

# DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DE DISCIPLINA COMO CONSTITUTIVAS DA ESCOLA MODERNA. ANOTAÇÕES DA *REVISTA DE EDUCAÇÃO* NOS ANOS 1930

DISCIPLINARY AND LEARNING DIFFICULTIES AS CONSTITUTIVE FEATURES OF MODERN SCHOOL.  
NOTES ON THE *REVISTA DE EDUCAÇÃO* IN 1930S

DIFICULTADES DISCIPLINARIAS Y DE APRENDIZAJE COMO CONSTITUTIVAS DE LA ESCUELA MODERNA.  
NOTAS EN LOS AÑOS 1930 DE LA REVISTA DE EDUCAÇÃO

Regina Cândida Ellero Gualtieri  
Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil. *E-mail*: regina.gualtieri@unifesp.br

---

**Resumo**: Dificuldades de aprendizagem ou disciplina, que prejudicam o percurso escolar de crianças e resultam em repetência ou abandono, são aqui objeto de análise histórica. Verificamos como tais dificuldades são abordadas, nos anos 1930, na *Revista de Educação*, periódico criado pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo em 1927. Identificamos, no *corpus* documental, que textos tratam dessas dificuldades e como são caracterizadas pelos autores. Nos textos, constatamos a existência de um *ethos* que culpabiliza a criança e seu entorno familiar e social por suas dificuldades. Em diálogo com a literatura, associamos a permanência desse *ethos* pedagógico com o modo de operar da escola moderna.

**Palavras-chave**: *ethos* pedagógico, periódico educacional, insucesso escolar.

**Abstract**: Learning or behavior difficulties that hinder children's school progress resulting in failure or abandonment are here the objects of historical analysis. We verify how these difficulties are approached, in the 1930s issues of the *Revista de Educação*, a journal created in 1927 by the Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. In the selected set of documents, we identify which texts approach those difficulties, how they are characterized by their authors. While examining these texts, we realize the presence of an *ethos* that takes child or his familiar and social environment as responsible for his school failure. In a dialogue with the literature, we associate this pedagogical *ethos* permanence with the way modern school operates.

**Keywords**: pedagogical *ethos*, educational journal, school failure.

**Resumen**: Dificultades de aprendizaje o comportamiento que obstaculizan el tránsito escolar de niños, resultando en reprobación o abandono, son el presente objeto de análisis histórica. Verificamos como esas dificultades son abordadas, en los años 1930, en la *Revista de Educação*, órgão de la Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo creado em 1927. Identificamos en el *cuerpo* documental, que textos tratan esas dificultades y como son caracterizadas por sus autores. Al examinar esos textos, notamos existir un *ethos* que culpabiliza el niño o su entorno familiar y social por las dificultades que presenta. En diálogo con la literatura, asociamos la permanencia de este *ethos* pedagógico con la forma de operar da escuela moderna.

**Palabras clave**: *ethos* pedagógico, periódico educacional, fracaso escolar.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais (Foucault, 2007, p. 43-44).

A reflexão de Foucault (2007), sintetizada nessa epígrafe, referente à educação, ao que ela permite e impede, nos leva diretamente a pensar sobre a maneira como a escola moderna<sup>1</sup> opera que, com suas permissões, emancipa cultural e socialmente muitas crianças e jovens, mas, com suas interdições, exclui outras tantas e lhes impõe severas desvantagens.

O presente texto trata das interdições que constituem problemas crônicos da escola moderna – as consideradas dificuldades escolares. Dificuldades, apontadas pela escola e vividas por quem a frequenta, tanto em relação à aprendizagem quanto ao comportamento e que são exteriorizadas e contabilizadas pelas taxas de rendimento, reprovação, repetência, absenteísmo ou abandono e que marcam a histórica seletividade da escola.

Assim, neste artigo, nossa proposta é identificar como as dificuldades escolares são tratadas e explicadas pelos seus autores, nos textos publicados na *Revista de Educação* na década de 1930.

A escolha por um periódico como fonte está fundada em ampla e consolidada produção historiográfica que vem evidenciando a importância dos impressos educacionais para a investigação histórica. Sousa e Catani (1994) chamam a atenção para a possibilidade de se obter farto material relativo a práticas e disciplinas escolares, a partir de estudos da produção dos periódicos educacionais. Nóvoa (2002, p. 31) considera a imprensa como o local que provavelmente “[...] facilita um melhor conhecimento das realidades educativas [...]”, pois julga que aí se manifesta “[...] de um ou outro modo, o conjunto dos problemas da área”. Caspard e Caspard (2002, p. 46) reconhecem a imprensa pedagógica como “[...] um dos melhores observatórios do movimento social na obra da escola e da formação”.

Partilham dessa perspectiva Bastos (2002, 2007) e Monarcha (1997). Ao apresentar um breve histórico sobre a imprensa pedagógica no Brasil, Bastos (2002) afirma que, com isso, objetiva fornecer ‘repertório’ e ‘instrumento de trabalho’ para

---

<sup>1</sup> A expressão ‘escola moderna’ está sendo empregada para designar a escola cuja organização se consolidou ao longo do século XIX a partir de modelos europeus que tinham em comum o ensino simultâneo, a ordenação e o controle rígidos do tempo e das atividades pedagógicas e a organização dos estudantes em classes graduadas, pretensamente homogêneas. Tal organização de escola se tornou generalizada no século XX.

quem se interessa por investigar os sistemas educativos, precisamente, pela reconstituição de uma face do discurso pedagógico brasileiro. E reafirma que os periódicos “[...] constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional” (Bastos, 2007, p. 167). Do mesmo modo, em estudo sobre a coleção pedagógica, dirigida por Lourenço Filho, Monarcha (1997) sustenta que o valor documental de tal coleção possibilita recuperar a mentalidade educacional da época produzida por sujeitos que se apresentavam como vanguarda educacional e a serviço do Estado. Carvalho (2000) ainda avalia a importância dos impressos, nas primeiras quatro décadas do século XX, para a formação docente e a pretendida renovação educacional posto que nesses impressos circulam informações, prescrições, debates, teorias e práticas educativas<sup>2</sup>.

O periódico utilizado como fonte é uma publicação da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo<sup>3</sup>, criado em 1927, e voltado para as questões de organização escolar e atualização docente e, como tal, potencialmente, constitui um ‘observatório’ de práticas escolares, formação docente, mentalidade educacional bem como de problemas da área, como observam os autores anteriormente citados.

Por mais de 30 anos, até sua extinção em 1961, foi um espaço de veiculação de ideias e práticas pedagógicas com distribuição para todas as escolas públicas paulistas. Essa característica também foi levada em conta para tomar esse periódico como fonte principal da pesquisa.

Ao longo do período de publicação, houve interrupções na sua produção e a periodicidade variou de mensal a anual, passando por várias outras possibilidades - bimestral, trimestral, quadrimestral e semestral<sup>4</sup>.

O que aqui será discutido decorre de uma pesquisa intitulada ‘O *ethos* da escola seletiva numa perspectiva histórica (1930-1960)’, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O recorte temporal da pesquisa coincide com o período de publicação da própria Revista, mas o presente artigo vai se limitar aos anos 1930, especificamente, aos trabalhos analisados que foram veiculados na Revista entre 1931 e 1937. Os dados apurados, nesse período,

---

<sup>2</sup> Confirmam essa avaliação, estudos como os de Biccás (2001), Sousa (2002), Desaulniers (2002), Catani (2003), Bastos (2005), Gualtieri (2008, 2013) e Souza e Ávila (2014), guardadas as especificidades temáticas e de abordagem.

<sup>3</sup> A publicação, durante sua existência, se manteve atrelada à Diretoria de Ensino que, contudo, mudou de denominação, pois entre os anos 1931-1932, chamou-se Diretoria Geral do Ensino de São Paulo; entre 1933 e 1961, denominou-se Departamento de Educação do Estado de São Paulo. A Diretoria e depois Departamento estiveram vinculados à Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública até 1947 e a partir daí à Secretaria do Estado dos Negócios da Educação (Conforme registros nos próprios números das revistas).

<sup>4</sup> Mensal entre 1927 e 1930; bimestral, entre 1931 e 1932; trimestral, entre 1933 e 1934; quadrimestral em 1951; semestral entre 1935 e 1937, em 1944, 1945 e 1961; anual entre 1938 e 1944; 1946-1947 e 1952.

são instigantes para problematizar o tema da existência de um *ethos*<sup>5</sup> pedagógico que responsabiliza a própria criança, sua família e seu entorno pelo insucesso escolar.

A década de 1930 foi um período de instabilidade institucional e política devido, entre outros fatores, à administração do Estado de São Paulo estar nas mãos de interventores. Houve, com isso, várias trocas no comando da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo: foram oito dirigentes em seis anos<sup>6</sup>.

Tais trocas, de certa forma, também estão refletidas nas várias mudanças de nome da *Revista*. O primeiro título, dado em 1927, *Revista Educação* (1927-1930), mudou em 1930, para *Revista Escola Nova* (1930-1931), quando Lourenço Filho assumiu a Diretoria. No final de 1931, voltou a se chamar *Revista Educação* (1931-1932), na administração de Sud Mennucci, e foi renomeada *Revista de Educação* a partir de 1933 com Fernando de Azevedo como diretor<sup>7</sup>.

A estrutura da *Revista*, no entanto, se manteve, nesses anos, sem alterações significativas. Havia três seções: uma primeira seção com os artigos de colaboradores (educadores e especialistas); uma segunda seção de Legislação Escolar, que em 1933 foi ampliada e passou também a divulgar congressos e palestras, estatísticas educacionais e as ações da administração pública; uma seção denominada 'Através de Revistas e Jornais' que reproduzia textos de educadores já publicados em outras revistas e jornais. Na nossa pesquisa, privilegiamos a seção dos colaboradores, por ser a mais volumosa e contar com diversidade de autores e de temáticas.

No período considerado neste artigo, os autores, em sua grande maioria, eram professores e diretores de escolas normais e de grupos escolares do Estado. Há ainda, entre os autores, alguns agentes do sistema, técnicos em educação, que pertenciam a órgãos ou seções da própria diretoria, e alguns especialistas internacionais cujos artigos foram traduzidos, conforme veremos mais adiante. Estamos, assim, diante de uma revista escrita preponderantemente por educadores escolares para educadores escolares. Esse aspecto torna a fonte documental escolhida ainda mais pertinente, uma vez que se quer compreender o quadro de

---

<sup>5</sup> Apropriamo-nos da concepção de *ethos* de Geertz (2013) cuja utilização, neste artigo, será retomada mais à frente.

<sup>6</sup> Cf. Limongi (1988), foram dirigentes: Lourenço Filho (27/10/1930 a 23/11/1931); Sud Mennucci (24/11/1931 a 26/5/1932); João Toledo (27/05/1932 a 3/10/1932); Fernando de Azevedo (28/11/1932 a 28/08/1933); Sud Mennucci (5/08/1933 a 23/08/33); Francisco Azzi (24/08/1933 a 14/08/1934); Luiz da Motta Mercier (15/09/1934 a 25/09/1935) e Almeida Júnior (26/09/1935 a 10/11/1937). Essa informação foi confirmada pela análise dos exemplares da Revista, no período, pois os nomes desses dirigentes constavam dos exemplares.

<sup>7</sup> Posteriormente, essa denominação foi mais uma vez alterada para *Revista Educação*, em 1944, quando Sud Mennucci voltou como diretor. Nos anos de 1948, 1949 e 1950, não houve publicação do periódico. No final de 1950, pelo ato nº 87, de 13 de novembro de 1950, a *Revista* foi transferida para o Serviço de Expansão Cultural, Intercâmbio e Divulgação do Departamento de Educação que passou a publicá-la com a denominação anterior de *Revista de Educação* até ser extinta em 1961.

valores que informa a escola e por ela é informada em relação às dificuldades dos escolares.

Monarcha (2004), ao discutir as revistas de educação e de ensino, argumenta que “[...] no estado de São Paulo, o periodismo especializado em educação e ensino se tornou um gênero editorial”. E ainda indica duas razões para isso: a existência de ‘um parque gráfico’, no Estado, que se combinou com “[...] a presença de professores formados nas escolas normais e que despontaram como teorizadores de modelos de educação e métodos de ensino” (Monarcha, 2004, p. 2-3).

De fato, o que observamos na *Revista de Educação* é o destacado por esse autor: professores e diretores ‘teorizadores’, difundindo ‘modelos de educação’ e ‘métodos de ensino’ para outros educadores de outras escolas. Ou mesmo, em muitos casos, seriam os ‘intermediadores’ entre campo teórico e práticas educativas, como afirma Souza (2017), quando destaca o que vem sendo enfatizado por vários estudiosos em relação a autores de manuais pedagógicos.

Para organizar e analisar o *corpus* documental, operamos metodologicamente, da seguinte maneira: verificamos quais textos tratam de dificuldades escolares, direta ou indiretamente, e os reunimos, segundo a recorrência temática, em seis agrupamentos ou categorias:

1. relação família e escola: (artigos cujo tema central trata da influência da família na escolarização da criança e ou no aproveitamento escolar dela);
2. inteligência, testes, classes seletivas (textos que tratam da inteligência como aptidão e testes como instrumento importante para a organização escolar e seleção humana, considerada um direito para que todos possam progredir na medida de sua inteligência e vontade);
3. rendimento escolar - frequência, disciplina e reprovações (textos que se referem especificamente a problemas de rendimento das crianças);
4. ensino dos ‘anormais’ (artigos que destacam a importância de se identificar a forma e o tipo de inteligência para encaminhar os necessitados para a educação especializada);
5. psicologia experimental/antropometria pedagógica (textos que tratam da importância dessas ciências e dos serviços de apoio à educação que nelas se baseiam para auxiliar o processo educativo e de seleção escolar);
6. métodos de ensino (artigos que discutem os programas e as disciplinas escolares, formas de ensiná-las, conteúdos para ensiná-las e a importância de determinadas disciplinas para a formação das crianças).

Os dados produzidos, considerando esses agrupamentos, são apresentados na Tabela 1, que abrange as publicações entre 1931 e 1937. Nesse período, foi publicado

um total de 27 volumes com 296 textos apenas na seção dos colaboradores. Desse total, há 88 textos que abordam questões relacionadas às dificuldades escolares, com predomínio de textos na categoria 6, referente aos métodos de ensino. Identificamos seus autores pelas funções ou cargos informados, geralmente, no próprio artigo, quando de sua publicação, e examinamos os argumentos utilizados por eles para compreender e explicar as dificuldades das crianças.

É notável, na leitura dos artigos reunidos nas várias categorias, a recorrência do argumento de que a ação da escola é limitada por fatores externos a ela ou por circunstâncias em relação às quais a escola julga não ter controle. Parece consensual entre os ‘teorizadores’ ou ‘intermediadores’, que escrevem na Revista, de que a escola sofre constrangimentos que dificultam ou impedem sua ação. Assim, entre os textos analisados, há os que minimizam a atuação docente e da escola e hipervalorizam o papel da família, para compreender e explicar o baixo rendimento e ou a indisciplina dos escolares. Há, também, os que condicionam o sucesso do trabalho escolar e das novas metodologias ao fato de as crianças estarem sadias e fisiologicamente aptas. E, nesses casos, apenas a ‘anormalidade’ das próprias crianças pode explicar o mau aproveitamento escolar e daí a defesa das classes homogêneas cuja organização separaria esses ‘anormais’ e permitiria aumentar o rendimento das demais crianças. Os autores desses textos, como já apontado, são professores, diretores de escola ou educadores que estão ocupando postos na administração do sistema, além de alguns especialistas.

**Tabela 1.** Número de publicações por volume e por categoria entre 1931 e 1937 *Revista de Educação*.

Ano/Vol./ Num/Mês	Nº volumes	Nº total de artigos publicado s	Nº total de artigos de interesse da pesquisa	1. Relação família e escola	2. Inteligência testes, classes seletivas	3. Rendiment o escolar - frequência, reprovações	4.Ensino dos anormais	5.Psicologia experimental /antropometr ia pedagógica	6.Métodos de ensino
1931 (Vol. IV nº 1, 2 ago set)	1	8	5	5					
1931 (Vol. V nº 3, 4 e 5 out nov dez)	1	5	3		1				2
1932 (Vol. VI, 1, 2 e 3 jan fev mar)	1	13	5		1			1	3
1932 (Vol. VII, 4 e 5 abr mai)	1	16	5		1		1	1	2
1932 (Vol. VIII, 6 e 7 jun jul)	1	17	5		1			2	2
1932 (Vol. IX, 08 e 9 ago set)	1	5	5		3			1	1

Ano/Vol./ Num/Mês	Nº volumes	Nº total de artigos publicado s	Nº total de artigos de interesse da pesquisa	1. Relação família e escola	2. Inteligência testes, classes seletivas	3. Rendiment o escolar - frequência, reprovações	4.Ensino dos anormais	5.Psicologia experimental /antropometria pedagógica	6.Métodos de ensino
1932 (Vol. X, 10 e 11 out nov)	1	24	4	1				1	2
1932 (Vol. XI, 12 dez)	1	20	4		1			1	2
1933 (Vol. I n°1 mar)	1	18	6	1	2				3
1933 (Vol. II n°2 jun)	1	10	2		1				1
1933 (Vol. III n°3 set)	1	7	1				1		
1933 (Vol. IV n°4 dez)	1	17	6					1	5
1934 (Vol. V, n° 5 mar)	1	8	4		1				3
1934 (Vol. VI, n° 6 jun)	1	17	3	-	-				3
1934 (Vol. VII, n° 7 set)	1	16	3	-	-				3
1934 (Vol. VIII, n° 8 dez)	1	25	8		3	1		1	3
1935 (Vol. IX e X mar jun)	2	10	2		1				1
1935 (Vol. XI e XII, set. dez.)	2	10	4				1		3
1936 (Vol. XIII e XIV, mar jun)	2	11	3			1			2
1936 (Vol. XV e XVI set.dez)	2	12	5		1				4
1937 (Vol. XVII e XVIII mar e jun)	2	16	1						1
1937 (Vol. XIX e XX set dez)	2	11	5			2			3
TOTAL	28	296	89	7	17	4	3	9	49

Fonte: A autora.

Para exemplificar os achados, selecionamos alguns textos das várias categorias, representativos das perspectivas mencionadas, publicados por

diferentes autores e em anos diversos. Eles serão apresentados no próximo item, contudo, a problematização e a discussão desses achados serão realizadas em item subsequente.

## OS CONDICIONANTES DAS DIFICULDADES ESCOLARES, SEGUNDO A REVISTA

No primeiro número da nova fase da *Revista Educação* – volume IV, agosto-setembro 1931, nº 1 e 2 – há oito textos, na seção destinada a especialistas e educadores, dos quais, cinco se referem à relação da família com a escola<sup>8</sup>. Os cinco textos foram reunidos na categoria 1 e enfatizam a importância da aproximação das duas instituições para que a escola possa realizar adequadamente seu trabalho.

O texto de Cesar Prieto Martinez, ex-diretor de Escola Normal de Pirassununga, e ex-inspetor Geral do Ensino do Paraná, intitulado ‘O lar e a escola’, justifica o fracasso da escola em alcançar os objetivos educacionais, atribuindo às famílias uma ‘boa parte’ desse fracasso pela falta de envolvimento delas no processo educativo dos próprios filhos.

É corrente atribuir-se à escola o fracasso da educação. [...], mas a culpa não lhe pertence. Deve ser repartida, cabendo uma boa parte à família, que se exime dos mais sérios compromissos. [...] A preocupação dos pais em relação à educação dos filhos consistia apenas em arranjar escola ou colégio. [...] o mestre fez o que estava a seu alcance. Tendo, porém, faltado o concurso indispensável do lar falhou, como consequência, a iniciativa da escola (Martinez, 1931, p. 16-17).

Rigorosamente, o autor não ‘reparte a culpa’ já que, no seu entendimento, a escola, por meio do mestre, fez o que estava a seu alcance.

No volume de junho de 1934, encontramos apreciações convergentes no texto ‘Educação infantil. Poderá a escola primária responder convenientemente à sua múltipla inteligência, quando lhe falte a educação infantil?’, agrupado na categoria 6. O autor é Octavio da Costa Silveira, chefe de Serviço da Superintendência de Educação Profissional e Doméstica, da Diretoria de Ensino de São Paulo. Seu argumento principal, para defender a educação pré-primária, é o de que essa etapa escolar pode reduzir os efeitos dos erros de formação que as crianças trazem de casa, quando entram na escola primária.

Já alguém perguntou: ‘pode a escola elementar responder convenientemente à sua múltipla exigência, quando lhe falte a educação infantil?’ Resposta

---

<sup>8</sup> Os outros três são ‘A verdadeira função da leitura na escola’ de Mary Adams; ‘As bibliotecas circulantes’ de Sara Askew e ‘A reforma do ensino rural’ de Sud Menucci.

diffícil. Mas, todos que podem falar com conhecimento de causa [...] sabem que a educação primária, embora bastante difundida, não resolve a sua missão educativa. As crianças são levadas à escola aos sete anos. Que fazem antes dessa idade? E quando são conduzidas às classes primárias, pode o professor, embora seja um apóstolo, um filósofo, um psicólogo cancelar os traços daquela primeira educação errada recebida em ambiente corrupto ou senão impróprio? O mestre-escola tenta sempre, mas não colherá o êxito desejado, pela razão de que as primeiras impressões recebidas pelas crianças, fora do ambiente escolar, ficam vincadas na massa cerebral, e essas impressões assim vincadas, não se apagam facilmente (Silveira, 1934, p. 34-35, grifo do autor).

Trata-se de mais um reforço à percepção de que o mestre é impotente diante de uma realidade apontada como adversa.

No volume VIII, de dez. 1934, há o texto ‘Disciplina escolar’ (categoria 3), de autoria de Paulo Novaes de Carvalho, diretor do Grupo Escolar de Brotas. Ele discute os fatores que estão associados à indisciplina e, para isso, leva em consideração três aspectos: a disciplina escolar e suas relações com as condições materiais das salas de aula ou trabalho; a disciplina escolar e suas relações com as oportunidades que a escola oferece às atividades físicas e sociais; a disciplina escolar e suas relações com a saúde das crianças.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, o autor aponta a influência das más condições materiais da escola (salas de aula inadequadas, pequenas e falta de material didático).

[...] vemos nas classes primárias, dentro da nossa própria capital, salas acanhadíssimas, de emergência, sem espaço para a livre locomoção de mestres e alunos, sem falar-se na aeração mais que deficiente e quase nenhuma luz. [...] carteiras soltas são fatores poderosos de indisciplina e também pregadas aos assoalhos dificultam a lavagem [...] conciliar o caso unindo as carteiras em grupos de duas unidas por meio de sarrafos pregados aos pés [...]. A respeito do material consumível [...] provisão na sala de folhas soltas para os alunos que, por qualquer circunstância, não tenham cadernos [...], pois é comezinho princípio duma boa disciplina a contínua ocupação dos alunos (Carvalho, 1934, p. 212-213).

Em relação ao segundo aspecto, escreve sobre a falta de preparo dos professores para realizar determinadas atividades, como as físicas, mas utiliza parte do texto para descrever a influência da família que habitua mal as crianças.

[...] As crianças brasileiras, muito mal habituadas em casa pelos pais, na sua maioria necessitam mais do respeito da autoridade que do seu exercício. Quem conhece o costume de certos pais e mormente das mães, não só na

capital como no interior, muito principalmente, sabe da fraca ou nula cooperação que eles dispensam à obra educacional do professorado no tocante ao regime disciplinar. [...] E não é pequeno esse número de alunos 'difíceis' que só recebem e não dão nada (Carvalho, 1934, p. 218-219, grifo do autor).

Sobre o terceiro aspecto, o autor chama a atenção para a indisciplina das crianças doentes.

A criança doente é um elemento negativo na disciplina e no progresso da escola. Quer essa doença seja física ou de fundo nervoso [...]. Dentre as doenças comuns, devemos citar a carência também chamada avitaminose, que ocasiona o raquitismo e fraqueza geral, o amarelão que prejudica a visibilidade, a amidalite que instabiliza a atenção etc. sem esquecer a série vasta dos parasitas em geral. [...] A respeito das doenças de fundo nervoso, são inúmeros os desvios da normalidade, daí a preocupação na organização das classes que deverão ser o mais possível homogêneas, submetendo os anormais de escola a um regime educacional adequado [...]. É preciso não confundir esses anormais de escola com os anormais de hospital atingidos por anomalias profundas [...]. Os anormais de escola podem ser instáveis - são os atacados por epilepsia, histeria, ou qualquer outra coisa que fazem o tormento dos mestres, pela instabilidade de sua atenção e que pelas suas ações caracteristicamente borboleteantes, volúveis, às vezes geniosos, briguentos e desobedientes são considerados bastante indisciplinados.

Os astênicos, abúlicos, ao contrário, desesperam o educador pela apatia em que vivem, indiferentes a tudo e a todos numa preguiça involuntária, doentia com todas as faculdades psíquicas anuladas por uma inatividade invencível (Carvalho, 1934, p. 220-221).

Assim, mesmo apontando as más condições materiais das escolas e, por vezes, o despreparo do professor, o autor destaca a 'fraca ou nula cooperação dos pais' dos alunos 'difíceis' e a existência de alunos 'anormais' e 'doentes' entre os indisciplinados.

No artigo 'Reprovações – sua origem e causas' (categoria 3), de autoria de Francisco Alves Brisolla, Diretor do 1º Grupo Escolar de Bauru, publicado em 1936, nos volumes XIII e XIV, a primeira frase do texto é: “[...] a incúria e o desinteresse de certos pais pela sorte dos filhos, quando escolares, são em regra fatores importantes que concorrem seriamente para a existência das reprovações” (Brisolla, 1936, p. 115). Nesses casos, aponta o autor,

[...] seria útil que o professor pudesse conduzir o aluno ao cumprimento de seus deveres por meio outros, após esgotados os suasórios. Não se pretende pregar a violência, mas apenas considerar de todo conveniente o uso de

medidas enérgicas para compelir o aluno mudar de rota (Brisolla, 1936, p. 115).

Aponta ainda o absenteísmo dos professores, que frequentemente se licenciam, e a impossibilidade de remover ou dispensar os profissionais que se revelam incapazes. O autor dedica 4 itens do artigo para essas duas razões, mas é significativo o fato de que os outros dez itens tratam de aspectos como importância de haver maior rigor na classificação dos alunos, na matrícula inicial, com o uso dos testes ABC; necessidade de remanejar os alunos ao longo do ano com exames parciais para que as classes fiquem ‘bem homogêneas’; importância de que os professores ensinem os princípios da boa alimentação baseada na higiene, essenciais para o desenvolvimento mental; importância do ensino de conhecimentos práticos da puericultura, úteis para ‘dirigir o lar’; necessidade das instituições periescolares e de bibliotecas infantis (Brisolla, 1936).

A insistência em organizar classes homogêneas está presente em vários artigos como uma solução considerada científica para o problema do baixo rendimento, visão até corriqueira para a época, potencializada pela aceitação e emprego crescentes de testes pedagógicos e psicológicos. Na perspectiva do diretor da Escola Normal de Faxina, Benedicto de Assis, expressa em seu artigo ‘A homogeneização das classes’ (categoria 2), publicado em dezembro de 1934, as classes heterogêneas prejudicam o trabalho docente que precisa conhecer o “[...] material humano que lhe for entregue, dimanando daí a justiça que tanta falta tem feito aos humildes apóstolos do ensino” (Assis, 1934, p. 72).

O texto ‘O rendimento escolar’ (categoria 3), do Prof. José Pousa de Toledo, diretor do Grupo Escolar de Pau Queimado (Piracicaba), publicado em set-dez 1937 (p. 147-155), volumes XIX e XX, é mais um a relembrar a necessidade de ‘repartir com o pai’ os resultados do ensino, especificamente, a frequência escolar. Esse texto não foi publicado na seção de autores, mas na seção ‘Através das Revistas’ que excepcionalmente consideramos pelas ênfases que contém.

O problema é sabidamente complexo e os elementos que o afetam, incontáveis. Não temos a pretensão de resolvê-lo, porém, dar em colaboração, nossa opinião [...] não só a professores se devem atribuir parcelas de responsabilidade pelo resultado de ensino pouco apreciável de várias escolas, pois é certo encontrarem-se elementos contraproducentes no próprio ambiente escolar [...]. A prática de três lustros de exercício tem nos demonstrado a absoluta necessidade de se repartir com o pai, pelo menos este, dos elementos de maior peso do volumoso fardo que tanto onera o mestre no desempenho das funções – a frequência escolar. Não pode esta continuar a depender só do professor (Toledo, 1937, p. 148).

Os artigos reunidos na categoria 6 tratam de métodos de ensino referentes a variadas disciplinas escolares, formas e conteúdos para ensiná-las e sua importância nos programas escolares. Dirigem-se aos professores, visando dotá-los de um repertório de estratégias para um ensino considerado mais eficaz e, de modo geral, acompanham as novidades metodológicas relacionadas ao movimento da Escola Nova. Ao analisá-los, como já afirmado, encontramos em vários deles alertas para o fato de que os bons resultados das inovações metodológicas dependem de as crianças estarem sadias, fisiologicamente aptas, e, mais uma vez, relativizando a ação docente.

Assim por exemplo, Abel de Faria Sodré, diretor do Grupo Escolar de São Carlos, escreve o texto 'Alfabetização rápida', publicado no volume VIII, jun-jul 1932 (p. 33-39), em que propõe uma alternativa metodológica para alfabetização, considerando que "[...] em regra geral grande número de alunos repetem o primeiro ano". (p. 33). O autor trata sua proposta como o 'nosso método' e constata que obteve "[...] resultado mais rápido, mais perfeito e com menos esforço" (p. 34). Segundo afirma, o método apresentado era eficaz e apenas moléstia ou anormalidade, que levariam à falta de frequência, justificariam a permanência de crianças analfabetas ao final do semestre. Desse modo, para valorizar o método, associa o baixo rendimento a crianças doentes ou anormais.

Pelo que tenho observado em nove anos de magistério, o ensino da leitura e escrita em nossos grupos escolares e escolas isoladas parece-me ainda muito moroso. Em regra geral, grande número de alunos repetem o primeiro ano. É isso o que precisamos evitar. Todos os anos as classes de 1º. Grau deveriam ficar quase inteiramente desocupadas para as novas matrículas. A leitura e a escrita podem ser ensinadas nos três primeiros meses do ano letivo. Nos meses restantes o professor poderá dedicar-se ao aperfeiçoamento e à alfabetização dos alunos que forem sendo matriculados tardiamente. No final do ano, só a falta de frequência por moléstia, ou anormalidade poderá justificar o fato de uma criança matriculada no primeiro semestre ainda permanecer analfabeta (Sodré, 1932, p. 33-34).

Esse destaque para o aprendizado desde que sejam crianças sem anormalidades também está no artigo traduzido de Ovide Decroly, publicado em jan-mar 1932, no vol. VI (p. 135-139), intitulado 'Iniciação na leitura e na escrita'. Diz o autor:

Ora, nestes últimos anos, e de harmonia com as previsões extraídas da teoria da globalização na aquisição da linguagem falada, ensaios na escola da 'Ermitage' por Mlles. Hamaïde e Fontaine, por Mr. Segers numa escola pública de Sant-Gilles-Bruxelas – 'têm prova do que entre as crianças normais é perfeitamente possível obter a leitura sem passar por exercícios sistemáticos

sobre a decomposição em sílabas e em letras'; que há mesmo – ao menos para o francês – vantagens para a ortografia ulterior em impedir essa decomposição, quando as crianças a ela recorrem espontaneamente ou os pais a isso as impelem por intervenções intempestivas (Decroly, 1932, p. 136, grifo do autor).

Atribuir a não aprendizagem a uma condição de anormalidade é uma compreensão que se vulgariza na Revista. Norberto de Souza Pinto, professor e estudioso da educação das 'crianças anormais', no texto 'A educação dos anormais e dos débeis mentais', publicado em set dez de 1935, nos volumes XI e XII (p. 30-31), incluído na categoria 4, enfatiza a 'adoção de rigoroso processo científico' para identificar e classificar as crianças 'anormais' e oferecer-lhe uma 'educação especial', pois essas crianças não poderiam frequentar 'estabelecimentos ordinários de educação', dedicados aos normais.

Não escaparam naturalmente na vida escolar, a necessidade classificadora da intelectualidade dos educandos e a NOOLOGIA que constitui o departamento de psicologia concreta, classifica e mesmo explica os principais grupos da mentalidade. Portanto, já não é problema à parte na vida na vida contemporânea do magistério; a educação moderna exige que trabalhem para a formação do tipo humano e normal (Pinto, 1935, p. 30).

Distinguir os normais dos anormais passa a ser um caminho para reduzir a 'falência da escola'. Entre os textos inseridos na categoria 5, está o relatório de Noemy Silveira, na época, chefe do Serviço de Psicologia Aplicada à Educação, anexo ao Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação Caetano de Campos. Publicado em out dez 1933 no volume IV (p. 84-116), esse relatório, referente às atividades do primeiro semestre desse mesmo ano, coloca a falha da escola em educar, aparentemente, na própria escola. Silveira, com argumentos escolanovistas de que a escola tem de se 'ajustar ao aluno e à sociedade' explica que a "[...] falência da educação na escola reside, frequentemente, na inadequação dos estabelecimentos de ensino em satisfazer as necessidades do aluno, de um lado, e do grupo social, do outro" (Silveira, 1933, p. 85).

Satisfazer as necessidades dos alunos, no entanto, dependeria de conhecer como o educando 'aprende, age e pensa', identificar 'suas capacidades, tendências, aspirações – motivos, hábitos e deficiências' e, para isso, os testes pedagógicos e psicológicos seriam os meios para diagnóstico. O conhecimento dos alunos, por sua vez, revelaria "[...] os excepcionais, incluindo os mentalmente subnormais, os bem-dotados, os avançados, os deficientes do físico, os nervosos, os delinquentes". Assim, para ser possível oferecer a cada um os melhores métodos, o Serviço de Psicologia se incumbiria de investigar esses alunos 'excepcionais' e dotar a escola

de instrumental para enfrentar os “[...] problemas de ajustamento individuais” (Silveira, 1933, p. 85-86).

Nessa perspectiva, as crianças com dificuldades, as denominadas ‘excepcionais’, aquelas que não se enquadram na vida escolar ordinária, mesmo num texto que pretende ser crítico da escola, são tratadas como problema a ser investigado. Como afirma, no relatório, a chefe do Serviço:

Parece tornar-se mesmo indispensável um serviço de psicologia onde quer que se empreenda qualquer melhoramento no ensino e no ajustamento do aluno à escola. O estudo científico da criança se torna função de suprema importância (Silveira, 1933, p. 84).

Essa recorrência de discursos que apontam limites físicos, intelectuais e emocionais das crianças é um elemento importante para a construção e manutenção de um *ethos* pedagógico que regula comportamentos e práticas educativas, minimizando a responsabilidade da escola pelas eventuais dificuldades dessas crianças. Do mesmo modo, os discursos contra a família em uma publicação oficial, distribuída para todas as escolas paulistas, colabora para esse mesmo fim.

A concepção de *ethos*, como já indicado na nota 5 do presente texto, é a explicitada por Geertz (2013), quando afirma que ao termo *ethos* estão associados os aspectos morais (e estéticos), os elementos valorativos e normativos de uma dada cultura. Tal concepção parece apropriada quando se quer compreender valores e normas que fundamentam certos saberes e práticas pedagógicas. Nesse caso, um *ethos* que localiza a origem das dificuldades de aprendizagem preferencialmente na criança e em seu entorno familiar e social.

No período aqui discutido, como foi possível constatar a partir de excertos dos artigos apresentados, a responsabilização da escola ou de professores pelo mau rendimento ou pela indisciplina escolar, quando encontrada, geralmente, foi atenuada pela ação da família e ou pelas limitações das próprias crianças. Vamos problematizar esse aspecto no próximo item.

## **O ETHOS QUE DESRESPONSABILIZA A ESCOLA PELAS DIFICULDADES DAS CRIANÇAS**

Sobre os conflitos entre escola e família, Cunha (1997) chama a atenção para a persistência dessa condição e localiza, no Brasil, nos anos 1930, no discurso educacional renovador, no discurso dos escolanovistas, a constituição de um ideário que ressalta a incapacidade da família para educar os filhos e que estabelece como enfrentar tais conflitos na escola.

Parece haver, em muitos casos, um conflito entre os desejos da educação escolar e as possibilidades da família. A crise não é recente e vem sendo discutida pelos educadores há tempos. Soluções já foram buscadas no contexto de várias abordagens pedagógicas, em particular entre aquelas que ficaram conhecidas como partidárias da ‘educação renovada’ ou ‘Escola Nova’ (Cunha, 1997, p. 47, grifo do autor).

O autor analisa um contexto em que representantes brasileiros do escolanovismo como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior ou estrangeiro como Adolphe Ferrière, mesmo com diferentes ênfases e fundamentos, apontavam a perda da capacidade das famílias para educarem seus filhos e situações em que os pais até poderiam exercer más influências sobre as crianças, atrapalhando a educação formal, sobretudo porque o tempo de permanência delas na escola era bem inferior ao tempo junto à família. Todos reconheciam, contudo, que o intercâmbio com os pais não poderia ser ignorado, até porque os próprios pais também deveriam ser normalizados. O principal nessas estratégias era estabelecer sintonia entre as orientações educacionais e os pais para não dificultar o trabalho da escola e, além disso, exercer uma ação educativa sobre os pais. Entre as estratégias mencionadas estão as voltadas para a educação da saúde.

Faria Filho (2000), do mesmo modo, e para um período um pouco anterior ao estudado por Cunha, entre 1925 e 1930, recupera discussões sobre a relação entre escola e família, conduzidas por professores, técnicos de ensino e diretores, autodenominados escolanovistas, nas páginas da *Revista do Ensino*, órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais.

Esse autor verifica que, no interior dos textos, tratando de assuntos variados, ‘há uma clara consciência da importância da família na educação’, mas a competência dela é posta em dúvida.

A ação da família é, no entanto, uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos. A esse respeito, o grande problema, detectado nas páginas da revista, é que os pais não se interessam em participar da escola, pois dela estão afastados (Faria Filho, 2000, p. 46).

Entre os autores da *Revista do Ensino* também havia a insistência sobre “[...] a necessidade de educação dos pais [...]” tanto quanto a importância “[...] de se utilizar o próprio aluno como intermediário entre a escola e a família” (Faria Filho, 2000, p. 46-48).

Em texto posterior, Cunha (2003) retoma os argumentos do caráter normalizador do pensamento escolanovista em relação ao papel educativo da

família. No entanto, amplia a própria compreensão e não mais situa no escolanovismo a constituição do discurso contra as famílias. Afirma que “[...] a escola jamais foi norteadada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar [...]” e à medida que a instituição escolar “[...] foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais [...]”, os conflitos se intensificaram e persistem nos dias atuais. Conclui que “[...] é na realização desse processo que poderemos compreender mais claramente o papel da escola como instância de poder, como dispositivo normalizador do agrupamento familiar” (Cunha, 2003, p. 450).

Com essa perspectiva, ele atribui a origem do conflito, portanto, às ciências e ao discurso científico.

A história da educação moderna oferece vários indicadores de que os procedimentos escolares sempre tiveram os conhecimentos científicos como principal referência. O discurso da ciência, por sua vez, caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito.

Psicólogos, pediatras, assistentes sociais e professores sabem mais do que pais, avós, tias... Isso é o que vem sendo sustentado em toda a história da escola, e é a mentalidade que vigora nos dias de hoje. [...]

No Brasil, a história da cientificação da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha levada a cabo pelos médicos higienistas para modernizar a família brasileira (Cunha, 2003, p. 450).

Por certo, é plausível essa percepção de Cunha (2003) de que as tensões entre família e escola sejam permanentes, por decorrerem do fato de que a instituição escolar opera tendo por referências os saberes científicos que não se confundem e até colidem com as perspectivas formativas da família. Contudo, estudos como os de Goodson (1997, 2008), Chervel (1990), Chevillard (1991, 2013) e Viñao (2012), mesmo considerando suas especificidades, assentaram as bases para a compreensão de que os saberes escolares se constituem em processo complexo e não isento de conflitos com as próprias ciências, com os conhecimentos considerados culturalmente válidos.

Isso quer dizer que na multiplicidade de saberes que circulam na escola há os divergentes e os convergentes com as intenções formativas das famílias e, como bem destacam Vincent, Lahire e Thin (2001), terão menos conflitos, ou um convívio mais participativo, as famílias cujas práticas socializadoras não entram em contradição com o modo de socialização escolar. Aliás, os próprios trabalhos de Cunha (1997, 2003) não ignoram esse entendimento ao apontarem que a escola tem ainda mais conflitos com as famílias pobres.

De todo modo, nessa discussão, há a constatação inegável de que, pela natureza e finalidades de ambas as instituições - escola e família -, há conflito persistente, mas tomado ou percebido pelas próprias escolas e também pelas famílias como circunstancial e, em diferentes momentos, as razões explicativas para as acusações que a escola tem contra a família podem se atualizar em função do contexto.

O conflito ficou visível nos artigos publicados na *Revista de Educação* e tratados no item anterior deste texto. Diretores de escolas querem 'repartir com o pai' os resultados de ensino 'pouco apreciável', com as famílias que 'não se aperceberam das deficiências dos filhos', que, em casa, 'habitua mal' as crianças que se tornam escolares 'difíceis'. Um técnico da Diretoria de Ensino faz a defesa da educação infantil pré-primária já que o mestre da escola primária não tem colhido e nem 'colherá o êxito desejado' com crianças que chegam aos sete anos tendo tido, até então, uma 'educação imprópria' fora do ambiente escolar.

Esses discursos não são estranhos na escola atual, o que reforça a convicção da persistência de um quadro de valores que culpabilizam pelas dificuldades escolares o sujeito que aprende e ou sua família.

Há várias décadas, pesquisas educacionais, não apenas no Brasil, problematizam o denominado 'fracasso escolar' e, dando voz à escola, revelam como entre os educadores que atuam na escola persistem e são fortes os argumentos que culpabilizam a criança, sua família e ou seu entorno, sua pobreza, pelas dificuldades que experimentam na escola<sup>9</sup>.

Isso não quer dizer que não sejam encontradas outras justificativas para as dificuldades das crianças, como as que atribuem a responsabilidade pelo fracasso ao próprio professor e sua formação, às condições de trabalho na escola, à gestão educacional, como, aliás, também apareceram, com as tintas da época, nos textos da *Revista de Educação*. Mas o que interessa entender é o domínio e a persistência de um quadro de valores que culpabilizam o sujeito que aprende e sua família. Um quadro de valores que, analisando os textos da *Revista*, se revelou nitidamente presente no ambiente escolar, posto que a maioria dos autores cujos discursos são representativos desse *ethos* atua diretamente na escola - são diretores de grupos escolares ou escolas normais.

Uma possibilidade interpretativa seria considerar que a instituição escolar moderna, por razões estruturais, trabalha com homogeneizações, isto é, homogeneização de propósitos, curricular, de organizações de espaços e tempos, de valores e comportamentos (Vincent et al., 2001). Essa escola, que é de ensino

---

<sup>9</sup> Apenas para exemplificar, citamos alguns trabalhos publicados nas últimas quatro décadas: Vial (1985); Patto (1981, 1999); Collares e Moysés (1992, 1994, 1996); Abramowicz (1997); Machado (1997); Torres (2004); Smolka (2006); Cohen (2006); Moysés (2001); Moysés e Collares (2008); Oliveira, Santos, Asplicueta e Cruz (2012).

simultâneo, se prepara e se organiza de modo que, na sala de aula, lugar privilegiado da ação do professor, todas as crianças, pela pretensa homogeneização etária e de habilidades, tenham rendimento ou desempenho médio esperado. Ou seja, é a escola da sociedade industrial e, de certa forma, é uma escola industrial. É como se houvesse uma linha de montagem na qual os que demandarem tratamento mais artesanal serão prejudicados e, provavelmente, excluídos. Por isso, a escola de massa tem e terá dificuldades para lidar com crianças que não se enquadram perfeitamente nas normativas e nas expectativas estabelecidas para cada momento da escolarização.

Dificuldades que, de modo inevitável, se revelam em situações de ‘aprendizagens coletivas’ como destacam Paulilo e Gil (2017, p. 36):

[...] as dificuldades em conduzir aprendizagens coletivas sem resignar-se ‘ao fracasso de uns, por causa do êxito suficiente de outros’, sublinhadas por Chartier (2013, p. 435)<sup>10</sup>, não tinham a visibilidade social dos exames públicos ou das listas de promoção dos grupos escolares dos primeiros tempos da escola graduada. Ao contrário, subsumiam como parte das atribuições ordinárias da escola de então: selecionar, distinguir.

Não por acaso, a pretensa qualidade e a reputação da escola estiveram, em mais da metade do século XX, atreladas como um valor a essa capacidade de selecionar e distinguir, “[...] um valor da cultura escolar implantada com a escola graduada e compulsória” (Paulilo & Gil, 2017, p. 53).

Essa qualidade e reputação passaram a ser questionadas a partir da segunda metade do século XX, como os próprios autores também destacam, ao afirmarem que é, nesse momento, que “[...] a repetência escolar aparece nos debates educacionais e na agenda pública como um grave problema da escola brasileira, de grandes proporções [...]” (Paulilo & Gil, 2017, p. 36).

Nesse artigo, que abrange um arco de tempo entre 1910 e 1940, os autores analisam as estatísticas de ensino do Distrito Federal e de São Paulo sobre o aproveitamento escolar e revelam que a despeito da existência de altas taxas de reprovação, no período, os dados não são, de fato, utilizados para o exame do problema como tal.

Há, contudo, uma voz, aparentemente dissonante, a de Anísio Teixeira, na década de 1930. Durante a reforma do ensino que conduziu, entre 1931 e 1935, na afirmação dos autores, Anísio pretendia inverter “[...] a atribuição de responsabilidade pelo fracasso da aprendizagem do aluno para a escola, do indivíduo para a instituição [...]”, mas as soluções propostas para reverter os altos

---

<sup>10</sup> Chartier (2013).

índices de reprovação e abandono, acentuaram as ações da escola, de ‘selecionar e distinguir’. Assim, as instruções de matrículas previam a organização das classes de acordo com idade cronológica “[...] normal, abaixo do normal, atrasados, repetentes [...]”, visando, com isso, resolver o problema das heterogeneidades dos ‘níveis de inteligência’ e de ‘desempenho escolar das crianças’, identificadas pelos estudos estatísticos do Departamento de Educação. A não homogeneidade das classes era obstáculo para o bom funcionamento da escola graduada. (Paulilo & Gil, 2017, p. 52-53).

Nessa década, a reprovação, a repetência e o abandono poderiam ser explicados pela herança biológica da criança que determinava suas anormalidades e heterogeneidades, como fundamentam, por exemplo, Lourenço Filho (1930) e Fernando de Azevedo (1931), mas também pelos desajustes em suas famílias, capazes de alterar a estrutura psicológica e o comportamento das crianças, de anormalizá-las, como afirma Arthur Ramos (1939).

Nos anos 1940 e 1950, porém, de acordo com Bernstein (1985), os Estados Unidos se tornaram uma máquina de pesquisas sobre a educação de crianças de ‘classe social inferior’ a partir das quais se estruturaram novas categorias de análise como a dos ‘culturalmente desfavorecidos’, dos ‘linguisticamente deficientes’, dos ‘socialmente prejudicados’ (Bernstein, 1985). Com isso, a correlação entre classe social e sucesso escolar passou a ser estabelecida de modo cada vez mais frequente à medida que a escola se abria para crescentes contingentes de crianças de diferentes estratos socioeconômicas.

Essa perspectiva também influenciou a compreensão do problema no Brasil, nas mesmas décadas, como revela Gouveia (1971). Em levantamento sobre a pesquisa educacional, no Brasil, identifica ‘interessante flutuação’ na orientação dos trabalhos produzidos ‘sob o rótulo de pesquisas’, nas instituições oficiais, diretamente, ou patrocinadas por elas. Localiza um primeiro período, abrangido pela década de 1940 e grande parte da de 1950, no qual, segundo sua avaliação “[...] os estudos são, predominantemente, de natureza psicopedagógica [...]” e, com isso quer dizer que se voltam para “[...] os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico”. O segundo período está situado a partir de meados dos anos 1950, com a criação, em 1956, do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, pertencente ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), e se prolonga até 1964. Esses centros estavam destinados a promover, entre outros propósitos, “[...] pesquisas das condições culturais e escolares [...]” de cada região brasileira e sobre as quais conclui que “[...] a ênfase se deslocava, assim, para estudos de natureza sociológica” (Gouveia, 1971, p. 2-3).

Essa multiplicidade de explicações causais – biológica, psicológica, sociológica – parece-nos que é o que a história da escola moderna tem nos colocado

em evidência por meio de um *ethos* persistente que desresponsabiliza a escola pelos eventuais insucessos, sobretudo, das crianças consideradas difíceis ou problemáticas. Tal processo histórico de desresponsabilização não significa necessariamente que a escola esteja transferindo para outro o problema que lhe é devido, mas, de outro modo, pode representar uma recusa em se responsabilizar por aquilo que colide com seu modo de operar.

Em síntese, o que propomos como possibilidade interpretativa é de que o *ethos* pedagógico – esses elementos valorativos que se expressam na culpabilização do sujeito que aprende, por suas dificuldades na escola, e na menor responsabilização institucional por essas dificuldades – quando observado de uma perspectiva histórica, parece resultar do modo como a escola moderna se organiza e opera. E é isso que tem de ser colocado em xeque se a perspectiva para o século XXI é a escolarização sem perdas ou com poucas perdas para todos os que frequentam a instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos como objetivo identificar como as dificuldades escolares, um problema crônico da escola moderna, foram abordadas e justificadas nos textos publicados, na década de 1930, na *Revista de Educação*. Trata-se de um periódico oficial da administração estadual paulista, voltada para as questões de organização escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos educadores cuja publicação se estendeu do final dos anos 1920 até o início dos anos 1960.

Entre os textos analisados, há uma recorrência de discursos acusatórios contra as famílias de alunos ou apontando impedimentos, de ordem física, intelectual, emocional, das próprias crianças, para o bom rendimento escolar delas. São discursos que hipervalorizam a ação da família para compreender e explicar o problema do baixo rendimento e ou da indisciplina de escolares e relativizam a ação docente e da escola. Há ainda textos que condicionam o sucesso de novas metodologias ao fato de as crianças estarem sadias e de a escola contar com possibilidades, como a aplicação de testes, que facilitem a organização dos alunos em classes homogêneas.

Ao investigar esse espaço de divulgação de ideias educacionais, identificamos a existência de um *ethos* pedagógico que, preferencialmente, justifica e explica as dificuldades escolares por meio de fatores externos à escola, sejam esses individuais ou sociais. Dificuldades que resultam em interdições no processo de escolarização.

Cotejando tais achados com discussões historiográficas e da literatura educacional específica, levantamos a possibilidade de que essa desresponsabilização seria um elemento constitutivo da escola de ensino simultâneo, por ela trabalhar com homogeneizações - de propósitos, curricular, de

organizações de espaços e tempos, de valores e comportamentos – e tal característica encontra barreiras para um tratamento que individualize situações heterogêneas, as que escapam aos padrões admitidos pela escola ou às suas expectativas.

Por essa razão, os conflitos entre escola, família e comunidade, aparentemente, se acirram à medida que se exigem da escola mais resultados e menos seletividade. Ou, como observam Vincent et al. (2001, p. 20), “[...] no momento em que a escolarização atingiu sua maior expansão, a escola tornou-se alvo de numerosas críticas porque a predominância da escola acarreta exigências maiores e mais diversificadas em relação à escolarização”.

Essas exigências, possivelmente, não poderão ser atendidas na sociedade pós-industrial com o modelo de escola da era industrial.

## REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (1997). Quem são as crianças multirrepetentes. In A. Abramowicz & J. Moll (Orgs.), *Para além do fracasso escolar* (p. 161-172). São Paulo, SP: Papyrus.
- Assis, B. (1934). A homogeneização das classes. *Revista de Educação*, VIII(8), 71-77.
- Azevedo, F. (1931). *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo, SP: Cia Editora Nacional.
- Bastos, M. H. C. (2002). Apêndice – A imprensa Periódica Educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In D. B. Catani & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Educação em Revista. A imprensa periódica e a História da Educação* (p. 173-187). São Paulo, SP: Escrituras.
- Bastos, M. H. C. (2007). A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 166-168. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100013>
- Bastos, M. H. C. (2005). *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas, RS: Seiva.

- Bernstein, B. (1985). Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In Z. Brandão (Org.), *Democratização do ensino: meta ou mito?* (p. 43-57). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Biccas, M. S. (2001). *O impresso como estratégia de formação de professores (as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista de Ensino (1925-1940)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brisolla, F. A. (1936). Reprovações – sua origem e causas. *Revista de*, XIII-XIV(13-14), 115-120.
- Carvalho, M. M. C. (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo Perspectiva*, 14 (1), 111-120. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013>
- Carvalho, P. N. (1934). Disciplina escolar. *Revista de Educação*, VIII(8), 212-221.
- Caspard, P., & Caspard, P. (2002). Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939). In D. B. Catani & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Educação em Revista. A imprensa periódica e a História da Educação* (p. 33-46). São Paulo, SP: Escrituras.
- Catani, D. B. (2003). *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- Chartier, A.-M. (2013). Paradoxos da obrigatoriedade escolar. In D. Vidal, E. SÁ & V. L. G. Silva. *Obrigatoriedade escolar no Brasil* (p. 421-438). Cuiabá, MT: EdUFMT.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Chevallard, Y. (2013). Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3(2), 1-14.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, FR: La Pensée Sauvage.

- Cohen, R. H. P. (2006). *A lógica do fracasso escolar*. Rio de Janeiro, RJ: Contracapa Livraria.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno Cedes*, (28), 31-48.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Publicação Série Ideias*, (23), 25-31. Recuperado de:  
[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf)
- Cunha, M. V. (1997). A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, 102, 44-64. Recuperado de:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/739/753>
- Cunha, M. V. (2003). A escola contra a família. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. V. Veiga, *500 anos de educação no Brasil* (p. 447- 468). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Decroly, O. (1932). Iniciação na leitura e na escrita. *Revista Educação*, VI(1-3), 135-139.
- Desaulniers, J. B. R. (2002). A formação via impresso. In D. B. Catani & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Educação em Revista. A imprensa periódica e a História da Educação* (p. 127-153). São Paulo, SP: Escrituras.
- Faria Filho, L. M. (2000). Para entender a relação Escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 44-50. Recuperado de:  
<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>.
- Foucault, M. (2007). *A ordem do discurso*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Geertz, C. (2013). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa, PT: Educa.

- Goodson, I. (2008). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 1, 1-48.
- Gualtieri, R. C. E. (2013). Liberdade esclarecida: a formação de professores nos anos 1930. *Revista HISTEDBR On-Line*, 13(52), 198-214. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640238>
- Gualtieri, R. C. E. (2008). Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 8(3 [18]), 49-67. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40813>
- Limongi, F. M. P. (1988). *Educadores e empresários culturais na construção da USP* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado de: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278976>
- Lourenço Filho, M. B. (1930). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo, SP: Companhia Editora Melhoramentos.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In J. G. Aquino (Org.), *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (p. 73-90). São Paulo, SP: Summus.
- Martinez, C. P. (1931). O lar e a escola. *Revista Educação*, IV(1 e 2), 15-22.
- Monarcha, C. (1997). Lourenço Filho e a Bibliotheca de Educação (1927-1941). In C. Monarcha (Org.), *Lourenço Filho. Outros aspectos, mesma obra* (p. 27-57) Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Monarcha, C. (2004). Revistas de Educação e Ensino – São Paulo – 1892/1944. In *Anais do 3º Congresso Brasileiro de História da Educação*. Recuperado de: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/149.pdf>
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível - crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: FAPESP.

- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2008). A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. A medicalização do não aprender na escola e a invenção da infância anormal. In *Anais do 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*. Caxambu, MG. Recuperado de: [http://31reuniao.anped.org.br/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf)
- Nóvoa, A. (2002). A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In D. B. Catani & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Educação em Revista. A imprensa periódica e a História da Educação* (p. 11-31). São Paulo, SP: Escrituras.
- Oliveira, J. P., Santos, S. A., Aspilicueta, P., & Cruz, G. C. (2012). Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 93-112. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100007>
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1981). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In M. H. S. Patto. *Introdução à psicologia escolar* (p. 208-228) São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Paulilo, A. L., & Gil, N. (2017). Rendimento do ensino no Brasil: os problemas que os números configuram e os usos das estatísticas de educação (1910-1938). *Currículo sem Fronteiras*, 17(1), 35-59. Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/paulilo-gil.pdf>
- Pinto, N. S. (1935). *Revista de Educação*, XI-XII (11-12), 30-31.
- Ramos, A. (1939). *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. São Paulo, SP: Editora Nacional.
- Silveira, N. M. (1933). Serviço de Psicologia Aplicada. *Revista de Educação*, IV(4), 84-116.

- Silveira, N. M. (1933). Serviço de Psicologia Aplicada. *Revista de Educação*, IV(4), 84-116.
- Silveira, O. (1934). Educação infantil. Poderá a escola primária responder convenientemente à sua múltipla inteligência, quando lhe falte a educação infantil? *Revista de Educação*, VI(6), 32-36.
- Smolka, A. L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições*, 17(2), 99-118. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630/11149>
- Sodré, A. F. (1932). Alfabetização rápida. *Revista Educação*, VIII(6-7), 33-39.
- Sousa, C. P. (2002). A educação pelas leituras: registros de uma Revista Escolar (1930-1960). In D. B. Catani & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Educação em Revista. A imprensa periódica e a história da educação* (p. 93-109) São Paulo, SP: Escrituras.
- Sousa, C. P., & Catani, D. B. (1994). A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, (37), 177-183. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i37p177-183>
- Souza, R. F. (2017). A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870-1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(3[33]), 257-283. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40797>
- Souza, R. F., & Ávila, V. P. S. (2014). As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *História da Educação*, 18(43), 13-32. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000200002>
- Toledo, J. P. (1937). O rendimento escolar. *Revista de Educação*, XIX-XX (19-20), 147-155.

- Torres, R. M. (2004). Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In A. Marchesi & C. G. Hernández. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (p. 34-42). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vial, M. (1985). Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In Z. Brandão. *Democratização do ensino: meta ou mito?* (p. 11-23). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47.
- Viñao, A. (2012). A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 8(3 [18]), 173-215. Recuperado de:  
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818>

---

**REGINA CÂNDIDA ELLERO GUALTIERI** é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora Associada no Departamento de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação e Saúde (PPGES) na Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Histórico-sociais sobre Escola e Docência (GEPHED - CNPq).

**E-mail:** regina.gualtieri@unifesp.br  
<https://orcid.org/0000-0003-2085-0988>

**Recebido em:** 15.06.2020

**Aprovado em:** 18.03.2021

**Publicado em:** 18.06.2021

**Editor-associado responsável:**

José Gonçalves Gondra (UERJ)

E-mail: gondra.uerj@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0669-1661>

**Como citar este artigo:**

Gualtieri, R. C. E. Dificuldades de aprendizagem e de disciplina como constitutivas da escola moderna. Anotações da “Revista de Educação” nos anos 1930. (2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e178>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).