguesa Feminina.
Mantém os princípios gerais designados para os rapazes como a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a educação moral através da educação cristã e acrescenta a “cultura do espírito e a devoção do campo social, no amor de Deus da Pátria e da Família”, focando sob a tutela da Obra das Mães pela Educação Nacional (O.M.E.N.); enquanto para os rapazes os grandes exemplos a copiar eram Nuno Álvares e o Infante D. Henrique, para as raparigas serão D. Filipa de Lencastre e D. Leonor, fundadora das Misericórdias; para as dirigentes e instrutoras, professoras e regentes, determina-se a criação de cursos “sobre organização da M.P.F.; educação moral, economia doméstica, higiene e educação física, enfermagem, puericultura, música elementar e canto coral (Artº 21º #1º).	
Ord. Serviço 10/11/1938	As faltas dadas ao sábado pelos alunos em idade de inscrição obrigatória nos quadros da M. P. F. contam-se para todos os efeitos legais. (In <i>Escola Portuguesa</i> 1944. n.º 503, p. 573]
Dec. 29 463 /02/1939	Simplifica o funcionamento da Mocidade Portuguesa regulado pelo decreto n.º 27.301, e dota-o de um órgão técnico de consulta.
Port. 9.360	Autoriza a Obra das Mães pela Educação Nacional a instituir em Coimbra, Lisboa e Porto, o curso de visitadoras escolares , com a duração de três meses, abrangendo as disciplinas de educação moral e cívica e moral profissional, as noções gerais de educação, higiene geral e higiene escolar enfermagem e elementos de legislação sanitária e formação técnica, e bem assim a estabelecer as condições gerais de matrícula- programas a adoptar no fim do ano lectivo de 1939-1940
	1º Congresso da Organização Nacional Mocidade Portuguesa in: <i>Escola Portuguesa</i> n.º 28, 04/04/1940 pp. 397-399)
Cir.nº404 17/09/1940	Os alunos das escolas primárias particulares , quando estas não sejam centros da M. P., devem inscrever-se nos centros primários das escolas oficiais, a cujas actividades ficam obrigados.
Dec. 30921 29/11/1940	Aprova o Regulamento da disciplina da Mocidade Portuguesa: castigos e recompensas.
[art. 1º]- A disciplina da M. P. deve assentar na consciência inspirada aos filiados dos deveres que lhes cabem e da necessidade moral de bem os cumprir. [art. 2º]- Na M. P. castiga-se e recompensa-se com o fim de corrigir, melhorar e estimular os filiados [art. 4º]- Cultivar as qualidades do filiado é um meio de atacar os defeitos dele, uma vez que se saiba orientar o exercício dessas qualidades no sentido de eliminar os defeitos. A repressão severa e sistemática de um vício pode não conduzir ao resultado desejado. O dirigente deve utilizar simultaneamente louvores e correcções, conforme for oportuno... [art. 6º]- Deveres dos filiados. [art. 6º-1]- Amar a Pátria e servi-la fielmente. [art. 6º- 2]- Venerar o Chefe do Estado, a Bandeira Nacional e o Hino Nacional.	
Despacho- 347 19/06/1941	Recomenda quanto à obrigatoriedade de inscrição e sobre faltas dadas pelos filiados, que continuasse a proceder-se com a maior benevolência , tanto quanto aos alunos externos como internos.
Ord. Serv. nº 2 15/10/1941	A Instrução dos Lusitos será ministrada nos C.E.P. pelos respectivos professores, dirigentes natos da organização que melhor que nenhuns outros desse cargo honroso se sabem desempenhar. Programas dos Conhecimentos a ministrar no decurso da instrução geral dos lusitos.
- A Instrução compreende 2 períodos: o de inverno e o de verão e para esse períodos se estabelecerão Lições- Tipo . “Há que criar e desenvolver em especial hábitos de ordem, higiene e disciplina. A pontualidade, o respeito pelos chefes, a obediência pronta, sem prejuízo da alegria e vivacidade dos rapazes, são virtudes a cultivar com ardor. - O Jogo será sempre o motivo principal da lição e o pretexto para todo o resto.- Cada Centro procurará organizar um Orfeão que à parte a instrução de Canto Coral que na parte geral da instrução será ministrada a todos os filiados será especialmente instruído na parte complementar quando for possível organizá-lo. - Em 1 de Maio terá lugar a Festa do Lusito segundo programa a estabelecer- Calendário da instrução a ministrar ao lusitos no ano 1941/42: - Esquema das Lições de Instrução para os Lusitos: 1ª Parte Geral (1h)-	

<p>1- Formatura, Chamada dos Filiados, Conferência de faltas(10m). 2- Hino da M. P. (5m). 3- Formações e evoluções (20m) 4- Jogo (15m) 5- Canto Coral segundo o Cancioneiro da M. P. (10m). <u>2ª Parte Complementar (1h).</u> 1-Conselhos e reflexões segundo o programa (20m) 2- Orfeão do Centro segundo o Cancioneiro da M. P. (30m) 3- Jogo (30m) 4- Hino Nacional (5m). Todas as sessões de instrução se iniciam com o canto do Hino da MP e concluem com o canto do hino Nacional, por todos os filiados.</p>	
Dec. 31 908 09/03/1942	Determina que todas as organizações associações ou instituições que tenham por objecto a educação cívica moral e física da juventude careçam, para se constituir e poder exercer actividade, de aprovação dos estatutos pelo comissariado nacional da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa.
Port. 12 858 17/06/1949	Aprova o plano de uniformes da Mocidade Portuguesa Feminina.
Dec.32 234 08/1942	Integra nos centros escolares da Mocidade Portuguesa todas as associações escolares, cantinas, caixas escolares, caixas de excursões, caixas ou associações filantrópicas existentes nos liceus, nas escolas técnicas (...)” com todos os direitos e obrigações que actualmente lhe cabem.
Dec.33 089 09/1943	Abre um crédito destinado a subsidiar a Organização Nacional da M. P. (secção masculina), a Obra das Mães pela Educação Nacional e a M. P. Feminina.
Circ.795 12/02/1944	
Dec. 35 526 03/1946	Dá nova redacção ao art. 7º do Regulamento da Organização Nacional Mocidade Portuguesa
Dec. 37.765 25/02/1950	Aprova o Novo Regulamento da ONMP. Revoga o decreto nº 27.301”.
<p>Imprime maior desenvolvimento à acção das organizações Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, publicando o estatuto desta última. Reafirma o objectivo de estimular “a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família”.</p>	
Dec. 38122 29/12/1950	Aprova O Estatuto da Secção Feminina da Organização nacional da Mocidade Portuguesa
Dec. 38.716 04/1952	Adiciona dois parágrafos ao art. 8º do Regulamento da Organização Nacional Mocidade Portuguesa.
Dec. 38.122 /12/1950	Aprova o estatuto da secção feminina da ONMP. Revoga o decreto nº 28.262.
Despacho 07/10/1952	1º-As actividades escolares de sábado serão distribuídas pelos diferentes dias da semana, pela forma que o director do distrito escolar julgar conveniente. 2º- Os tempos lectivos de Sábado, até agora destinados às actividades da M. P e da M. P. F. serão preenchidos com o ensino de disciplinas que pelo director do distrito escolar forem indicadas.
Ordem Serviço 06/10/1955	Actividades da Mocidade Portuguesa. (Baltazar Rebelo de Sousa).
<p>“a) “as actividades da M. P. deverão realizar-se em três tempos lectivos seguidos, nas manhãs de quarta feita, ou nas tardes do mesmo dia, quando as escolas funcionem em regime de curso duplo; Nas cidades c) Tanto a Mocidade Portuguesa como a Mocidade Portuguesa Feminina deverão cuidar com o maior interesse da preparação dos alunos-mestres das escolas do magistério Primário para o exercício das suas actividades, assim como da actualização, no mesmo sentido, dos professores, e os serviços respectivos deste Ministério conceder-lhe-ão, para esse efeito, todas as facilidades necessárias.</p>	
Circular 369 02/03/1956	Horários e Instruções da M. P.
<p>1º Período -9h.- reunião dos filiados do Centro [...]</p>	

- 9-9,15h - Canto da Marcha da M. P.
-10-10.15h – Noções elementares de **higiene** ou **contos históricos**.
-10.15 às 10.35 - Canto Coral.
Final das Actividades - Hino Nacional
-2º Período obedecia à mesma lógica de distribuição.