

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DOCENTES DO MÉTODO
INTUITIVO NA EDUCAÇÃO PAULISTA DA PRIMEIRA REPÚBLICA
(1890 – 1920).**

Oscar Teixeira Junior

Campinas
2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DOCENTES DO MÉTODO
INTUITIVO NA EDUCAÇÃO PAULISTA DA PRIMEIRA REPÚBLICA
(1890 – 1920).**

Oscar Teixeira Junior

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Menezes

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Campinas

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

REPRESENTAÇÕES E APROPRIAÇÕES DOCENTES DO MÉTODO
INTUITIVO NA EDUCAÇÃO PAULISTA DA PRIMEIRA REPÚBLICA
(1890 – 1920).

Autor: Oscar Teixeira Junior
Orientador: Prof. Dra. Maria Cristina Menezes

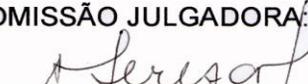
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Oscar Teixeira Junior e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/07/2011

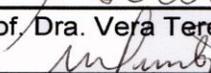
Assinatura Orientador



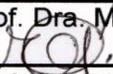
COMISSÃO JULGADORA:



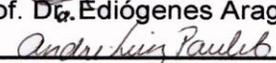
Prof. Dra. Vera Teresa Valdemarin



Prof. Dra. Maria Teresa Santos Cunha



Prof. Dr. Edíógenes Aragão Santos



Prof. Dr. André Paulilo

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

T235r Teixeira Júnior, Oscar.
Representações e apropriações docentes do método intuitivo na educação paulista da Primeira República (1890-1920) / Oscar Teixeira Júnior. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Maria Cristina Menezes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Representação (Filosofia). 2. Formação docente. 3. Apropriação. 4. Educação integral. 5. Métodos de ensino. 6. Pedagogia – Manuais, guias, etc. I. Menezes, Maria Cristina. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-112/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Representatives appropriation and intuitive method of teaching in education paulista the First Republic (1890-1920)

Palavras-chave em inglês:

Representation (Philosophy)

Teacher training

Appropriation

Integral education

Teaching methods

Education - Handbooks, manuals, etc.

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Maria Cristina Menezes (Orientador)

Vera Teresa Valdermarin

Maria Teresa Santos Cunha

Ediôgenes Aragão Santos

André Paulilo

Data da defesa: 29-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: oturteixeira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto a apropriação, no plano discursivo, que os educadores paulistas fizeram do método intuitivo, possibilitando aos mesmos a reivindicação por uma participação ativa e diretiva sobre o sistema estadual de ensino que se organizara a partir da instauração do regime republicano. Como objetivo de pesquisa impôs-se problematizar o processo pelo qual uma determinada “leitura” do método intuitivo permitiu aos professores atuantes no magistério público estadual, notadamente aqueles que se expressaram pelas páginas da *Revista do Ensino*, órgão da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, elaborar uma racionalidade pedagógica cuja finalidade era a valorização da educação e da categoria docente. Dentro das estratégias docentes de valorização do campo educacional, observou-se o processo no qual a pedagogia paulista, paulatinamente, foi se desvinculando de seu caráter de “arte de ensinar”, na tentativa de constituir-se como ciência da educação. Nesse contexto, as transformações ocorridas na definição de *educação integral* permitiram vislumbrar a originalidade da apropriação docente havida em São Paulo, na medida em que se rompeu com o conceito de currículo enciclopédico, em nome de uma maior efetividade na formação intelectual, moral e física. Por fim, a análise da reforma de 1920 explicita de que modo as questões externas ao campo educacional opuseram-se ao modelo de formação que vigorou em São Paulo desde 1890, redefinindo o conceito de cidadania e trazendo como consequência direta a “mutilação” do aparelho escolar paulista, a superação do modelo de formação integral e a não utilização do referencial intuitivo como método geral de formação.

Palavras chaves: representações docentes, apropriações docentes; educação integral, método intuitivo, manuais de pedagogia.

ABSTRACT

The present work purpose is at the appropriation, on the discursive, that educators have made Sao Paulo's intuitive method and enables them to claim for an active participation and policy on the state system of education that had been organized from the initiation of the republican regime. As for research purposes was imposed problematize the process by which a certain "reading" of the intuitive method allowed the teachers working as teachers in state public, especially those who expressed themselves through the pages of *Revista da Educação*, an agency of the Benevolent Association of State Public Professorship Sao Paulo, develop a pedagogical rationality which aimed at enhancement of education and class teacher. Within the educational strategies for enhancement of the educational field, we observed the process in which the pedagogy of São Paulo, gradually, disengaging from its character as an "art of teaching" in an attempt to establish itself as a science education. In this context, the transformations in the definition of comprehensive education provided valuable insights into the originality of ownership regarded teacher in São Paulo, as it broke with the concept of curriculum encyclopedic, in the name of greater effectiveness in the intellectual, moral and physical. Finally, the analysis of the reform of 1920 explains how the issues outside the educational field were opposed to the training model that prevailed in Sao Paulo since 1890, redefining the concept of citizenship and bringing as a direct consequence of the "mutilation" of the device São Paulo school, overcoming the training model and not use the full reference intuitive as general method of training.

Keywords: teachers representations, appropriations teachers, holistic education, intuitive method, teaching manuals.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Oscar Teixeira e Zilda Ruas Teixeira

A Maria Cristina Menezes, orientadora e amiga

A CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa

Aos amigos do CCLA, na figura de nosso presidente Dr. Marino Ziggiatti e da bibliotecária D. Maria Alice Paganotte

A Maria de Lourdes Pinheiro, pela interlocução e contribuições ao presente texto

Aos colegas do grupo CIVILIS

Aos amigos da EMEF Corrêa de Mello, especialmente à professora Aline Cristina Benites

SUMÁRIO

Introdução _____	01
1. Crítica ao Verbalismo como método de ensino – Introdução do Método Intuitivo no Brasil _____	17
1.1 A Reforma Leôncio de Carvalho _____	23
1.2 Os Pareceres de Rui Barbosa _____	27
1.3 Primeiras Lições de Coisas _____	36
1.4 Renovação Educacional em São Paulo _____	42
1.5 O papel do Estado na Educação. A importância do ensino para a República _____	45
2. Teorias da Educação. O referencial discursivo para os educadores paulistas _____	55
2.1 O Ensino Intuitivo, por F. Buisson _____	58
2.1.1 A definição de intuição _____	59
2.1.2 A intuição sensível _____	61
2.1.3 A intuição intelectual _____	63
2.1.4 A intuição moral _____	65
2.2 Cours de Pédagogie, de Gabriel Compayre _____	67
2.2.1 Métodos Analítico e Sintético e o Método Intuitivo _____	70
2.2.2 Lições de Coisas _____	74
2.3 Dictionnaire de Pédagogie et D’Instruction Primaire _____	77
2.3.1 Lições de Coisas _____	77
2.4 Dicionário Universal de Educação e Ensino, de M. Campagne _____	79
2.4.1 Método Intuitivo _____	80
2.4.2 Lições de Coisas _____	82
2.5 Ciência da Educação, de Alexander Bain _____	83
2.5.1 Lições de Coisas ou Lição Objetiva _____	84
2.6 Lições de Pedagogia, de L. Chasteanu _____	89
2.7 Compêndio de Pedagogia Escolar, de Feliciano Bittencourt _____	92
2.7.1 Lições de Coisas e Educação Natural _____	95
2.7.2 Organização material da educação _____	96
2.7.3 Métodos Analítico e Sintético _____	97
2.8 Tratado de Metodologia, de Felisberto de Carvalho _____	99
2.8.1 Método de ensino Intuitivo, ensino pelo aspecto ou lições de Coisas _____	103
2.9 A Arte de Ensinar, de Emerson White _____	105
2.9.1 Educação Escolar _____	106
2.9.2 Fins do Ensino _____	107
2.9.3 Métodos de Instrução _____	110
2.9.4 Métodos Analítico e Sintético _____	111
2.10 Princípios de Pedagogia, de Sampaio Dória _____	112

2.10.1 Fator Social _____	114
2.10.2 Fatores Individuais _____	115
2.10.3 Lições de Coisas _____	119
2.10.4 Papel do Estado e a racionalização da educação _____	120
2.11 Educação Nova. As Bases: o corpo da criança _____	121
2.11.1 Ciências da criança _____	121
2.12 Da inovação metodologia à Ciência da criança _____	123
3. Representações e Apropriações Docentes na Educação Paulista _____	127
3.1 O “Período Áureo” da Instrução Pública em São Paulo _____	128
3.1.2 Caracterização do “Período Áureo” _____	137
3.2 Alterações no Perfil Profissional Docente _____	160
3.3 Educação Integral, Educação Prática e Educação Moral _____	190
3.3.1 Educação Integral _____	192
3.3.2 Educação Prática e Educação Moral _____	199
4. Da Educação Integral à Campanha de Alfabetização _____	225
4.1 O Civismo como novo Modelo de Formação _____	236
5. Considerações Finais _____	253
6. Bibliografia _____	259

INTRODUÇÃO

Como questão a ser considerada neste primeiro momento, pretendo destacar, ainda que forma breve, o itinerário da pesquisa acadêmica que levou a estabelecer o objeto da presente tese e contribuiu para delimitar o período histórico a ser abordado.

O atual trabalho acadêmico teve como ponto de partida algumas das fontes utilizadas na pesquisa que resultou na dissertação de mestrado que defendi em 2005¹. Naquele momento, ao me debruçar sobre os documentos existentes no acervo histórico da Escola Estadual Carlos Gomes – antiga Escola Normal de Campinas –, a fim de encontrar informações sobre o período inicial da instituição, no qual sua denominação era Escola Complementar de Campinas, travei contato direto com a coleção completa da *Revista do Ensino*², e com alguns exemplares dos *Anuários de Ensino*³, além de alguns manuais de pedagogia publicados no início do período republicano.

Naquele momento importava caracterizar o modelo de formação docente oferecido pelas Escolas Complementares e identificar as singularidades que marcaram a existência desse tipo escolar na cidade de Campinas. Ao mesmo tempo, como decorrência da temática que contemplava a formação docente e a expansão do sistema de ensino, se impôs a exigência de pesquisar a própria estruturação do sistema estadual de ensino e a inovação metodológica presente no período, levando ao estudo do método intuitivo.

Estando a utilização do referido método associada a uma virada conceitual que marcaria todo o mundo ocidental na segunda metade do século XIX, e que propunha uma abordagem da educação escolar calcada nos valores das ciências naturais, bastou que minhas indagações permitissem explicitar os fundamentos teóricos⁴ e conceituais que marcavam os processos intuitivos, a forma pela qual a legislação escolar propunha sua utilização nas escolas complementares e os indícios de sua utilização na instituição campineira.

¹ Escola Complementar de Campinas (1903-1911): Espaço, Cultura e Saberes Escolares. Campinas SP, [s.n.], 2005. (Dissertação de mestrado).

² Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo.

³ Publicação da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

⁴ O estudo empreendido por Vera Valdemarin (2004) sobre os fundamentos filosóficos do método intuitivo constitui-se em um privilegiado recurso para se compreender as inovações educacionais propostas nos programas de ensino e nos processos de aprendizagem.

Através dos manuais pedagógicos, dos documentos do acervo histórico da instituição e das Revistas de Ensino presentes no acervo da Escola Carlos Gomes, foi possível estabelecer os aspectos comuns entre a renovação educacional paulista e o movimento mais amplo ocorrido no cenário internacional, inclusive atentando para as questões da circulação das idéias pedagógicas; e, do mesmo modo, para a questão da cultura material escolar, contemplada através da verificação importação de materiais didáticos, dos gabinetes de física/química e de Ciências Naturais e da aquisição do mobiliário escolar apropriado ao novo referencial de ensino.

No ano de 2006, ao apresentar os resultados obtidos com a dissertação de mestrado, em um evento organizado pelo grupo CIVILIS⁵, da Faculdade de Educação da Unicamp, que contava com a presença do prof. Dr. Jorge Ramos do Ó, da Universidade de Lisboa, fui instigado a continuar estudando o método intuitivo dando ênfase aos aspectos que representassem a especificidade da renovação educacional ocorrida no Estado de São Paulo. Importava, a partir de então, e dentro de um referencial da *história cultural*⁶, descobrir como os atores educacionais se *apropriaram*⁷ dos elementos conceituais presentes no método intuitivo, para estruturar o próprio sistema de ensino, o que permitiria explicar o surgimento de novos tipos de instituições escolares⁸ (grupos escolares, jardins de infância, escolas complementares, etc.) e a configuração programática de cada uma dessas instituições.

Com o objetivo de entender melhor os fundamentos e as aplicações do método intuitivo utilizados no cenário educacional paulista me propus a fazer um levantamento das fontes existentes em diferentes arquivos e instituições, buscando indícios de como teriam sido as práticas de ensino que ocorreram em consonância com os princípios de inovação metodológica postulados pelo referencial intuitivo.

Um primeiro levantamento – considerando os manuais de ensino e as publicações

⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania, coordenado pela prof. Dra. Maria Cristina Menezes, FE/UNICAMP.

⁶ No sentido de “*análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço*” (CHARTIER, 1990: 27).

⁷ “*A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às conduções e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) e reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas*”. (CHARTIER, 1990: 26 e 27).

⁸ As instituições escolares concebidas como modalidades de uma prática cultural específica, constituídas “*na intersecção de outras práticas sociais*” (MENEZES, 2005: 13).

pedagógicas – demonstrou que as lições de coisas (utilizadas aqui como sinônimo para a utilização do método intuitivo na educação primária) apareciam como tema recorrente desde o final do Oitocentos até a terceira década do século XX. Não obstante, uma leitura mais atenta do material coligido permitiu perceber que sob o nome genérico de lições de coisas/método intuitivo as discussões se estendiam por conteúdos e temáticas consideravelmente distintas, propondo questões e encaminhamentos bastante diferenciados uns dos outros. A temática abrangia desde os questionamentos sobre ser ou não o método intuitivo um processo geral aplicável em toda a educação escolar; seu papel na determinação das disciplinas que deveriam compor um determinado programa escolar; os modelos de formação humana e de sociedade implícito-explicitos no referido método; ou mesmo se o ensino específico de determinada disciplina – a geográfica, por exemplo – deveria começar pelo sistema solar e pelo planeta terra, ou, ao contrário, pelo estudo do local de residência dos escolares.

Aliado ao aspecto de diversidade de temas tratado pelo método intuitivo, outra percepção foi se solidificando, qual seja que dentro de um delimitado tema as abordagens poderiam apresentar divergências consideráveis de um autor para outro, não havendo uma interpretação unívoca para os conceitos utilizados pela renovação pedagógica, consequência da introdução de uma terminologia nova na área educacional e de utilização de denominações provenientes de outras áreas de conhecimento, tais como as ciências naturais, a filosofia e a psicologia.

A polissemia de significados atribuídos ao método intuitivo e a escassa obtenção de indícios sobre as práticas de ensino redirecionaram a pesquisa para a indagação de como a diversidade de fundamentação fora apropriada pelos atores presentes no cenário educacional paulista – especificamente os professores – e quais aspectos teóricos foram mobilizados para justificar suas práticas discursivas sobre a necessidade de inovação metodológica.

Nesse sentido, uma primeira constatação foi que a renovação educacional era entendida como uma necessidade dentro de um contexto mais amplo que apontava para uma maior racionalização das questões sociais, o que incluía – no caso brasileiro e paulista –, sobretudo, a implantação de um regime democrático em substituição ao regime imperial, e a modernização da sociedade e a busca pelo progresso material.

Essas constatações, por um lado, levaram a estender o período histórico a ser considerado para as décadas que antecederam a implantação do novo regime e, por outro lado, a estabelecer uma não dissociação entre a renovação educacional e a constituição do sistema paulista de

ensino; não sendo possível, contudo, estabelecer naquele momento uma data limite que pudesse delimitar e justificar a abrangência da pesquisa.

Aprofundando as leituras sobre o método intuitivo foi possível caracterizá-lo de duas formas distintas, ainda que, necessariamente, complementares, quais sejam: como *método ou processo geral de ensino* que deveria subsidiar as práticas escolares nos diversos níveis de ensino⁹, ou como método ou processo específico para determinado conteúdo ou disciplina do programa escolar¹⁰. A primeira opção se mostraria, com o tempo, mais oportuna para a análise da educação paulista, na medida em que evidenciaria os esforços empreendidos pelos primeiros reformadores da instrução pública, no período republicano, para dar uma racionalidade pedagógica na organização do próprio sistema de ensino. Racionalidade que serviria de linha condutora no estabelecimento do modelo de formação proposto, nas disciplinas que deveriam compor o currículo enciclopédico das diversas instituições escolares, na determinação do modelo de formação docente, na importância das Escolas-Modelo e, principalmente, na necessidade de garantir que as questões de ensino pudessem ser conduzidas pelos profissionais da educação.

A opção por focar o método intuitivo como um *processo geral de ensino* no período histórico em apreço, exigia, por consequência, que se buscasse evidenciar e justificar o tipo de apropriação¹¹ realizado pelos educadores paulistas, que claramente expressaram seu intento de “*adequação*”¹² crítica dos referenciais propostos pelos manuais de ensino e pelas práticas de

⁹ De modo divergente, alguns autores propunham o método intuitivo como processo geral de ensino a ser aplicado apenas na educação primária.

¹⁰ Nas conferências pedagógicas proferidas na Exposição Universal de 1876, realizada em Paris, além da palestra de F. Buisson – que será abordada no Capítulo II – destacaram-se as destinadas à aplicação do método intuitivo no ensino primário nos conteúdos de geografia (M. E. Levasseur); das ciências físicas e naturais (Maurice Girard) e no ensino da língua materna (M. G. Berger); sendo que, no caso paulista, predominaria a discussão sobre a alfabetização e o ensino de português.

¹¹ A utilização da expressão “*apropriação docente*”, na forma singular, conforme assinalado no título do presente texto, tornou-se possível a partir de uma dada interpretação de *representação*, proposta por Chartier (1990: 23), que diz respeito “às formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe, ou da comunidade”. Desta forma, embora seja razoável considerar que, individualmente, houvesse entre os elementos do magistério leituras diferenciadas sobre o referencial intuitivo, o papel da educação e dos professores na sociedade, é a fórmula que concedia aos docentes a direção na estruturação do sistema de ensino que marcaria a posição capaz de identificá-los como um grupo.

¹² Os termos “*adequação*” e “*adaptação*” foram utilizados pelos primeiros reformadores do ensino em São Paulo, no início da República, - sobretudo por Caetano de Campos – para justificar a necessidade de se aproveitar no sistema paulista de ensino apenas o que se mostrasse oportuno à realidade local, procedendo sempre de maneira crítica e ativa na avaliação das demais experiências escolares que caracterizavam o ensino renovado em outros países. Nesse sentido, no presente texto, muitas vezes os termos referidos serão utilizados como sinônimo para *apropriação*, termo mais recente utilizado pela história cultural, mas de extrema pertinência para analisar a relação docente com o referencial pedagógico em circulação no período histórico delimitado. Esse tema será

ensino havidas nos países considerados modelares. Nesse contexto, alguns conceitos dentre os vários mobilizados pelos autores que discorriam sobre o método intuitivo se mostraram de maior importância para os educadores paulistas, dentre os quais se destacavam os de *educação integral*, *self-government*, *recapitulação abreviada*, *currículo enciclopédico* e *adaptação docente*.

A essa altura da pesquisa foi-se estabelecendo a compreensão de que o objeto de nosso trabalho de doutorado era *a apropriação que os educadores paulistas fizeram do método intuitivo*, no plano discursivo, e que lhes permitiu a reivindicação de uma participação ativa na estruturação do sistema estadual de ensino, na medida em que sua “leitura” do método intuitivo lhes dava a autoridade de propor que a direção das questões educacionais do ensino devesse ficar restrita aos quadros atuantes no magistério, por serem eles os únicos elementos que aliavam ao conhecimento dos métodos renovados a prática de ensino e a experiência profissional, considerados, por eles, como critérios de validação do saber pedagógico.

O grupo de educadores paulistas, aqui considerado, constituiu-se por aqueles docentes que, sendo ou não pertencentes ao quadro da *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, contribuíram com artigos para a *Revista do Ensino* no período de sua existência, e que, em certa medida, representavam os interesses e pontos de vistas do magistério público nas duas primeiras décadas do século XX.

Muitos desses professores ocuparam – no período em apreço – cargos de supervisão e direção no sistema estadual de ensino, e com a criação e publicação dos *Anuários de Ensino* em 1908, como veículo de divulgação de dados oficiais do estado sobre a área educacional, foi possível acompanhar a continuação das discussões iniciadas nas páginas da *Revista do Ensino* nesse novo espaço de reflexão sobre as questões educacionais; motivo pelo qual essas duas publicações constituem-se em fontes privilegiadas para o presente trabalho.

Nesse sentido, dentro de um cenário de transição do regime político e de reestruturação da sociedade brasileira/paulista, com a conseqüente organização do Estado republicano, pode-se atribuir um *aspecto político* à apropriação empreendida pelos professores do referencial intuitivo, na medida em que se passou a conferir ao grupo docente – e à educação – um papel de extrema relevância na formação do novo modelo de nacionalidade, através do desenvolvimento integral dos indivíduos para o exercício de um determinado conceito democracia.

O conceito de educação integral, que expressava um “modelo” de indivíduo a ser formado

abordado no Capítulo III.

para uma sociedade voltada para a modernização, por sua vez, se mostrou de extremada relevância para explicar, na sua correlação com o “método intuitivo”, as apropriações e os deslocamentos discursivos ocorridos nas duas primeiras décadas do século XX e que, a um só tempo, faziam à crítica às práticas estabelecidas no sistema estadual de ensino, mas sem se desvincularem das “tradições” cultuadas dos primeiros reformadores.

Desta forma, estabeleceu-se como *objetivo* do presente trabalho problematizar como se deu a *apropriação* que os educadores fizeram do método intuitivo, e que lhes possibilitou respaldar as *representações* de que a formação do sistema público paulista de ensino¹³ deveria se submeter a uma lógica pedagógica na qual competiria aos professores um papel de centralidade na formulação das reformas educacionais, subsidiando os legisladores na elaboração das leis do ensino.

Os conceitos aqui utilizados remetem ao referencial da *Histórica Cultural*, conforme proposto por Chartier, no qual se busca entender como “*determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.*”, o que implica no trabalho de se estabelecer como se organiza a apreensão do mundo real (classificações, divisões e delimitações) realizada por determinado grupo social, produzindo *representações* estáveis e partilhadas dentro do referido grupo. As “*representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as forjam*” (CHARTIER, 1990: 16 e 17).

A pertinência dos conceitos da história cultural para analisar as práticas discursivas e os procedimentos de organização do sistema de ensino, empreendidos pelos professores paulistas, ficou evidenciada na medida em que permite assinalar como as representações docentes se traduziram em política de Estado, em um primeiro momento, e o quanto se distanciaram da referida política em momento posterior; refletindo a ambiguidade da proximidade/distanciamento

¹³ Destaca-se que o próprio conceito de *sistema* e de *sistema educativo*, conforme propõe FRAGO (2002: 8), já implica em um tipo de racionalidade/representação, na forma que segue: “*Un sistema, en principio, no es más que un todo constituido por partes y por las relaciones entre las partes. A ello habría que añadir el hecho de que en un sistema “las experiencias y acciones” de quienes lo integran se entienden y explican a partir de un marco común de referencias, una “red de significados” propios que, al dissociar al sistema del mundo exterior, le confiere una cierta autonomía y una relativa capacidad para generar productos específicos. Todo ello, además, hace que los individuos que componen el sistema vean el mundo exterior, de una forma sesgada o simplificada, a partir de las referencias y significados que comparten. En este sentido, el sistema, en cuanto articulación de subsistemas e intereses de los individuos y grupos que lo integran, se convierte en una forma de ver el entorno del sistema y el sistema mismo, de entender la realidad y de reaccionar ante las demandas y requerimientos que proceden del exterior.*”

dos professores na direção das questões educacionais; o que coloca a estrutura estabelecida para o sistema público como fruto do embate entre racionalidades distintas.

Por fim, e considerando as publicações pedagógicas realizadas nas primeiras décadas do regime republicano (*Revista do Ensino e Anuários do Ensino*), foi possível observar uma transformação no que diz respeito ao referencial discursivo presente na área educacional, buscando uma maior racionalização do campo pedagógico, intentando constituir uma *ciência da educação*. Como consequência desta busca pela afirmação de um saber pedagógico mais diretivo, houve a diminuição da importância dada à prática de ensino, contribuindo para enfraquecer o papel da experiência docente como elemento central que dava aos educadores paulistas a possibilidade de se auto-atribuírem a direção das questões educacionais. O domínio de um saber teórico, constantemente em desenvolvimento, passou a predominar como critério de validade para o discurso pedagógico, implicando na *desvalorização do saber docente* calcado nas práticas de ensino.

A reforma realizada em 1920 no Estado de São Paulo, de autoria de Sampaio Dória, se impôs como marco delimitador do presente trabalho, na medida em que propôs a reorganização da área educacional, enfatizando os aspectos sociais e administrativos em detrimento do pedagógico, remodelando drasticamente a estrutura de ensino construída nas primeiras décadas republicanas e apresentando um novo modelo de cidadania que se contrapunha ao modelo de educação integral defendido pelos primeiros reformadores republicanos.

As Revistas do Ensino e os Anuários do Ensino como fontes de pesquisa

O processo de criação da *Revista do Ensino*¹⁴ remete a um cenário no qual o próprio grupo docente buscava sua organização frente às mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas a partir das últimas décadas do século XIX. No Estado de São Paulo, a necessidade de uma agremiação que representasse os interesses do grupo docente e divulgasse os métodos renovados de ensino já havia sido manifestada nos primeiros anos de implantação do novo regime político através da revista *A Escola Pública*, publicação efêmera mantida com recursos de alguns professores vinculados à Escola Normal de São Paulo e escolas anexas.

A profissionalização docente através do curso da Escola Normal e existência de

¹⁴ Para fins de citação da *Revista do Ensino* no decorrer do texto usar-se-á a abreviação *R.E.*

professores públicos filiados ao Partido Socialista, dentre os quais se destacariam Izidro Denser e Carlos Escobar, com participações importantes na Revista do Ensino, trazia para a pauta de discussão a necessidade de criação de uma “associação de classe”. Há ainda a menção a uma tentativa frustrada de criar uma associação docente supostamente ocorrida em 1889, da qual teriam participado os professores Carlos Escobar, Arthur Breves e José Feliciano de Oliveira. (CATANI, 2003: 46).

No ano de 1901 um grupo de professores e profissionais ligados à instrução pública paulista cria a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, com o intuito de congregiar todos os membros do magistério público, e trabalhar pela “*defesa do grupo profissional, o aprimoramento intelectual, a prestação de serviços e a assistência financeira nos casos de moléstias*” (CATANI, 2003: 43). Sendo que o aprimoramento intelectual passaria pela divulgação do referencial intuitivo nas páginas de uma publicação pedagógica.

Ao estudar os estatutos da Associação Beneficente, Silva elucida quais profissionais deveriam ser incluídos no grupo docente:

Em primeiro lugar aparecem dois tipos de sócios efetivos: o professor público que tem o Estado como empregador, e o normalista, formado por instituição de formação (sic) estatal. Tal critério se amplia e se inverte quando afirma que também poderão ser aceitos na categoria de sócio efetivo tanto os professores que não estejam no efetivo exercício, portanto não sejam professores públicos, quanto os que não tenham a carta de normalista, mas desde que tenham exercido o magistério público por cinco anos em razão de estar aposentado ou por qualquer tipo de afastamento. (SILVA, 2005: 6377).

Nota-se claramente, em consonância com o referencial do método intuitivo, que a experiência docente – adquirida no próprio exercício do magistério ou na prática docente vinculada ao curso de formação profissional – constituía-se em principal critério que dava legitimidade para ao grupo profissional. A necessidade da experiência profissional, via de regra, sustentava o discurso que legitimava as formulações docentes sobre educação frente às demais autoridades estaduais, notadamente aos legisladores encarregados legalmente de formular as reformas educacionais.

Por outro lado, dentro do grupo docente, assinalava-se a proeminência dos quadros formados pela Escola Normal e com prática de ensino nas Escolas-Modelo anexas, como sendo

detentores de um maior saber pedagógico. As legislações do ensino davam a esses últimos a preferência no provimento de escolas, na direção das instituições de ensino e no preenchimento de vagas na inspeção do ensino.

A Revista do Ensino, como órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo foi criada em 1902, sua função seria de “*não só facilitar a tarefa do mestre, divulgando os melhores métodos e processos de ensino, como se empenhar, com o maior desvelo, para orientar o governo e nossos legisladores na elaboração das leis futuras sobre instrução pública.*” (R.E., Ano 01, n. 01, abril de 1902: 3).

Publicada de 1902 a 1918, a existência da revista da Associação Beneficente é dividida em três fases, conforme aponta o estudo realizado pela professora Denice Catani (2003). Na primeira fase, entre 1902 e 1904, ela é subsidiada pelo Governo do Estado, mas mantém independência editorial. Na segunda fase, 1905 a 1910, ela perde a subvenção estadual, em virtude do acirramento das críticas contra as reformas educacionais. Na terceira e última fase, ainda que vinculada à Associação que a criara, passa a estar imediatamente vinculada à orientação das autoridades estaduais, caracterizando-se pela divulgação da visão oficial sobre o ensino paulista.

Ao lado da Revista do Ensino, elegeram-se os *Anuários do Ensino* como fonte de pesquisa das representações/apropriações docentes pela sua regularidade de publicação dentro do período estabelecido no presente trabalho – quando os números da Revista do Ensino começaram a aparecer com grande espaçamento na fase posterior a 1910 – e pela presença de textos e relatórios de inúmeros professores que contribuíram no periódico da Associação Beneficente.

Os Anuários do Ensino foram criados pelo governo estadual em 1908, por iniciativa do professor João Lourenço Rodrigues, que na ocasião respondia pelo cargo de Inspetor Geral de Ensino. Sua criação subordinava-se aos esforços da administração pública em organizar o serviço educacional, dando maior coerência e articulação às instituições escolares, voltando ao “espírito” das primeiras reformas de ensino que tinham nas Escolas-Modelo anexas à Escola Normal o padrão de excelência que deveria ser difundido por todo o aparelho escolar.

Com esse desiderato, dois meios foram estabelecidos pelo Inspetor Geral: o primeiro consistindo na realização de conferências mensais para os diretores de Grupos Escolares que seriam responsáveis em expandir o modelo de ensino das Escolas-Modelo, fazendo-o chegar a suas instituições e nas Escolas Isoladas de sua região; e o segundo meio consistindo na

publicação de *Anuários de Ensino*:

Onde os professores possam encontrar, a par de uma boa estatística e do movimento escolar de todo o Estado, uma colaboração abundante e variada sobre a parte técnica do ensino, os métodos empregados e seus resultados práticos. (Rodrigues, In: *R.E.*, Ano 04, n. 06, Maio 1906: 32).

A parte de estatística dos Anuários de Ensino, na qual constava todo o movimento escolar da rede pública de ensino, contribuiria para sistematizar as informações anteriormente dispersas e contribuir dessa forma para racionalizar a gestão educacional no Estado. As informações sobre as instituições escolares relatavam as condições de instalação das escolas, nomeava todo o corpo docente e – nos dois primeiros Anuários – faziam um breve resumo histórico de cada escola.

No entanto, o aspecto mais característico dessa publicação era a divulgação do relatório anual do Inspetor Geral da Instrução Pública, bem como da íntegra ou de partes dos relatórios dos inspetores municipais, nas quais se faziam presentes ponderações sobre as necessidades de alterações na legislação escolar ou nos procedimentos didático-administrativos das instituições escolares. Como forma de reflexão de profissionais especializados em educação, tais ponderações deveriam subsidiar o governo do Estado e seus legisladores na formulação das políticas educacionais.

Uma forte justificativa para a utilização dos Anuários de Ensino como fonte de pesquisa ao lado da Revista do Ensino é fornecida por Catani (2003), que vê na criação dos Anuários a intenção de que essa publicação assumisse diversas das atribuições que antes eram reivindicadas pela publicação da Associação Beneficente, constituindo-se em centro de irradiação da renovação do ensino estadual.

A estruturação dos capítulos

Tendo como objeto de pesquisa a apropriação docente realizada pelos educadores paulistas sobre o referencial do método intuitivo, e considerando que a forma dessa apropriação realizada constituiu a especificidade que marcaria a experiência paulista de renovação educacional no início do regime republicano – assinalando, a um só tempo, o pertencimento das reformas empreendidas a um amplo contexto internacional de renovação das práticas docentes,

sem, contudo, pretender reproduzir a *doutrina do transplante cultural*¹⁵ como forma explicativa para a circulação de um novo referencial pedagógico – procurou-se, em um primeiro momento, estabelecer como se configurou, no cenário educacional brasileiro, a proposição de um novo modelo escolar.

Embora a ênfase presente no primeiro capítulo seja abordar os aspectos referentes à inovação metodológica pretendida com a introdução do método intuitivo na educação brasileira, não se pode desconsiderar que, como questão de fundo, o que se almejava garantir com a renovação das práticas escolares era, utilizando um termo presente nos pareceres de Rui Barbosa, a “*renovação das mentalidades*” dos brasileiros. Desta forma, através da renovação educacional, o que se pretendia era uma ampla transformação da realidade brasileira, implicando em um novo modelo de formação centrado no conhecimento científico e voltado para o progresso social/material.

A *renovação das mentalidades*, em consonância com os próprios conceitos utilizados pelo método intuitivo, pressupunha uma outra relação dos indivíduos com o saber socialmente produzido; propondo como referencial um conhecimento inacabado e em constante processo de elaboração, positivo e calcado em um referencial científico. Dessa forma, se passou a rejeitar como válidos todos os ramos de saberes especulativos¹⁶, não verificáveis empiricamente, e centrados, sobretudo, na autoridade – estatal ou religiosa – de quem os propunha¹⁷.

Se no âmbito escolar isso significava romper com o padrão de transmissão de um saber já acabado, – no qual o papel passivo do aluno era reforçado pelas práticas centradas na memorização e na repetição, *ipsis litteris*, dos conteúdos presentes nos manuais escolares –, propondo que cada aluno desempenhasse um papel ativo no processo de construção de seu

¹⁵ A referida doutrina pretendia imputar à classe dirigente brasileira a adoção acrítica de padrões culturais produzidos em outras nacionalidades, mostrando a submissão cultural dos dirigentes nacionais a padrões hegemônicos formulados em outras instâncias. Esse modelo de explicação de submissão cultural era mobilizado para explicar porque as inovações propostas não conseguiam surtir os efeitos alcançados nos países desenvolvidos, segundo atesta CARVALHO (1998), e desconsiderava que no plano cultural, ainda que se leve em conta a existência de um enquadramento disciplinar pretendido, é incorreto postular a existência de um “*público passivo, informado, tratado, marcado e sem papel histórico*”, que se contraporía simplesmente à classe dos *produtores*. (CERTEAU, 1994: 262).

¹⁶ Marcando o deslocamento havido no campo discursivo da filosófica do século XVII, para a filosofia do século XVIII – que fundamentaria a concepção de método intuitivo – VALDEMARIN (2004: 33) aponta para a substituição de “*uma ciência especulativa dando lugar a uma ciência ativa para a dominação da natureza, (na qual) a explicação das relações mecânicas de causa e efeito (substituiriam) as explicações qualitativas*”.

¹⁷ Ao abordar algumas das características que identificariam o tipo de conhecimento que predominou em um período histórico marcado pela filosofia especulativa, FOUCAULT (2002: 27) chama a atenção para o fato de que “*na ordem do discurso científico, a atribuição a um autor era, na Idade Média, indispensável, pois era um indicador de verdade*”.

próprio conhecimento, no âmbito social igualmente se passou a considerar inadequada uma cultura predominantemente *livresca*.

A crítica a uma educação *livresca*, muitas vezes também denominada com o termo *verbalismo – ou educação verbalista*¹⁸ –, aparece no Capítulo I, ao lado da questão das proposições legais que introduziram o método intuitivo no Brasil, como um elemento central para se entender as apropriações docentes feitas pelos educadores paulistas, como decorrência direta da renovação das mentalidades que se propunha nas últimas décadas do século XIX. Nesse sentido, será possível identificar os primeiros reformadores republicanos da instrução pública paulista como homens de seu tempo, que ao “*adaptar*” para a realidade estadual um referencial produzido em outras nacionalidades, agiam, antes de tudo, em coerência com o próprio referencial pedagógico e cultural por eles defendido.

Não obstante, ainda ao se considerar o objeto estabelecido para o presente trabalho, não se pode deixar de abordar os referenciais discursivos que colocavam em circulação as formulações sobre o método intuitivo e que delimitavam o novo campo de saber constituído. Desta forma, o Capítulo II é dedicado aos dicionários e manuais de educação que, em um primeiro momento, se propunham a divulgar os princípios da renovação pedagógica e, em momento posterior, a abordar as inovações científicas que contribuiriam para definir a “*ciência da educação*”.

A finalidade do segundo capítulo, longe de pretender esgotar os possíveis estudos sobre o material educacional publicado no período histórico em apreço, referente ao método intuitivo, está relacionada à possibilidade de demonstrar três aspectos fundamentais atinentes ao tema da apropriação docente do referencial intuitivo: em primeiro lugar, evidencia o fato de que a renovação metodológica, por utilizar termos e conceitos provenientes de outras áreas de conhecimento, não permitia uma leitura única e inequívoca dos ditos termos e conceitos, posto que sua constituição como área de conhecimento ainda se encontrava em curso. Por essa razão, a necessidade de interpretação e apropriação se apresentava como decorrência do simples confronto entre as formulações distintas.

Em segundo lugar, a oposição que o método intuitivo representava em relação às práticas escolásticas que o precedeu, impunha sempre aos autores das publicações pedagógicas a

¹⁸ Educação *livresca* e *verbalista* são tomadas como sinônimo, posto que o que as caracteriza é a predominância da construção de sentido – e de verdade – calcado apenas em uma estrutura discursiva (ciência especulativa) que, no mais das vezes, desconsidera os elementos concretos presentes na materialidade das coisas e fenômenos que tenta explicar.

necessidade de advertir seus leitores para que, mesmos os exemplos de práticas educacionais por eles apresentados, não fossem nunca tomados como modelos invariáveis de ação docente a serem aplicados em quaisquer contextos, exigindo constantemente a *adequação* docente dos princípios defendidos com as realidades imediatas e circunstanciais da prática de ensino.

Como corolário dessa constante necessidade de adequação dos princípios gerais do método com a realidade concreta na qual se dariam as práticas, se estabelece a compreensão de que dadas as diferenças existentes entre as diversas nacionalidades, não seria adequado transplantar um determinado modelo – ainda que bem sucedido em seu lugar de origem – para um outro contexto consideravelmente diverso. Essa concepção contribuiria também para se estabelecer o formato local (nacional ou estadual) sobre o qual deveriam se estruturar os sistemas de ensino; trazendo ainda implicações para o estabelecimento dos programas escolares.

Um terceiro aspecto ainda a ser assinalado em referência ao segundo capítulo diz respeito às transformações discursivas que permitem vislumbrar o movimento em direção à constituição de uma *ciência da educação*, que traz como consequência uma maior “diretividade” para as atividades docentes, diminuindo a importância da experiência como critério de organização das práticas escolares. Esse processo que intentava dar uma maior padronização à atividade docente contribui para explicar o enfraquecimento da posição política dos professores, e, ainda que apenas parcialmente, justifica a concepção de uma reforma educacional pautada em questões técnico-administrativas, como seria a reforma de 1920.

Uma vez já considerados o cenário social no qual a cultura livresca passa a ser recusada em nome de uma relação com o conhecimento que valorize o experimento (a experiência) como critério de validade; e o conjunto discursivo referente ao método intuitivo em circulação no contexto nacional/internacional, restaria ainda apresentar o modo pelo qual um determinado grupo de professores atuantes nas instituições educacionais paulistas, no quadro de dirigentes do sistema estadual de ensino, e com participação nas publicações pedagógicas do período, se apropriou do paradigma intuitivo, a ponto de sustentar a *representação docente* na qual caberia à própria lógica educacional a tarefa de estruturar o sistema escolar, e aos professores atuantes no magistério público subsidiarem a formulação das políticas educacionais; sendo esse o objetivo do terceiro capítulo.

As percepções do social, postas em práticas pelas representações:

... não são de forma alguma discursos neutros, produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990: 17).

Defensores da importância e da centralidade da educação na construção do sistema democrático republicano, os educadores se propõem a estruturar um sistema de ensino organizado sob a lógica educacional, promovendo uma articulação coerente entre os diversos aspectos da questão educacional (currículos, instituições, formação docente, fiscalização do ensino, etc.), e implantando um tipo de racionalidade que prevalecesse sobre as injunções políticas e sociais.

Da necessidade de uma estruturação orgânica do aparelho escolar, segundo critérios pedagógicos, que atendesse a um novo tipo de escolarização, “*proveio a idéia de reformar-se a instrução publica, mas de um modo racional e completo*”¹⁹.

Esse tipo de formulação se fez possível na medida em que se buscou valorizar alguns conceitos do método intuitivo que, articulados, lhes permitiram propor uma visão sistêmica de como deveria ser estruturado o sistema estadual de ensino. Dentre os conceitos mobilizados ganharia especial destaque a *educação integral*, a *recapitulação abreviada*, a *formação enciclopédica*, e a *valorização da experiência docente e da prática de ensino*.

Na fase inicial do regime republicano as reformas do ensino contemplaram as expectativas docentes, no que tange à coerência pedagógica que articulava as questões educacionais, em um momento que ficou designado por “período áureo” da instrução pública; no qual as representações docentes foram implantadas como políticas de Estado, através dos textos legais.

A própria valorização da prática docente e a previsão de criação de instituições anexas à Escola Normal, nos seus diversos graus de abrangência, indicavam claramente um itinerário no qual a experiência docente devesse, compulsoriamente, anteceder a proposição de novas reformas legais; invalidando, desta forma, qualquer análise que imputasse aos primeiros reformadores do regime republicano a intenção de modificar as práticas docentes por meio da legislação.

No mesmo sentido, a reivindicação docente pela criação de instituições modelares, através

¹⁹ Cesário Motta Jr, Secretário do Interior, pasta à qual se subordinava a área educacional, apud (LEFEVRE, 1937: 225).

das quais se consolidasse um parâmetro de qualidade a ser difundido por todo o sistema escolar, baseava-se na convicção fundada em um conceito democrático de cidadania, no qual todos os indivíduos, independente de suas origens ou destino social, deveriam receber um mesmo tipo de educação; a educação integral. Ainda que historicamente possa pesar sobre o modelo escolar paulista, fundado no advento da República, a crítica pelo não atendimento da totalidade da população existente em idade escolar, não se pode desconsiderar que, em grande medida, foi o próprio padrão de qualidade viabilizado por instituições como os grupos escolares, que contribuiu para incrementar a demanda pela expansão de vagas na rede pública²⁰.

Ainda no transcorrer da primeira década do novo regime, e nas décadas seguintes, as questões educacionais passaram a ser tratadas de forma fragmentada, sendo que ao se buscar soluções para temáticas específicas do ensino – tais como a diversificação da formação docente pelas escolas complementares, a redução do tempo da prática de ensino no processo de formação para o magistério, a alteração do conteúdo programático e da duração do curso normal, entre outras – comprometia-se a racionalidade que dera unidade aos primeiros textos legais.

Dentro desse cenário a pesquisa nas *Revistas de Ensino e nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*, permitem vislumbrar o quanto as políticas de Estado deixaram de contemplar as representações docentes sobre a organização do sistema público de ensino, o que ensejou críticas à autoridade do legislativo de deliberar sobre as questões educacionais e ao caráter inorgânico que os textos legais possuíam, constituindo o que se designou por “colcha de retalhos”.

No conjunto de fontes que se privilegiou para a elaboração do capítulo terceiro, é possível ainda identificar um movimento de *diálogo* com o referencial teórico do método intuitivo para justificar a apropriação, consolidada no “período áureo”, de que a racionalidade pedagógica deveria presidir as reformas educacionais. Nesse sentido, os avanços das ciências que compunham o campo pedagógico (principalmente a psicologia e a biologia), foram utilizados não só para melhor direcionar as práticas pedagógicas, mas, principalmente, para determinar a organização que se deveria dar ao sistema de ensino.

Por último, o Capítulo IV se destina à análise de alguns aspectos da reforma de 1920 que

²⁰ Nesse sentido, o labéu de *antidemocráticos* com o qual o Sampaio Dória (e vários outros autores depois dele) tentou definir os primeiros reformadores não se sustenta, sobretudo ao se considerar o expediente, previsto na Reforma de 1920, de ter que punir pais/responsáveis que não enviassem seus filhos às escolas em cumprimento à obrigatoriedade de frequência, em virtude de uma demanda escolar que ainda não estava estabelecida.

produziram significativas alterações tanto na estrutura do sistema de ensino – promovendo um *desvirtuamento* do modelo estabelecido pelos primeiros reformadores –, quanto no referencial utilizado para justificar as alterações legais propostas. Sampaio Dória, autor da reforma da instrução pública, alegando uma preocupação em universalizar o ensino primário e combater o problema do analfabetismo propõe e aprova um texto legal no qual há uma redução nos anos de escolarização e a proscrição da rede pública das crianças com sete e oito anos de idade.

Alegando uma oposição entre um *modelo ideal* de escolarização (ensino integral), não realizável por questões financeiras e um outro *modelo mais realista* e viável, impõe a idéia de que a estrutura educacional deveria ser organizada por critérios sociais e técnico-administrativos, buscando uma melhoria de eficiência no serviço público educacional; o que se contrapunha frontalmente com a pretensão do grupo docente de estabelecer a racionalidade pedagógica como diretriz para a organização do ensino.

Embora não houvesse em Sampaio Dória a intenção de justificar teoricamente a opção por uma solução técnica para a reestruturação do sistema escolar, é possível identificar no desenvolvimento da psicologia a base sobre a qual ele estruturaria o novo modelo de formação pretendido, no qual um conceito mais amplo de formação humana – educação integral – é substituído por um restrito conceito de cidadania, calcado, sobretudo, no desenvolvimento de hábitos considerados desejáveis para a consolidação da nacionalidade.

Nesse novo cenário, que passa a valorizar a formação da nacionalidade como questão principal a ser alcançada pela educação pública, em detrimento da própria formação e do desenvolvimento dos indivíduos, a área educacional deixa ser concebida como um campo específico de atuação de educadores, devendo sua direção ser estabelecida, sobretudo, por juristas, uma vez que o conceito de “nação” ganhava sua materialidade através dos textos legais, dentre os quais se sobressaía a própria Constituição Nacional.

A reforma de 1920 que, acertadamente, é considerada um marco em direção à virada conceitual que seria denominada nas décadas seguintes como o movimento da *Escola Nova*, produziria uma ruptura na representação docente, originada por uma apropriação do método intuitivo, de que a educação seria a principal questão de Estado, e que sua direção deveria ficar circunscrita aos quadros de educadores, únicos elementos capazes de estabelecer uma racionalidade pedagógica, posto que pudessem validar pela experiência docente as formulações originadas nas ciências da educação.

CAPÍTULO I

Crítica ao Verbalismo como método de ensino – Introdução do “método intuitivo” no Brasil

A segunda metade do Século XIX, no mundo ocidental, foi marcada pela ênfase dada à educação como meio de promoção de desenvolvimento social e econômico das nações; passando, portanto, a exigir uma considerável expansão da escolarização elementar como responsabilidade dos estados nacionais. Por essas razões, o referido século ficou identificado como o “Século da Instrução Primária”. (SCHELBAUER, 2005).

Acreditava-se na necessidade de promover alterações que, rompendo com os modelos educacionais então em voga, pudessem contribuir diretamente para habilitar os indivíduos a interagirem ativamente com o mundo natural e social, produzindo um conhecimento útil, passível de ser utilizado na promoção do progresso e, ao mesmo tempo, através de uma abordagem racional, centrada no referencial científico, propiciasse um novo modelo de formação moral não mais calcada em valores religiosos e metafísicos.

O referencial científico passava a ser proposto como conteúdo e modelo para a educação escolar, e as representações sobre sua aplicação na educação primária previam dois tipos de concepções:

Em premier lieu, une des finalités espérée de l’enseignement scientifique primaire est le développement d’une culture intellectuelle et de certaines dispositions mentales qui peuvent y être liées. En second lieu, il est cru apte à favoriser certaines attitudes morales²¹, voire civiques.(KAHN, 2002 : 201)²²

Neste cenário, a par das reformas organizacionais e programáticas, propõe-se uma

²¹ As atitudes morais seriam desenvolvidas, conforme propunham os divulgadores franceses do novo modelo de educação, não mais pelos discursos catequéticos, e sim pela criação de hábitos de agir e de pensar propiciados pelo referencial científico, nos termos que seguem: “*Il en est tout autrement pour les sciences naturelles, qui exercent les sens, en donnant une habitude de voir juste et de tout voir, habitude qui devient une sorte d’instinct, et, pour les sciences physiques, qui, en outre de l’observation appellent à leur aide l’experimentation, et habituent ainsi à ne rien croire sans que la preuve suive immédiatement l’affirmation* ». (Paul Bert, apud KAHN, 2002: 204).

²² *Em primeiro lugar, um dos objetivos esperados da educação primária científica é o desenvolvimento da cultura intelectual e de certas disposições mentais que podem estar a ela ligadas. Em segundo lugar, acredita-se ser capaz de promover certas atitudes morais, quer dizer cívicas.* (Tradução livre).

substancial reforma metodológica na educação escolar, através da substituição dos processos formalistas, centrados na memorização e na reprodução de conceitos abstratos, pelos processos denominados intuitivos, nos quais os indivíduos entrariam em contato direto com a realidade, tendo por intermediação apenas os sentidos humanos, e não mais os compêndios ou livros de doutrina.

Procurava-se, desta forma, utilizar no âmbito educacional o mesmo referencial presente nas ciências naturais, tendo como base de todo conhecimento válido os saberes positivos empiricamente verificáveis. Apenas a partir dos fenômenos e dados concretos, observáveis pelos indivíduos, se poderia acessar os princípios e leis presentes no mundo físico e as generalizações e sínteses características da cultura humana.

No Brasil, embora a defesa do método intuitivo já estivesse presente no contexto educacional desde as últimas décadas do século XIX, a propaganda republicana conseguiu impor a concepção de que a implantação do método intuitivo teria ocorrido vinculada à assunção do novo regime político instituído em 1889, fazendo recair sobre o regime imperial o passivo de uma educação atrasada e responsável pelas mazelas sociais então existentes. Essa interpretação, de há muito tempo, já fora questionada na história da educação brasileira, conforme pondera Tanuri:

A instauração do regime republicano não inaugurou, no Brasil, uma nova corrente de idéias educacionais nem uma nova política de educação, tendo significado simplesmente o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de idéias que se iniciara no Império, mais propriamente nos anos setenta. Apesar disso, especificamente para o Estado de São Paulo, a República assinalou um passo à frente no âmbito das realizações práticas, representando um significativo marco na organização da educação pública no setor do ensino primário e normal e assistindo ao desencadear de um processo de desenvolvimento na rede escolar que não pode ser subestimado. (Tanuri, 1979: 75).

No se pode esquecer, todavia, que o “movimento de idéias” iniciado na década de 1870 tinha à sua frente, no mais das vezes, as figuras de eminentes políticos e propagandistas republicanos, que conseguiram difundir as concepções renovadas de organização social e educacional, como parte da propaganda republicana. O mesmo ano de 1870 marcaria o início da campanha republicana, com o primeiro manifesto publicado em três de dezembro no jornal

República, tendo como autor Quintino Bocaiúva; o que levaria à organização do *Clube Republicano*. (FREIRE, 1983).

Ao discorrer sobre o que era a educação no século XIX, o republicano Felisbello Freire elucida melhor a transformação cultural havida no referido momento histórico, no qual uma orientação científica amparada nas ciências naturais passava a consubstanciar a educação oferecida nas academias de Medicina, de Engenharia e de Direito, além das escolas militares, substituindo, na formação das elites nacionais, uma concepção metafísica de conhecimento voltada para o terreno das subjetividades:

Se até 1870 a orientação científica nacional era profundamente transviada e inspirada nos princípios da metafísica, sem a menor intervenção das Ciências Naturais com os seus métodos seguros de inquirição e de análise; se até então a atenção dos nossos cientistas e literatos não se dirigia para o estudo do mundo externo e sim para as especulações vãs e estéreis do subjetivismo; dessa data em diante inicia-se um movimento científico, que faz substituir essa orientação retórica por nova orientação caracterizada pelo estudo verdadeiramente científico. (FREIRE, 1983: 167).

É o movimento de transformação ocorrido nos cursos superiores, segundo Freire (1983) que teria contribuído para divulgar as “ciências democráticas”²³, apresentando para a “classe culta” da sociedade autores como Comte, Spencer, Hæckel, Darwin, Froebel, entre outros – que teriam grande importância na formulação das concepções sobre a educação escolar primária – e propagando as concepções de positivismo, evolucionismo e de darwinismo social, servindo de contraponto à orientação intelectual francesa.

No caso brasileiro, diferentemente do que ocorria em outras nacionalidades, a “mentalidade moderna” a ser conseguida pela disseminação da educação primária, exigia uma emancipação do ensino da tutela do Estado. Por emancipação não se propunha que o Estado não oferecesse a instrução, mas que criasse meios de desenvolvê-la direta ou indiretamente, em benefício público. Em última instância, *emancipar a educação do Estado* significava oferecer um tipo racional e científico de educação que contribuísse para a própria superação do regime

²³ As ciências naturais, na medida em que seus métodos exigiam a participação ativa dos indivíduos para lhe dar validade e construir um saber positivo, cujas conclusões se apoiassem nos dados obtidos pela própria experiência, passaram a ser reputadas pelo termo de “democráticas”.

imperial, o que constituiria o aludido *benefício público*.

Há que se destacar o fato, e isso não é menos importante, de que o Estado era o regime imperial, personificado na pessoa do próprio imperador; com isso significando que o fluxo “positivo” da evolução social não deveria ficar subordinado aos interesses e, por que não dizê-lo, conforme insinuavam os republicanos, aos caprichos do soberano (SALLES, 1882).

A convicção de que as reformas educacionais apenas surtiriam o desejado efeito – de estímulo ao progresso social e material – se atreladas à superação do regime imperial, ficou patenteado no discurso republicano:

(...) certos de que as instituições de um povo consolidam-se por sua conformidade com o sentimento nacional, (...) É nesta crença que julgamos de máximo alcance a educação pública, germe da regeneração do país e sólida base onde se firmará uma nova ordem de coisas nascida do progresso e consciência da Nação, quando convencida da esterilidade do primeiro e segundo império. (Programa dos Candidatos Republicanos Paulista, apud SCHEUBAUER, 1998: 55).

No mesmo sentido de crítica ao estado da educação no império, afirmou-se:

E se há um ramo da pública administração, que tenha sido entre nós completamente descuidado pelo governo é, sem dúvida, a instrução pública primária. Não é necessário analisar-se com cuidado o estado de nossas escolas públicas, a maneira defeituosa por que se acham organizadas, a insuficiência de recursos de que dispõem e a incapacidade das pessoas que a dirigem, para chegar-se à conclusão de que nada representam na economia social do país, ou como agentes do progresso nacional, ou como forças propulsoras do Estado. (SALLES, 1882: 405).

As iniciativas particulares, por sua vez, obtiveram papel de destaque na divulgação do novo modelo de ensino, e no caso específico da Província de São Paulo, isso foi possibilitado a partir da Lei 54, de 15 de abril de 1868, de nítida inspiração liberal, que livrou os empreendimentos privados da fiscalização e tutela do estado, permitindo, portanto, a considerável ampliação da oferta educacional, ainda que apenas um percentual reduzido da população tivesse sido atendido por essas instituições. (HILSDORF, 1977)

O discurso da renovação educacional no Brasil também era marcado por concepções de

cunho econômico e político. Por um lado, atribuía-se à educação a responsabilidade pela formação dos trabalhadores, em uma sociedade em vias de abolir o trabalho escravo; e por outro lado, a divulgação das letras permitiria formar o cidadão alfabetizado, habilitado a votar democraticamente, condição indispensável para promover a transição entre a Monarquia e a República. (SCHEUBAUER, 1988).

As escolas particulares, sobretudo aquelas organizadas segundo o modelo estadunidense²⁴, se tornariam o modelo do novo tipo de instrução que correspondia aos interesses da época, e possuíam como uma de suas principais características a utilização do método intuitivo, delimitando o “*universo real desse ensino, apoiado em objetos e não em palavras*” (HILSDORF, 1986: 182).

A utilização das *lições de coisas* e do método intuitivo estava mundialmente em evidência, sendo largamente utilizada desde a década de 1860 nos Estados Unidos (LOURENÇO FILHO, 1954), sendo divulgada pelo relatório de Celestin Hippeau²⁵; tendo seus princípios propagados através do Dicionário Pedagógico elaborado por F. Buisson (1882), das conferências pedagógicas de Mme. Pape-Carpentier (SCHELBAUER, 2005), e ganhando materialidade na produção e divulgação de mobiliário e material didático específico a partir das Exposições Internacionais (KULHMANN JR, 2001).

A propaganda republicana, e o novo modelo de ensino, se faziam presentes também através de periódicos e da imprensa, com destaque para os jornais Opinião Liberal, Correio Nacional, A República, Gazeta de Campinas, A Província de São Paulo, Correio Paulistano, entre outros; que congregavam os principais nomes do pensamento liberal republicano; dentre os quais é possível citar: Rangel Pestana, Francisco Quirino dos Santos, Prudente de Moraes, Américo Brasiliense, Campos Sales, Jorge de Miranda, Francisco Quirino, entre outros.²⁶

Tudo considerado, as iniciativas de reorganização da educação brasileira no final do

²⁴ O modelo democrático estadunidense era elogiado pelo “derramamento da instrução popular”, como condição primordial para garantir o governo do povo pelo povo. (SALLES, 1882)

De forma complementar, também entre os europeus atribuía-se um destaque aos Estados Unidos da América pelo adiantamento alcançado em educação, via utilização das lições de coisas e organização do sistema escolar, conforme atesta Kuhlman Jr, (2001), bem como o português Visconde de Benalcanfor, que após visitar o pavilhão estadunidense na Exposição Universal de Viena (1873), se expressou nos seguintes termos: “*Diante do modelo de escola americana temos de curvar a cabeça, porque ela é deveras surpreendente e instrutiva para os europeus, mesmo para os que pertencem às nações mais cultas e desveladas no ensino público*”. (BENALCANFOR, 1873: 301)

²⁵ HIPPEAU, Celestin. *A Instrução Pública nos Estados*. Traduzido e publicado no Diário Oficial do Império do Brasil, 1871.

²⁶ A respeito da imprensa republicana, vide HILSDORF (1986).

século XIX, vinculadas à iniciativa particular, apontavam para a renovação escolar associada à própria renovação da cultura e da vida nacional, em consonância com os princípios liberais defendidos pelos adeptos do movimento republicano.

Ao analisar as propostas do partido republicano para a educação brasileira, no período de propaganda de 1875 a 1889, Hilsdorf (2005: 62), citando o trabalho de M. Lou Paris, apresenta o tipo de ensino que se propunha superar: “*os modelos de educação da escola pública monárquica, a iniciativa privada comercial e a confessional católica eram recusadas, porque consideradas corrompidas e atrasadas, pois ofereciam um ensino ultrapassado, metafísico e incompleto.*” Desta forma, os modelos recusados passam a caracterizar “*a pedagogia tradicional da memorização, da oralidade, do ouvir e do repetir falando*” (Idem).

A caracterização do modelo tradicional de ensino, que se procurava superar em âmbito mundial, era assim estabelecida:

... forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão (...) a instrução parece dedicada a fazer com que as crianças 'aprendam hoje para compreender amanhã' e que os professores 'admiram a criança que fala como um livro e responde como um oráculo, pouco importando se ela não compreende a questão nem a pergunta”. (Valdemarin, apud SOUZA, VALDEMARIN E ALMEIDA, 1998: 67)

Quando se atribuía à pedagogia tradicional o caráter de ser metafísica, guardando, portanto, vínculo com uma educação medieval, fundada sobre uma filosofia especulativa, criticava-se o fato de tal pedagogia não ter incorporado o referencial das ciências naturais, notadamente empírica e voltada para o progresso social.

A nova pedagogia que deveria se impor, denominada Pedagogia Intuitiva (sendo que as denominações de método intuitivo e lições de coisas foram muitas vezes utilizadas como sinônimo), possuía como princípio definidor o “*empirismo, ou seja, a concepção de que as idéias têm origem nos sentidos humanos, mediadores entre o sujeito que conhece e o objeto exterior a ser conhecido.*” (VALDEMARIN, 2004: 24).

A matriz empirista, conforme formulada por Francis Bacon, se contrapõe à existência de

idéias inatas ou transcendentais, afirmando que a construção do conhecimento é realizada de forma progressiva, tendo por base a realidade natural. Contrapõe-se, igualmente, à filosofia especulativa que a antecedeu, por acreditar que aquela forma de conhecimento impedia a produção de novos saberes, trabalhando com uma visão estática de conhecimento, “*construindo sistemas explicativos generalizadores*” mesclados à teologia. (VALDEMARIN, apud SOUZA, VALDEMARIN E ALMEIDA, 1998: 83).

Ainda que se possa afirmar que o novo método de ensino só seria amplamente adotado nas escolas públicas com o advento da República²⁷, há três momentos específicos que são destacados, de forma recorrente, na historiografia educacional, como sendo da introdução do método intuitivo no período de vigência do antigo regime, quais sejam: a Reforma Leôncio de Carvalho; os Pareceres de Rui Barbosa sob a reforma da Instrução Pública, e a tradução do livro *Primeira Lições de Coisas*, de autoria de Norman Allison Calkins, realizada por Rui Barbosa.

A apresentação desses três momentos assinalados, embora propicie a introdução de alguns elementos e características relacionadas ao método intuitivo, não terá como pretensão o aprofundamento da discussão sobre as divergências de concepções e as apropriações relacionadas às noções de coisas, lições de coisas, lições objetivas, método intuitivo, lições pelo aspecto, etc.; temas esses que serão abordados em capítulo à parte.

A Reforma Leôncio de Carvalho

A participação direta dos republicanos paulistas no progresso econômico provincial, aliada com o crescimento da representatividade política do partido republicano paulista, que havia eleito vários deputados provinciais, vereadores nas câmaras municipais e dois deputados à Assembléia Geral, levou o imperador Dom Pedro II a constituir, em cinco de janeiro de 1878

²⁷ Nesse sentido, as décadas que antecederam ao regime republicano tiveram extrema importância para a consolidação de um sistema público de ensino no Estado de São Paulo, pois, segundo pondera Frago (2002: 9) “*La formación de un sistema educativo no es algo instantáneo. Supone unos antecedentes o inicios – incluso intentos fallidos–, una génesis más o menos dilatada en el tiempo según los países, y una fase, asimismo dilatada, de configuración y consolidación. Es decir, una serie de cambios durante un período de tiempo prolongado (Albisetti, 1992a, p. 302). No es, además, un proceso anónimo e inevitable, sino más o menos intencional, buscado, pero en el que se producen efectos no queridos e imprevistos de tal modo que los resultados, en un momento determinado, no suelen coincidir –e incluso a veces se oponen– a los propósitos de quienes los promovieron*”.

um Gabinete²⁸ Liberal, sobre a presidência de João Lins Vieira Cansação de Sinimbu, com a missão de promover reformas que enfraquecessem as posições republicanas, provocando a cooptação de alguns membros do referido partido. (FREIRE, 1983).

Para o ministério do Império, que entre outras funções tinha sob sua responsabilidade a questão educacional, foi indicado o nome do jurista fluminense Carlos Leôncio da Silva Carvalho, que no exercício de suas funções formulou uma reforma educacional.

O Decreto 7247 elaborado por Leôncio de Carvalho, na qualidade de Ministro do Estado e dos Negócios do Império, e promulgado em 19 de abril de 1879, tinha por objetivo a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, e do ensino superior em todo o país. Pretendia ainda criar um Conselho Diretor da instrução pública, estabelecer os programas para as escolas oficiais, além de dar outras providências a respeito da educação – instituir um plano de carreira para o magistério, tornar livre a frequência às instituições, regulamentar os concursos públicos, etc. –; mas seu principal objetivo era promover a liberdade de ensino, tornando possível que particulares abrissem e mantivessem instituições de diversos níveis, aumentando a oferta por escolarização.

A expansão da escolarização, em seus vários níveis, seria alcançada através da adoção de medidas de cunho liberal, preconizando a liberdade de cátedra – para facilitar que qualquer pessoa, ainda que sem habilitação específica para o magistério, pudesse lecionar e/ou abrir escolas – e o oferecimento de ensino livre de uma fiscalização do governo central, inspirada no modelo estadunidense de cursos livres e não seriados, matrículas avulsas, e exames vagos. (HILSDORF, 2005).

Sobre a necessidade de reforma da instrução pública e da expansão da escolarização, em 1878, Leôncio de Carvalho se pronunciou nos seguintes termos:

A primeira medida a realizar para conseguir-se esse desiderato, é a da liberdade de ensino, que é o sólido alicerce sobre que deve assentar o edifício da educação nacional. Adotada em sua maior latitude nos Estados Unidos onde tem valor de um dogma, a liberdade de ensino encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento a que tem atingido a instrução na generalidade dos países do velho mundo. Que possam ensinar todos

²⁸ Os Gabinetes Imperiais também eram denominados de *Conselhos de Ministros*, cabendo ao seu presidente a indicação dos demais membros, distribuídos nas pastas da Agricultura, Fazenda, Império, Justiça, Relações Estrangeiras, Marinha e Guerra.

aqueles que para isso se julguem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidades ou prévias autorizações. (Leôncio de Carvalho, apud MOACYR, 1937: 169).

De forma reiterada, se tem destacado a importância da reforma Leôncio de Carvalho como sendo o marco legal da proposição do método intuitivo na escola brasileira; método este que passaria a configurar como um dos aspectos centrais da organização moderna de nossas instituições educacionais.

No entanto, o referido Decreto, para ser exato, não indicava que as “noções de coisas” deveriam ser utilizadas como “método de ensino”, senão como disciplina a constar no programa das escolas primárias. O texto legal dizia apenas, em seu Artigo 4º: “*O ensino nas escolas primárias de primeiro grau no município da Corte constará das seguintes disciplinas (...) noções de coisas.*”²⁹

As alterações no programa de ensino previam apenas o acréscimo de novas disciplinas em relação ao programa que já era utilizado nas escolas primárias, mas poderiam significar uma razoável transformação das práticas de ensino, uma vez que incorporavam – através das lições de coisas – a observação ativa por parte dos alunos, e o domínio de conceitos “corretos”, porque fundamentados na observação empírica de objetos e fenômenos:

(...) ao programa das disciplinas ensinadas convém acrescentar noções de geografia e história nacional, como estudo muito próprio a desenvolver no coração dos alunos o sentimento do amor pátrio, e introduzir o ensino prático, de lições de coisas, bastante conhecido depois de muito que a respeito dele foi escrito, e cujo processo foi fundado no método Pestalozzi. As vantagens desse ensino que robustece o espírito do aluno, desenvolvendo-lhes a faculdade de observação e raciocínio e proporcionando-lhes um certo número de noções claras, exatas e verdadeiras sobre tudo o que cai debaixo de sua percepção. (Leôncio de Carvalho, apud MOACYR, 1937: 185)

Em seu Artigo 9º, de forma coerente com o artigo já citado, ao estabelecer os conteúdos

29 BRASIL. Decreto 7247, de 19 de Abril de 1879 (p.196). Vol.1 pt. II . Reforma o Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=547933&seqTexto=62862&PalavrasDestaque=>. Acessado em 06/12/2008.

para a Escola Normal, e tendo em vista o modelo de ensino que deveria ser utilizado na educação primária, assim determinava: “*O ensino nas Escolas Normais do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dois primeiros parágrafos seguintes (...) prática de ensino intuitivo ou lições de coisas*” (Idem, ibidem).

Para viabilizar a prática de ensino, se propõe a anexação de escolas primárias – artigo 9º – nas quais os “alunos-mestres” poderiam exercitar-se na docência e aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua formação.

A recomendação para que o método intuitivo fosse introduzido na formação e na prática dos alunos da Escola Normal – e, por consequência, fosse utilizado na educação primária – não era exatamente uma novidade; sendo que nesse sentido a Escola Normal de Niterói, acompanhando a tendência presente no cenário mundial, já havia se antecipado em quase uma década.

No relatório de 1870, o diretor da Escola Normal de Niterói, Alambary Luz, criticava os métodos metafísicos e abstratos utilizados para ensinar as letras e propunha que se atualize o método em consonância com o que era praticado nos países desenvolvidos; apontando, no entanto, como grande dificuldade para a implantação do método intuitivo no Brasil, a falta de publicações que servissem de “guia” para o trabalho dos professores:

Na França começa-se a doutriná-las [as crianças] com as denominadas Lições de coisas que na Inglaterra tomam o nome de Lições por objetos. A Alemanha tem as suas Lições pelo aspecto. Os Estados Unidos as Lições pela intuição compreendendo todos os outros métodos de ensino. Essas noções possuem livros apropriados para guia dos mestres; dispõem de imagens, de figuras, de estampas sobre que versam suas explicações sob a forma de contos ou conversas. Tudo isso nos falta (Luz, apud VILLELA, 2002: 186).

Para superar a lacuna de um guia para a prática dos professores primários, o professor da cadeira de Pedagogia da Escola Normal de Niterói, professor Antônio Marciano da Silva Pontes, imprime em 1874 a obra “Compêndio de Pedagogia”³⁰. A referida obra marca o entrecruzamento das tradições e das renovações educacionais do período, sendo considerado mesmo uma “colcha

³⁰ Pontes tinha por finalidade nesse manual descrever não apenas os conteúdos previstos para a educação primária, mas também a forma de ensiná-los; dentro de um referencial de docente denominado por *mestre-artesão*, no qual o domínio da técnica era tão importante quanto o domínio do conteúdo a ser ensinado. (SILVA, 2007)

de retalhos”, posto que, embora a tônica fosse de apoio aos processos intuitivos, “*em muitos momentos o texto foge dessa vertente e caminha em outras direções*”. (VILLELA, 2002: 195).

De qualquer forma, é possível acreditar que o movimento mundial em prol da renovação educacional, indicando a necessidade de uma educação mais voltada para questões práticas e objetivas, a própria experiência pessoal que Leôncio de Carvalho possuía na área educacional³¹, e a implantação das “lições de objetos” na Escola Normal de Niterói, tenham servido de referência para as modificações nos programas de ensino, propostas pela Reforma da Instrução Pública de 1879.

Além de seu valor intrínseco ao propor a introdução das “noções de coisas” na educação brasileira através de um documento legal, em consonância com o que já era praticado pelos setores progressistas da educação privada, a reforma Leôncio de Carvalho ganhou extrema importância e notoriedade por dar ensejo aos pareceres que Rui Barbosa elaborou na condição de redator da Comissão de Instrução Pública, da Câmara dos Deputados do Império, e que se constituiu em documento obrigatório para a compreensão dos aspectos educacionais, sociais e políticos que marcaram a transição do regime imperial para o regime republicano na área educacional.

Os Pareceres de Rui Barbosa

O Decreto de reforma do ensino, elaborado por Leôncio de Carvalho, apenas entraria em vigor – em sua totalidade³² – uma vez fosse aprovado pela Câmara dos Deputados do Império; sendo necessário que a Comissão de Instrução Pública, da referida casa legislativa, emitisse um parecer a esse respeito.

A Comissão da Instrução Pública era constituída por Rui Barbosa, Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Vianna³³, e coube ao primeiro, na condição de relator, elaborar o texto do

31 Professor da Faculdade de Direito de São Paulo, foi um dos responsáveis por iniciativas educacionais inovadoras na Província de São Paulo – fundado a escola “A Propagadora”, em 1873; pertencente à Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que serviria de modelo para diversas outras instituições primárias congêneres, e que seria o embrião do “Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo”. (HILSDORF, 1986). Foi, posteriormente, o primeiro presidente do Centro de Ciências Letras e Artes de Campinas, por ter sido professor de direito do tribuno César Bierenbach – idealizador da instituição campineira inaugurada em 1901 - e a autoridade mais graduada quando da fundação do referido Centro.

32 As únicas medidas que passaram a vigorar imediatamente à publicação do Decreto foram aquelas que não implicavam em aumento de despesas para com a educação.

33 Segundo atesta ALMEIDA (1989: 222) a Comissão teria sido constituída em 12 de setembro de 1882. No

parecer. Todavia, considerando que o Decreto 7247/1879 versava sobre diferentes níveis de ensino, e considerando a ampla pesquisa bibliográfica e documental elaborada pelo relator, ao invés de um único parecer, foram apresentados à Câmara dois Pareceres.

O primeiro Parecer, apresentado em 13 de abril de 1882, era intitulado *Reforma do Ensino Superior e Secundário*; e o segundo Parecer, apresentado em 12 de setembro do mesmo ano, intitulava-se *Reforma do Ensino Primário e outras instituições complementares da Instrução Pública*, e apresentava um substitutivo ao Decreto aprovado em 1879.

Por tratar do ensino primário, foco de pesquisa do presente trabalho, apenas o segundo parecer será aqui considerado; e a ênfase recairá exclusivamente na questão dos métodos de ensino e lições de coisas³⁴.

A importância dos Pareceres de Rui Barbosa para se explicitar o projeto de modernização da sociedade brasileira intentada no final do século XIX está em se constituir “*em texto emblemático, seja pela profundidade dada ao tratamento do tema pelo legislador, seja pela influência exercida por esse documento servindo de referência para os republicanos nos debates e proposições sobre a educação popular no final do Império*”. (Souza, 2009: 74).

No parecer sobre a educação primária, a defesa do novo método de ensino passa a ser amplamente defendida, pois se atribuída à pedagogia tradicional da memorização o atraso do país frente às nações desenvolvidas. Neste sentido, se faz oportuno reproduzir os termos com os quais Rui Barbosa defende a implantação do método intuitivo nas escolas brasileiras:

Reformas dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as ruínas, a rotina pedagógica. Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas

entanto, tal informação não se sustenta, uma vez que nessa desta foi apresentado o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, como fica evidenciado pela publicação original da Câmara dos Deputados, n. 224, 1883.

Lourenço Filho (apud, CALKINS, 1950) afirma que Rui Barbosa passou a fazer parte da Comissão de Instrução Pública em junho de 1880.

34 O Parecer sobre a *Reforma do Ensino Primário e outras instituições complementares da Instrução Pública*, além da temática que será aqui abordada, versava também sobre as estatísticas e a situação do ensino popular; a ação do Estado; as despesas com o ensino público; a orientação escolar; a escola leiga; a liberdade de ensino; a organização pedagógica; os jardins de crianças; a formação do professorado; o museu pedagógico nacional; o magistério primário; a administração e inspeção do ensino; os conselhos superiores da instrução nacional; a construção de casas escolares; os fundos escolares; os conselhos escolares de paróquias; a higiene escolar e o Projeto substitutivo ao Decreto de 1879.

escolas. Ou antes, cumpre criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antítese lhe assentaria: não é método de ensinar; é, pelo contrário, método de inabilitar para apreender. (BARBOSA, 1883: 113)

Em seguida, ao criticar o método em vigência, utilizando-se, como referência, as visitas que empreendera a alguns estabelecimentos de ensino sediados na capital federal, apresenta de que forma a memorização e a repetição de livros e catecismos contribuía para constranger e inviabilizar o desenvolvimento da inteligência e da curiosidade humana:

O primeiro caráter dessa pedagogia desnaturada e homicida é a cultura exclusiva, mas ininteligente, brutal, da memória. (...) Esse método é o que cumpre erradicar. Ele automatiza, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a duas máquinas de repetição material. (...) Destruídas assim na criança a curiosidade natural, perdem de todo o hábito de procurar o sentido às palavras que repetem. Aprendem por livros. (...) Entre nós, a leitura e a repetição formal do livro constituem a instrução toda. A natureza do menino ressent-se do mais vivo apetite de realidade e dão por pábulo criações de uma fraseologia vã (...) Frases e idéias inverificadas ou inverificáveis, eis toda a nutrição intelectual que essa tradicional pedanteria proporciona à puerícia, sequiosa de saber positivo e de conhecimento prático das coisas. (BARBOSA, 1883: 114, 116 e 117).

Ou ainda, no mesmo sentido:

O verbalismo, esse vício universal da nossa instrução (...) substitui, na criança, o pensamento individual por simulacros de procedência alheia³⁵, introduzidos como corpos inassimiláveis no cérebro do aluno. Na escola atual o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. (...) A vã ostentação de palavras de que se compõe essa ciência sem raízes, produz homens que imaginam haver tocado a meta em todos os ramos do saber, só porque consomem a existência a dissertar penosamente acerca desse alvo (BARBOSA, 1883: 119).

A concepção de ter o livro uma função meramente complementar já havia sido expressa anteriormente por Spencer que o entendia como *“meio indireto de adquirir conhecimentos para*

35

quando faltam os meios diretos – a maneira de ver segundo a opinião dos outros, aquilo que não podemos ver pelos nossos próprios olhos”. (Spencer, 1901: 41).

O resultado desse tipo de educação centrada apenas na “fraseologia oca” das cartilhas e livros³⁶, que propunha a memorização de conceitos e generalidades – meras abstrações –, sem que se houvesse construído as bases concretas e objetivas para tais conceitos, não podia ser outro senão “*uma nacionalidade estéril, depauperada, valetudinária, amanhada para todas as humilhações e surpresas do destino, de que a sua educação não a preparou para assumir a iniciativa, prever as contingências e dirigir o curso*”. (BARBOSA, 1883: 117)

O principal problema da educação em vigência, no entendimento do relator dos pareceres, era o seu *caráter antinatural*, uma vez que não respeitava no desenvolvimento do indivíduo o mesmo processo através do qual a humanidade havia construído seu conhecimento e cultura; impondo aos aprendizes um aprendizado meramente verbal.

O menino é a curiosidade em pessoa (...) e entre a insaciável sede natural de ciência e a realidade que a chama (...) interpõe o formalismo de um ensino meramente verbalista (...) *Mas não foi lendo que a humanidade começou a orientar-se no meio do universo*. (BARBOSA, 1883: 122)

Consequentemente, seria fundamental à educação escolar repetir como método de ensino o mesmo processo pelo qual a natureza propiciou ao ser humano elevar-se das “*intuições confusas e vagas a noções precisas*”. (Pestalozzi, apud BARBOSA, 1883: 118).

A concepção de método intuitivo defendida por Rui Barbosa, remete diretamente às proposições de Pestalozzi que, conjuntamente com Froebel, é considerado o principal nome da pedagogia intuitiva. Neste sentido, não poucas vezes se recorreu a um famoso aforismo de Pestalozzi para determinar, em linhas gerais, ao que se propunha o novo método: “*Cultivai primeiro os sentimentos e nunca ensineis a um menino o que ele pode descobrir por si mesmo. Desenvolvi a idéia, dai depois a expressão*”. (Pestalozzi, apud TEIXEIRA JR, 2005: 83).

36 É importante destacar que a renovação pedagógica em direção a superação do ensino livresco ocorria, concomitantemente, ao processo de redefinição da própria teoria educacional, na qual se passou a distinguir a *pedagogia* – entendida como teoria da educação –, e *educação*, entendida como a prática desta teoria. A vertente da *habilidade prática* “*permitia à ciência (da educação, ou pedagogia) reivindicar-se mais como uma arte, o que exatamente remetia para uma modalidade de conhecimento afastada do universo da cultura livresca*” *Eram teses “que então valorizavam a experiência e essa espécie de alquimia moral concretizada na ação do professor: ‘une certaine chaleur de coeur’ aliado a ‘une véritable inspiration de l’intelligence’*”. (RAMOS DO DÓ, 2006: 16 e 17)

No mesmo sentido, Lourenço Filho cita algumas idéias presentes nos textos de Comenius, Froebel e Herbart, que serviram para embasar o parecer elaborado por Rui Barbosa, e que evidenciam dois princípios atinentes ao processo intuitivo, quais sejam: “*Primeiro a coisa, depois a sua significação*” e “*é pela intuição real, não por descrições verbais que o ensino deve começar*” (LOURENÇO FILHO, 1954: 54).

Embora fosse inquestionável que a educação deveria proporcionar aos indivíduos o domínio de conhecimentos formais e abstratos, das leis gerais que regem o mundo físico, das sínteses e generalizações elaboradas pela cultura humana, o grande diferencial na proposição do método intuitivo – se comparado aos métodos praticados nas escolas brasileiras – estava em começar o processo educativo pelos elementos concretos e imediatos, representados pelos objetos e pelos fenômenos passíveis de observação.

Tendo em vista tal diferença, Rui Barbosa indicava a necessidade de superação do *processo sintético* pelo *processo analítico*; estando este último associado ao método intuitivo³⁷. Ao invés de se começar a instrução pelas definições, ou pelos conceitos ou sínteses, o processo analítico – através da intuição diretamente voltada para as coisas e objetos sensíveis – começaria pela manipulação concreta da realidade, que servia de base para se passar das impressões individuais e fragmentadas para os conceitos e leis gerais, do conhecimento concreto para o abstrato, “*dos fatos às idéias, das verdades particulares aos princípios comuns e às verdades gerais*”. (Compayré, apud BUISSON, 1882: 80).

Na escola atual o ensino começa pela *síntese*, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas (...). É analiticamente, é discernindo as paridades e as diversidades, é associando as semelhanças e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como da humanidade em sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na vida. (BARBOSA, 1883: 119)

O procedimento pedagógico de observação e manipulação da realidade, preconizado pelo método intuitivo, embasava-se no método experimental desenvolvido nas ciências naturais, cuja

37 Fazendo a comparação entre os processos sintéticos e analíticos, Ch. Defodon havia se manifestado nos seguintes termos: “*Ele é [o método analítico], com todo o efeito, um método de pesquisa e de descoberta; a síntese, ao contrário, um método de exposição, ou, como diria Port Royal, de doutrina.*”. (Defondon, apud BUISSON, 1882:77)

sustentação era a filosofia positiva³⁸, que considerava como válidos apenas os conhecimentos desenvolvidos a partir de uma base empírica e verificável, evitando, desta forma, as formulações especulativas e apenas doutrinárias.

O conhecimento construído de forma positiva, para o qual se previa a participação ativa da criança, através da manipulação, da observação e da intuição espontânea, deveria substituir aquele outro conhecimento centrado na repetição e na memória e que, ao invés de ser um conhecimento próprio do indivíduo, caracterizava-se apenas como um “simulacro de procedência alheia”, também denominado como ensino livresco ou verbalista. Estabelecia-se, assim, que a educação pela memória deveria ser substituída pela educação pelos sentidos³⁹.

Ainda em coerência com a filosofia positiva, propunha o relator do Parecer sobre a reforma do Ensino Primário os conceitos de “educação integral” e formação “enciclopédica”, por acreditar que cada indivíduo em desenvolvimento deveria se realizar como uma “condensação da humanidade”, ou seja, se tornar homem através do domínio do “*cabedal completo da cultura humana*”, o que garantiria a comunhão do indivíduo com a espécie e a promoção do sentimento de profunda igualdade e respeito entre todos os homens. (BARBOSA, 1883: 120).

A educação integral, abrangendo todos os níveis de ensino, era entendida como a educação do corpo, do cérebro e educação moral, em contraposição a uma educação centrada apenas no cérebro (memorização) e no catecismo. Essa ampla formação a ser dada ao ser humano, não poderia, portanto, ser uma educação fragmentada, necessitava abranger, de forma articulada e sequencial, um único processo que se estenderia por toda a vida escolar, e por todas as áreas relativas ao conhecimento produzido socialmente. Alguns autores destacam como elemento característico do pensamento pedagógico da época, a “*subordinação do princípio da instrução ao princípio da educação integral*”, significando com isso que, para além da preocupação com aquisição de determinado conjunto de conteúdos, o que estava em causa era a necessidade de formação de um tipo moral de indivíduo. (RAMOS DO Ó, 2003: 3).

O tipo moral pretendido era identificado como sendo capaz de exercer o *self-government*, ou seja, governar-se a si mesmo, embasado pelo conhecimento científico e pelas leis da natureza;

38 A discussão sobre o equacionamento do referencial positivo utilizado nos pareceres e a posição liberal de Rui Barbosa foi abordada por BOTO (1999) e VALDEMARIN (2000).

39 A este respeito, no cenário europeu, Compayré já havia se pronunciado nos seguintes termos: “*La leçon de choses en effect est en opposition directe avec la leçon du livre. Elle derive de la réaction, d’ailleurs excessive, que la pédagogie moderne a dirigée contre l’instruction purement livresque, comme l’appelait Montaigne*”. (COMPAYRÉ, 1885: 296)

compreendendo as relações de causa e efeito e se submetendo espontaneamente às leis vigentes na sociedade, garantindo a manutenção da “harmonia” social⁴⁰.

A abordagem enciclopédica, ao se estender por todas as áreas do conhecimento humano, tornaria possível estabelecer uma concepção de mundo coesa e articulada, reproduzindo a harmonia existente no mundo natural, e, conseqüentemente, subtraindo de quaisquer concepções metafísicas ou divinas o privilégio de integralização e explicação da existência.

Aos possíveis críticos da educação integral e enciclopédica, e defensores de uma reforma parcial, avulsa e fragmentada, Rui Barbosa ponderava:

O princípio positivo que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofa comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticado entre nós. Insinuar, *pelos métodos objetivos*, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada. (...) De certo os incapazes, pelo hábito da sua educação, de perceber que a instrução integral não tem por fim armazenar no espírito do aluno um arsenal de noções avulsas, acumuladas na memória como artigos de uma enciclopédia, mas desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas, (...) tem razão, consideradas as coisas pelo seu prisma, de motejar, de classificar de pretensioso, de quimérico, irrealizável o programa da reforma. (BARBOSA, 1883: 121).

Como decorrência da aplicação do conceito de educação integral, fazia-se necessário ampliar os anos de escolarização para além dos três anos em vigor no ensino primário – o qual seria dividido em elementar, médio e superior, e teria oito anos de duração –, criar instituições escolares complementares à instrução primária, estender a escolarização para todas as classes sociais – aumentando a oferta pública por educação – e criar um sistema de ensino no qual

⁴⁰ Rui Barbosa defendera o *federalismo* como forma política para se garantir uma maior autonomia e o *self-government* de cada província (Machado, 2002: 72); utilizando o mesmo termo proposto para identificar a o modelo de formação moral pretendido para a escolarização pública, dando indícios de que os princípios liberais que deveriam reger a vida social precisariam ser alcançados pela educação da capacidade de autogoverno dos próprios indivíduos.

houvesse uma coerência e sequência no programa de cada instituição⁴¹, podendo, desta forma, garantir a adequação do conhecimento enciclopédico com as diversas fases do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Considerando todos esses pontos atinentes à reforma do ensino primário, e a finalidade dos programas contribuírem decisivamente para desenvolver “todas as faculdades humanas”, através do método intuitivo, explicita-se um dos pontos centrais da divergência estabelecida entre os Pareceres de Rui Barbosa e a Reforma do Ensino decretada por Leôncio de Carvalho.

Enquanto para esse último as “noções de coisas” eram propostas como um conteúdo curricular restrito ao curso primário, para Rui Barbosa ela era entendida como sinônimo de método intuitivo, não devendo, por esta razão, figurar no programa apenas como uma série de conteúdos isolados, e sim como referencial metodológico de todo o processo educativo, visando a “*educação dos sentidos ..., não como uma disciplina a mais, mas como a orientação geral e processo mais simples ao entendimento ...*” (LOURENÇO FILHO, 1954: 34).

Ao fazer referência ao Decreto de Leôncio de Carvalho, e à introdução das “lições de coisas” no programa escolar, a divergência de concepções ficou assim assinalada:

Desacertou, porém, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a levar (sic) a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. *A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos, é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa, abrange o programa inteiro... é o processo geral*⁴² a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo⁴³, pois, as lições de coisas não se inscrevem no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário; preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas... é um princípio que abrange todo o ensino. (BARBOSA, 1883: 167).

41 Ao se pronunciar em 1883, na Câmara dos Deputados, sobre um projeto de autoria de Franklin Dória, Rui Barbosa assim se pronunciou sobre a forma como ele via articulados os vários níveis de instrução: “*Quem não sabe, primeiramente, que admitida a lei capital da integralidade da instrução desde a escola, alvo para que todos os métodos e programas de nossa época tendem como para um ideal necessário e absolutamente realizável, o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior representam três círculos concêntricos, sem nenhuma diferença mais do que a extensão e raio?*” (Barbosa, apud MOACYR, 1937: 392).

42 Os grifos pertencem ao texto original.

43 A parte final do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário apresentada um projeto substitutivo ao Decreto 7247/1879.

Na concepção de Rui Barbosa, não se tratava apenas de promover uma reforma parcial, alterando aspectos isolados da educação em voga, mas sim de reestruturar a educação escolar em bases totalmente novas. Mais do que uma mudança de organização, de programas, de métodos ou procedimentos, propunha-se a *mudança das mentalidades* acerca da formação dos indivíduos, tendo por horizonte o desiderato de transformação e modernização da própria sociedade brasileira.

Carlota Boto, ao mencionar o pensamento liberal brasileiro do final do século XIX, destaca a importância que se creditava à educação para transformar a sociedade, nos seguintes termos: “... *dos projetos de reforma do ensino, do aperfeiçoamento proposto para a instrução, almejar-se-ia então criar uma nova mentalidade social, à altura das exigências do tempo*”. (BOTO, 1999: 256).

Essa tendência de pretender reformar a sociedade através da educação era o elemento preponderante nos Pareceres de Rui Barbosa, que atribuía à disseminação do ensino o aumento das possibilidades de viabilizar as reformas políticas econômicas demandadas pelo momento histórico:

A partir dos pareceres sobre educação, fica evidente que Rui Barbosa queria solucionar um dos problemas que, segundo sua compreensão, comprometia o futuro do Brasil. Para ele, a formação da inteligência popular, por meio da instrução escolar, era fundamental para a reconstituição do caráter nacional: a ciência estava de mãos dadas com a liberdade. Colocava a educação como um fator de desenvolvimento, a alavanca capaz de modernizar o país. Nos seus Pareceres a educação foi colocada como questão de vida ou morte. (MACHADO, 2002: 109).

Ao analisar toda a produção intelectual de Rui Barbosa, a mesma autora adverte que, posteriormente, o papel da educação como “alavanca” para o desenvolvimento social perderia o caráter de centralidade, passando o referido autor a se concentrar nas medidas econômicas e políticas que possibilitassem um maior aproveitamento agrícola e o desenvolvimento industrial.

Todavia, como questão prática a ser considerada para a adoção do método intuitivo na educação brasileira, estava a falta de um referencial que pudesse orientar a prática docente, servindo-lhes como exemplo na execução dos programas escolares. Tal dificuldade, no entanto, poderia ser facilmente superada, conforme aponta o autor dos Pareceres:

Nada obsta que se condensem em um opúsculo, menos volumoso que o conjunto do catecismo com a história sagrada, as coisas essenciais em cada ramo do saber positivo. (BARBOSA, 1883: 121).

Tais palavras certamente foram escritas tendo em vista a tradução que o próprio relator fizera, em 1881, do livro *Primeiras Lições de Coisas*, de autoria de Norman Alisson Calkins, e que pretendia publicar para suprir a lacuna apontada. O referido livro, segundo a análise empreendida por Valdemarin (2000), teria embasado a elaboração dos Pareceres sobre as Reformas do Ensino.

Primeiras Lições de Coisas

A primeira versão do manual de autoria de N. A. Calkins foi publicada originalmente em 1861, nos Estados Unidos; e ganhou notoriedade mundial na Exposição Internacional de 1876, na Filadélfia, quando passou a ser reputado por Buisson, e demais delegados franceses, como “*a melhor coleção de lições de coisas, de que há notícia*”. (Buisson, apud CALKINS, 1950: 7).

A iniciativa de Rui Barbosa em traduzi-lo⁴⁴, além de considerada a excelente reputação que a referida obra gozava, atendia à necessidade sugerida pelo artigo 4º do Decreto 7247/1889, de introduzir as “noções de coisas” no programa das escolas.

Muito mais do que o comprimento de um dispositivo legal, Rui Barbosa tinha em vista colocar a educação brasileira no mesmo nível da educação praticada nos países desenvolvidos, rompendo com o atraso cultural e social, representado no ambiente escolar pelas práticas verbalistas:

O mestre e o compêndio *afirmam*, o aluno *repete* com a fidelidade de um autômato; e o que hoje aprendeu, sem lhe deixar moça mais que na memória, amanhã desabará, sem vestígios, na inteligência, ou no caráter, da mínima impressão educativa. É o domínio absoluto do “verbalismo”, esse vício atrofiador da energia mental das gerações nascentes... A experiência dos países modelos

44 Embora a tradução tenha ocorrido em 1881, em período, portanto, anterior aos Pareceres sobre a Reforma do Ensino, sua publicação só ocorreu em 1886, depois de uma série de contratempos abordados por Lourenço Filho, no prefácio da edição publicada em 1950, na coleção das Obras Completas de Rui Barbosa.

indigita as lições de coisas, o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfalmente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga. (Barbosa, apud CALKINS, 1950: 8 e 9)

Embora as críticas dirigidas aos processos verbalistas não divergissem, em sua substância, àquelas que estariam presentes nos Pareceres sobre a Reforma do Ensino, as explicações acerca do método intuitivo são mais aprofundadas no Preâmbulo realizado pelo tradutor, preocupado em explicitar os princípios considerados fundamentais para uma boa compreensão do novo método.

Neste sentido, são suas palavras:

O que os americanos apelidam *object lesson*, não é uma instrução acerca das coisas, mas a instrução pelas próprias coisas. O ensino intuitivo condena as nomenclaturas. Foge de tudo que é arbitrariamente convencional e formalístico. Repudia as noções a priori. Não tem por fito sortir a mente da criança com uma provisão, mais ou menos copiosa, de informações a respeito das coisas reais, mas educar-lhes as faculdades no hábito de desentranharem, com segurança, do seio da realidade a expressão de sua natureza e das suas leis. (Barbosa, apud CALKINS, 1950: 13).

Nesse conceito de *object lesson*, do qual Calkins era o maior expoente, não bastava, portanto, aos professores, discorrerem sobre quaisquer objetos, enumerar suas partes e nomear suas aplicações, era necessário que houvesse a observação “intuitiva” dos alunos, e sobre essa observação se exercitasse o pensamento e raciocínio; e, porque o pensar exige uma linguagem, era preciso que os alunos se expressassem sobre suas formulações.

Observar, refletir e saber se expressar era apontado como os elementos fundamentais no processo intuitivo, sendo os objetivos de tal processo de ensino o desenvolvimento dos alunos nessas três dimensões:

Tudo está, em suma (e nisto reside a intenção geral deste método), em reunir o cultivo dos sentidos, o da razão, o da palavra, e encaminhá-los todos ao mesmo passo. Na base primordial de tudo avulta a cultura dos sentidos, à qual cumpre recorrermos como o principal instrumento de todo o ensino. (Barbosa, apud CALKINS, 1950: 14).

Todos esses elementos, devidamente correlacionados, promoveriam a aquisição e construção de um conhecimento válido que, partindo das sensações levaria à percepção, e desta à observação. Finalmente, por meio do raciocínio, da observação, da comparação e da classificação das experiências e fatos chegar-se-ia ao conhecimento complexo e elaborado. Essa concepção filosófica sobre a construção do conhecimento, de inspiração notadamente empirista, remete diretamente às formulações de Francis Bacon (*Novum Organum*) e John Locke (*Ensaio acerca do entendimento humano*).

Vale ressaltar, que a preocupação em explicitar alguns conceitos relevantes ao método intuitivo, também estava presente no livro de Calkins, conforme o próprio autor esclarece já no prefácio da primeira edição e no decorrer de toda a obra, sendo incorreto classificá-la simplesmente como uma mera reunião de lições de coisas.

O que se tinha por finalidade, considerada a criança como um ser em desenvolvimento, era demonstrar uma gradação na abordagem dos conteúdos escolares, promovendo sempre uma adequação entre os conteúdos e as capacidades infantis. As *lições de coisas* apresentadas por Calkins em seu livro, cobrem, em extensão, a quase totalidade do conteúdo programático da escola primária, reforçando, por si só, a concepção de que tais lições não deveriam se caracterizar apenas como uma disciplina específica, e sim como o próprio método que deveria orientar todo o processo de formação. Com esse intuito, Calkins propôs – não como construção formal, mas a título de exemplo – a divisão das lições em três fases, cada uma delas correspondendo a uma etapa distinta do desenvolvimento ou adiantamento mental dos escolares:

Primeira fase – Durante este período tocará ao menino distinguir os objetos pelos nomes, observar-lhes e nomear-lhes as partes principais, descrever-lhes a forma, a cor e as aplicações.

Segunda fase – No correr deste período, que pode ter princípio no segundo ano da vida escolar, as lições abrangerão a forma, a cor, o tamanho, a matéria, as qualidades, as aplicações dos objetos e respostas a perguntas como estas: Onde se obtém? Quem os faz? etc.

Terceira fase – Nesta, que se há de encetar no terceiro ano do curso escolar, as lições compreenderão uma análise mais completa das propriedades das coisas, e será estudada a adaptação de suas qualidades proeminentes aos usos em que comumente se utiliza cada objeto. (CALKINS, 1950: 470)

Essa concepção de gradação das lições de coisas em correlação com o desenvolvimento infantil, pressupunha a necessidade de entender o currículo, ou programa escolar, de forma integrada e articulada, exigindo que as mesmas temáticas e conteúdos fossem abordados em diversos momentos, com diferentes níveis de aprofundamento⁴⁵, como círculos concêntricos.

Equivale a dizer que havia uma lógica que deveria presidir a evolução do processo de aprendizagem, e esta lógica era o desenvolvimento natural das potencialidades físicas e psicológicas dos indivíduos; não mais uma racionalidade artificial, representada pelos modos de exposição presentes nos livros e compêndios escolares.

Evidencia-se, pela divisão e organização dos conjuntos de lições propostos por Calkins, que as *noções de coisas* não poderiam se constituir em lições episódicas, com significados restritos aos conteúdos abordados; ao contrário, implicavam em uma organização sistemática, “*dividindo-se a instrução em séries lógicas de exercícios, adotando-se as mesmas regras orientadoras para um conjunto de pequenos trabalhos, a fim de evidenciar a coerência dos procedimentos.*” (Valdemarin, apud SOUZA, VALDEMARIN e ALMEIDA, 1998: 74 e 75).

A lógica que deveria presidir a organização das lições não era, sem dúvida, a lógica formal e racional adulta – presente nos compêndios e designada por “lógica didática”–, mas a lógica natural ou intuitiva (BUISSON, 1883: 178). Isto evitaria que se reproduzisse uma das razões associadas ao fracasso da educação tradicional, qual seja, ignorar a considerável diferença existente entre a criança e o adulto, e ignorar as próprias etapas do desenvolvimento infantil.

No sentido de contribuir para uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil, Calkins lista alguns “fatos” que deveriam ser considerados no processo de educação, dentre os quais destaco:

É pelos sentidos que advém o conhecimento do mundo material (...) A educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas (...) Todas as faculdades medram e robustecem pelo poder de exercício adequado (...) Algumas das energias mentais são tão ativas e quase tão vigorosas no menino, quanto no homem: tais a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva e a imaginação. Outras não chegam ao seu desenvolvimento cabal antes

45 Para a terceira fase, por exemplo, para além da observação e das indagações a respeito de características, qualidades e aplicação dos objetos, começava-se a introduzir questões de cunho meta-cognitivo, possibilitando aos alunos refletirem sobre as formas pelas quais os conhecimentos foram construídos por eles.

O desenvolvimento da capacidade de reflexão não deveria apenas recair sobre a realidade física, mas igualmente sobre os processos e operações mentais que tornaram os conhecimentos possíveis; visando, a um só tempo, o domínio das leis da natureza e das leis do pensamento.

... da madureza. Entre estas a razão, a memória filosófica e a generalização.
(CALKINS, 1950: 29 e 30)

Todavia, embora toda a preocupação existente em elucidar os princípios atinentes ao método intuitivo, não se pode negligenciar que a obra possuía uma finalidade prática, que era “*mostrar por exemplos demonstrativos (sic) o como fazê-lo*”, tendo em vista que o livro destinava-se a professores e pais de alunos. (CALKINS, 1950: 20) Por essa razão, a configuração da obra, em coerência com o método preconizado, não priorizava uma extensa explanação sobre a parte teórica; mas intentava disponibilizar uma série de exemplos relacionados com a educação dos sentidos, para que, pela apreciação sucessiva das diversas lições, fosse possível aos leitores constatarem as regularidades existentes, a ponto de poderem conceber, de lavra própria, outras tantas lições:

Não se contentem os professores de copiar esses esboços, e ensinar essas lições. O que lhes incumbe, é adquirirem, praticando, a perícia precisa, para delinearem de sua lavra outros exercícios, de natureza análoga, acerca de objetos diferentes.
(CALKINS, 1950: 471).

É importante destacar, na sentença acima reproduzida, uma concepção recorrente naquele período histórico, relacionada à formação dos professores, qual seja, que a formação para o exercício do magistério era uma questão de prática que, associada à observação dos modelos disponibilizados, constituiria o núcleo da formação profissional do magistério, caracterizando a “arte de ensinar”⁴⁶.

Além das lições propostas para o ambiente escolar, e considerando que toda verdadeira instrução deveria ter por sua base e início a utilização dos sentidos, conforme preconizado pelo método intuitivo, e que o cultivo dos sentidos deveria mesmo ser iniciado antes da idade escolar, a primeira parte do livro é totalmente destinada aos exercícios e lições que pais e preceptores deveriam utilizar na educação doméstica.

A finalidade era propor exercícios para desenvolver corretamente as capacidades sensitivas e os hábitos de observação, porque a “*exatidão da sua memória [criança] e, provavelmente, também a precisão do seu juízo estarão na razão direta e clara de suas*

46 Sobre o conceito de “arte de ensinar”, vide CARVALHO (2000).

percepções”. (Rousseau, apud CALKINS, 1950: 36).

Desta forma, a educação doméstica teria por fim prover as primeiras noções relativas ao mundo, possibilitando às crianças, pelo emprego das faculdades perceptivas, que reunissem, “*antes mesmo de ir para a escola, um copioso pecúlio de idéias*”. (CALKINS, 1950:32).

Com essa intenção, Calkins apresenta algumas sugestões de séries de exercícios para educar cada um dos sentidos, mas adverte que importava, sobretudo, à educação doméstica desenvolver os sentidos de cheirar, degustar e apalpar; uma vez que seriam limitadas as possibilidades de trabalhar tais sentidos no ambiente escolar, tradicionalmente mais voltado aos exercícios da vista e do ouvido.

Acrescenta-se aos exercícios para educar os sentidos, as lições para desenvolver habilidades manuais – através da realização de atividades simples, como dar nós, embrulhar objetos, cortar papel – e noções elementares de forma e número.

Por fim, pode-se afirmar que o desejo expresso por Rui Barbosa, ao traduzir o livro *Primeiras Lições de Coisas*, de consolidar o movimento de melhoria técnica do ensino, “*inaugurando uma nova época*” (Barbosa, apud CALKINS: 1950: 17) na educação brasileira, foi, ao menos parcialmente, atingido, haja visto que a obra passou a ser adotada pelos Conselhos de Instrução da Bahia, da Corte e de São Paulo, com sua utilização indicada para os cursos normais e para o magistério primário. A Província de São Paulo, por exemplo, conforme afirma Lourenço Filho (apud CALKINS, 1950), adquiriu 500 exemplares do livro para a distribuição em suas escolas.

A repercussão do livro de Calkins nas páginas da *Revista de Ensino* está relacionada à discussão sobre os processos de ensino de leitura, sendo seu nome citado em artigo de 1902, de autoria do professor Luiz Cardoso, e no texto de autoria do professor Ataliba de Oliveira, em 1917; é ainda lembrado na questão da “conservação dos hábitos de atenção”, em um texto traduzido para a revista em 1912; em um texto de autoria do professor Ramon Rocca Dordal, no qual se defende o ensino utilitário, proposto pela “escola nova”, como complemento ao ensino intuitivo; e em um artigo do professor José de Oliveira Camargo, versando sobre a formação inicial do profissional de educação.⁴⁷

⁴⁷ *Revista do Ensino*, Ano I, n. 05, dezembro de 1902: 971; Ano XV, n. 04, março de 1917: 26; Ano XI, n. 1, 1912: 45; Ano XI, n. 1, 1912: 52, Ano XI, n. 1, 1912: 71, respectivamente.

Além dessas citações, o nome de Rui Barbosa é lembrado em alguns momentos no discurso de inauguração do Grupo Escolar de Pedreira, proferido pelo professor João Lourenço Rodrigues (R.E. Ano XII, n. 4, março de

No entanto, ainda que pairassem dúvidas sobre a importância da obra de Rui Barbosa na educação paulista, bastaria uma simples leitura do livro *Princípios de Pedagogia*, de Sampaio Dória, para que se encontrasse a mesma argumentação e fundamentação pedagógica – revisitada e atualizada pelos princípios da pedagogia experimental – naquele que seria o principal responsável pela reforma de 1920. São palavras de Dória:

Já entre nós, há mais de trinta anos, elas tiveram o seu apóstolo [recapitulação abreviada], cuja voz se perdeu no interessismo (sic) de nossa política sem amor ao passado nem visão de futuro... Mas no converter em lei positiva, com ação eficaz, o projeto de Rui Barbosa, aqui e ali acomodado às novas circunstâncias sociais, está, sem dúvida, a ressurreição da instrução pública no Brasil. (DÓRIA, 1914: 19).

Renovação Educacional em São Paulo

Na Província de São Paulo, desde o final da década de 1870, a questão educacional ganhara especial relevo, sendo considerada elemento essencial para o desenvolvimento social.

A estreita vinculação entre a renovação educacional pretendida, a reforma das “mentalidades” em sentido mais amplo e o próprio desenvolvimento social e o progresso material, ficava evidenciada através do pronunciamento das autoridades paulistas. Neste sentido, são elucidativas as palavras dirigidas à Assembléia Legislativa paulista pelo presidente da Província, em 1878:

O progresso da instrução não tem acompanhado o da indústria e dos melhoramentos materiais da província. Há indiferença do cidadão e condescendência dos poderes públicos. O povo não considera a escola como sendo seu patrimônio. (Antônio Aguiar de Barros, apud MOACYR, 1942, 1º vol.: 57)

No mesmo sentido, no relatório de 1874, o Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça (apud REIS FILHOS, 1995: 131), já assinalava a ineficiência das reformas realizadas e o descompasso entre o progresso material e educacional na Província: “*Não são reformas que*

1914: 23 e 26).

faltam, ao contrário, elas se sucedem umas após outras de contínuo... Elas não significam nem melhoria, nem desenvolvimento do ensino.”

Na concepção de Diogo de Mendonça, a causa da educação deveria estar acima dos interesses partidários, pois acreditava que nenhum dos partidos existentes – conservadores, liberais ou republicanos - “*aspirava ao obscurantismo do povo*” (MOACYR, 1942, vol. 1: 54).

No entanto, a estratégia do Partido Republicano Paulista, em consonância com a propaganda nacional pelo regime republicano, associou ao Império⁴⁸, e aos partidos que lhe davam sustentação, a precariedade da realidade educacional e o descaso do povo pela educação, com a conseqüente limitação no progresso social/material; apresentando-se, deste modo, como única alternativa política viável à realidade existente.

Desta forma, já em 1881, é possível encontrar os principais conceitos que serviriam de base para a organização escolar republicana no programa oficial do Partido Republicano Paulista. (REIS FILHO, 1995: 36).

De autoria de Rangel Pestana, redator do jornal *A Província de São Paulo*, o programa republicano para a educação propugnava a liberdade de ensino, o caráter científico da educação, a gratuidade da instrução primária e a *integralidade* da educação. Por educação Integral, conforme já abordado, entendia-se uma educação completa, (intelectual, moral e física) em todos os seus níveis de ensino e idêntica em seus conteúdos a todos os cidadãos, não fazendo distinções de classes sociais.

Consequentemente, no caso paulista, as alterações na organização do ensino com a constituição de um sistema escolar público, a introdução do caráter científico e a renovação metodológica embasada nos processos intuitivos, a par das inovações já encampadas por algumas instituições particulares, e por diversos outros países na Europa e na América, ficaram indissociavelmente vinculadas à atuação dos partidários da república; embora não estivessem restritas a estes.

É o que atesta, por exemplo, Schelbauer ao afirmar que em São Paulo, embora a introdução do método intuitivo, em um primeiro momento, estivesse vinculada à ação de

⁴⁸ Também em França, na segunda metade do século XIX, a renovação educacional foi encampada, por vários autores, como um programa republicano, visando fortalecer a idéia da superioridade desse regime em relação à monarquia e à influência religiosa: “*Celui qui e croira plus aux miracles dans la nature pourra-t-il encore croire aux miracles dans la société qui sont les coups d’Etat? La science recuse la monarchie absolue ou Le Second Empire comme elle recuse une vision magique de l’univers. L’éducation scientifique se fait éducation civique : au coeur de l’ordre rationnel du monde naturel, l’élève est censé découvrir la supériorité de la Republiqu sur les outres régimes* ». (KAHN, 2002 : 205).

particulares e não do Estado; eram tais particulares os homens responsáveis pela propaganda e posterior organização do novo regime político. De modo a reforçar a vinculação da renovação educacional em São Paulo com a constituição da república, a autora cita Carvalho (1998) para concluir que as “experiências inovadoras” estiveram vinculadas, no caso paulista, a “personagens-chave” envolvidos na organização do novo regime político. (SCHELBAUER, 2005: 144).

As concepções republicanas sobre a educação se disseminavam no âmbito de atuação de seus propugnadores, cabendo especial destaque a atuação de Silva Jardim como professor da Escola Normal de São Paulo, entre 1880 a 1886. Atribui-se ao referido tribuno e professor a “politização” do magistério público paulista, graças às suas convicções sobre o papel basilar da educação na constituição do novo sistema político, e a importância dos professores no processo de renovação social e política. (REIS FILHO, 1995: 39).

Também no campo legislativo, ainda sob o regime imperial, a atuação dos republicanos paulistas garantia a aprovação parcial de seu programa para a educação. A aprovação da Lei 81, de 06 de abril de 1887, é um exemplo disso; sendo nela consignada, entre outras medidas, a criação do Conselho Superior da Instrução Pública e a divisão da instrução pública em três graus, sendo introduzida como disciplina as “*lições de coisas*” no programa das escolas de primeiro e segundo grau (MOACYR, 1942. vol. 1: 60).

Reis Filho (1995: 134) destaca a semelhança existente entre o plano de estudos da escola de 1º grau estabelecida pela lei de 1887 e o plano de estudos da Escola-Modelo, estabelecido pelo Regulamento da Escola Normal de 1890. A razão para a aludida semelhança “*explica-se pela participação de Rangel Pestana na elaboração da Lei de 1887, na Assembléia Provincial, e, depois, como mentor da Reforma Caetano de Campos*”. Na mesma direção SOUZA (2009: 52) aponta para uma “*expressiva participação*” de Rangel Pestana na elaboração da Lei n.81, de 1887.

Um outro resultado palpável da propaganda republicana – para além da associação entre o passivo educacional vigente e o Império – foi alçar a educação a uma centralidade dentre as questões de Estado, como nunca antes havia sido vivenciada na história brasileira.

O Papel do Estado na Educação. A Importância do Ensino para a República

Vários estudos já demonstraram o papel atribuído à educação na resolução das principais questões sociais do final do século XIX no Brasil, sobretudo no que diz respeito à incorporação da mão de obra imigrante e dos libertos à nossa nacionalidade, a obrigatoriedade da instrução como condição para o voto popular (Carvalho 1989 e Hilsdorf 2005); e a regeneração da Nação e consolidação de um novo regime político (Souza, 1998). De igual forma, já se discorreu sobre a relevância da educação para a “atualização histórica” de modernização e equiparação do país às nações mais desenvolvidas (Reis Filho, 1995 e Kulhman Jr, 2001), e como medida complementar para incentivar o processo de industrialização da economia nacional⁴⁹ (Machado, 2002).

No presente tópico, especial ênfase será dada à atuação do Estado na educação popular sob dois aspectos específicos, quais sejam: a necessidade de constituição de um sistema de ensino e a concepção de democracia que exigia a intervenção estatal para criar condições de “*self-government*” para o povo. A ênfase nos dois aspectos assinalados deve-se apenas à relevância que tais temas terão para o desenvolvimento do presente trabalho, estando, no entanto, indissociavelmente vinculados aos demais aspectos apenas indicados.

Já se pôde evidenciar, através da questão da introdução do método intuitivo no Brasil, que a renovação educacional pretendida em nosso país se inscrevia em um processo maior pertinente a todo o mundo ocidental.

Dentro deste quadro geral, o século XIX é denominado por “*Século da Instrução Primária*”, conforme já apontado anteriormente, segundo a expressão de Levasseur, em função da constante preocupação de vários países na propagação da educação popular.

Em coerência com os pressupostos das ciências naturais e biológicas, a nascente psicologia da educação estabelecia um paralelismo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento orgânico, sustentando que tal processo operava de forma gradual e contínua. Desta feita, a educação, necessariamente, deveria ser uma ação que não se encerrasse nos primeiros anos de escolarização (escola primária), mas que, através de vários níveis distintos e específicos, pudesse oportunizar o pleno desenvolvimento individual a todos, independentemente

⁴⁹ As outras medidas versariam sobre o incentivo a imigração (para o qual se fazia necessário abolir a vinculação entre Igreja e Estado; instituir o casamento civil e o registro de nascimento, garantir a liberdade de culto); melhoria da produção agrícola e desenvolvimento do trabalho assalariado; incentivar e proteger a nascente produção industrial brasileira, construir estradas de ferro, criar um regime federativo, etc.

da posição social que ocupassem.

Esta formulação de uma escola gradual e contínua orientou as primeiras reformas educacionais paulistas, no período republicano, e foi expressa por Caetano de Campos nos seguintes termos:

Como porém, o desenvolvimento vital só gradualmente se opera, cada idade tem sua aptidão, como cada órgão tem funções especiais. Só no fim da adolescência começa o homem a gozar essa faculdade de abstrair, que o torna o mais poderoso dos seres criados. Toda pedagogia que não se basear na evolução natural do organismo humano, não é somente falsa, é também prejudicial. Ao contrário disso, todo esforço educativo bem entendido e baseado na evolução psicológica, apresenta resultados verdadeiramente surpreendentes. (Campos, apud MOACYR, 1942 - vol 1º: 89).

As primeiras leis paulistas no regime republicano previram um ensino popular de onze anos⁵⁰, em contraposição a uma educação primária de três anos, como a existente no final do regime imperial.

A reforma expressa pela Lei 88/1892 dividia o ensino público em três graus (primário, secundário e superior), sendo o grau primário subdividido em preliminar e complementar; recaindo a obrigatoriedade de frequência apenas sobre o preliminar. As matérias previstas para o curso preliminar⁵¹ atestam a maior abrangência que esse tipo de escolarização representava em relação à antiga formação primária restrita ao *ler, escrever e contar*⁵². O curso complementar deveria ser instalado em cada município que tivesse, ao menos, 10 escolas preliminares, e seu currículo completaria a formação primária⁵³, habilitando os egressos à matrícula no curso

⁵⁰ Decreto 27, de 12 de março de 1890. Previa três graus de ensino, dos 07 aos 17 anos de idade.

⁵¹ As matérias do curso preliminar eram as seguintes: moral prática e educação cívica, leitura e princípios de gramática, escrita e caligrafia, noções de geografia geral e cosmografia, geometria do Brasil e especialmente de São Paulo, história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, sistema métrico decimal, noções de geometria especialmente nas medições de superfícies e volumes; noções de ciências físicas, químicas e naturais, nas suas aplicações à higiene; desenho a mão livre, canto e leitura de música; exercícios de ginástica, manuais e militares apropriados à idade e ao sexo.

⁵² Embora a Lei n.81, de 6/4/1887 houvesse substituído as escolas de “primeiras letras”, então existentes, pelo curso primário de 03 anos, seriado e com abordagem intuitiva, a organização material que condicionava a permanência de alunos nos diferentes níveis de escolarização em um mesmo ambiente (sala) e sob os cuidados de um mesmo e único professor, muitas vezes tornou inviável que se operassem mudanças significativas, reproduzindo os padrões anteriormente existentes, no qual, inclusive, o ensino simultâneo convivia com o ensino mútuo, misto e individual, conforme atesta SOUZA (2009).

⁵³ O currículo do curso primário complementar incluía: a) moral e educação cívica, português e francês; b) noções de

secundário, que seria oferecido nos ginásios estaduais.

A extensão do ensino primário deveria ser alargada não apenas por uma questão de coerência com o novo paradigma metodológico proposto pelo método intuitivo – desenvolvimento gradual através dos sentidos, do concreto para o abstrato –, mas também pela ampliação considerável dos conteúdos – destacando a inclusão dos conhecimentos científicos anteriormente negligenciados e considerados indispensáveis frente às novas exigências sociais – constituindo-se em um currículo denominado enciclopédico⁵⁴.

Já Rui Barbosa, em seus Pareceres, conforme abordado anteriormente, destacava o indivíduo como uma “condensação da humanidade”, devendo, portanto, se apropriar do “*cabedal completo da cultura humana*”, sendo a educação considerada um ato de civilização (VALDEMARIN, 2004: 35).

Apenas de posse do amplo conhecimento já construído pela humanidade, nas mais diversas áreas, seria possível, nessa concepção, obter uma verdadeira e positiva compreensão da realidade e das leis que regem o mundo físico e social. Não que os conhecimentos fossem tomados como fim do processo educativo, mas através deles seria possível acessar os princípios e

história, geografia universal, história e geografia do Brasil; c) aritmética elementar e elementos de álgebra até as equações do 2º grau inclusive; d) geometria plana e no espaço; e) noções de trigonometria e de mecânica, visando suas aplicações às máquinas simples; f) astronomia elementar (cosmografia); g) agrimensura; h) noções de física experimental e história natural, especialmente as suas aplicações mais importantes à indústria e à agricultura; i) noções de higiene; j) escrituração mercantil; k) noções de economia política, para os homens e economia doméstica para as mulheres; l) desenho a mão livre, topográfico e geométrico; m) caligrafia; n) exercícios militares, ginásticos e manuais apropriados à idade e ao sexo.

⁵⁴ Embora o conceito de *educação integral*, que fundamentava o currículo enciclopédico, tivesse como pressuposto a formação intelectual, moral e física dos indivíduos, no caso específico de sua aplicação no sistema estadual de ensino de São Paulo, parece-me muito difícil afirmar que seu caráter *essencial* consistisse na “*formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social, das virtudes morais e dos valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade*”, conforme afirma SOUZA (2009: 83). É certo que a incorporação de disciplinas como a língua portuguesa, a história e geografia do Brasil, e mesmo as comemorações e datas cívicas apontam para a importância da formação cívica e social; e a existência dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais, dos cantos escolares e das aulas de desenho explicita a importância da formação dos hábitos de disciplina na população escolar. Todavia, os conteúdos abordados em tais disciplinas e as práticas escolares eram igualmente importantes na medida em que viabilizavam o controle da natureza pelo homem – com o conseqüente aumento da prosperidade material da sociedade e dos indivíduos – e permitiam, por outro lado, uma capacitação inicial dos indivíduos para a atuação profissional (sobretudo no caso do desenho e dos trabalhos manuais). De outra parte, é ainda SOUZA (2009: 91) quem afirma que o caracterizou a educação paulista foi o “*privilegiamento (sic) do ensino centrado na aquisição de conhecimentos*”, a despeito das inovações pretendidas pelo método intuitivo.

O aspecto *moral da educação integral*, calcado no conhecimento científico, sem uma vinculação estreita com as questões dos valores cívico-patrióticos (embora não os excluísse), estava na formação de uma *disciplina* necessária para a aquisição do conhecimento válido, conforme assinalava Spencer (1901: 71), exigindo de cada indivíduo a obrigação de “*formular conclusões propriamente suas*”, fazendo nascer de sua própria atividade a “*liberdade*”, entendida como finalidade a ser alcançada pelo processo educativo. Essa questão será aprofundada no Capítulo III.

leis presentes na natureza e na sociedade.

Por uma questão de viabilidade econômica⁵⁵, tal concepção de educação somente poderia ser concretizada através da intervenção estatal, uma vez que, mesmo ao se considerar a tese da liberdade de ensino, poucas instituições privadas teriam condições financeiras de arcar com os elevados custos de uma educação integral. Sobretudo tendo em vista que a educação secundária – que deveria suceder e completar a educação primária – necessariamente teria custos mais elevados, posto que os diversos ramos da ciência a serem ensinados nos programas de ensino exigiriam, dentro referencial intuitivo, a existência de laboratórios e equipamentos específicos, em sua maioria, não produzidos no Brasil. Nesse sentido, mais uma vez, as palavras de Caetano de Campos, se referindo ao governo estadual, são bastante elucidativas:

Terá o Governo cumprido seu dever quando tiver apenas ensinado a criança? ...É tão manifesta a negativa que eu me dispensaria de insistir na resposta ... se não devesse de envolta com ela demonstrar que incumbe ao Governo, no estado atual de nossa sociedade, dar ao povo mais do que a educação primária... Os institutos particulares são, pois, insuficientes para suprir a lacuna da educação secundária. Pergunto agora: quem, senão o Governo poderá oferecer esse ensino? (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 257)⁵⁶

Somada à criação dos jardins de infância, a educação popular expressa por Caetano de Campos⁵⁷ deveria ser pública, integral, graduada, oferecida em diversas instituições de ensino, abrangendo as idades de quatro a 18 anos; do quais: Jardim Infantil (4 a 6 anos); Primeiro Grau (7 a 10 anos), Segundo Grau (11 a 14 anos) e Terceiro Grau (15 a 18 anos). REIS FILHO (1995: 64).

Uma outra razão, de natureza política, tornaria o tema do fornecimento do serviço educacional integral uma questão de Estado; qual seja, uma determinada concepção de democracia e de governo popular expressa pelos homens que estiveram a frente do partido

55 Além dos aspectos econômicos naturalmente envolvidos em uma educação integral, Rui Barbosa também apresentava um argumento de natureza política, qual seja: a atuação do Estado em educação, através de uma política nacional, não significava uma contradição com os interesses liberais, nem cerceava a livre iniciativa, ao contrário, forneceria as bases para uma melhor atuação dos diversos seguimentos sociais, com proveito para todos (BARBOSA, 1883: 25 - 36)

56 A idéia de uma educação estatal que abrangesse os diversos níveis de ensino, espelhando as organizações existentes em outros países, estava já presente nos Pareceres de Rui Barbosa, que propunha uma “organização nacional do ensino, desde a escola até a faculdade” (BARBOSA, 1883: 25).

57 No relatório enviado ao presidente do Estado de São Paulo, datado de 1o de março de 1891, apud REIS FILHO (1995: 64)

republicano e da educação paulista desde o fim do século XIX, e expressa no termo *self-government*.⁵⁸

Por ocasião dos Pareceres sobre a Reforma da Instrução Pública, de autoria de Rui Barbosa, a defesa da responsabilização do Estado pelo oferecimento da instrução em seus diversos graus traz a tona uma expressão e uma concepção política presente em países considerados mais desenvolvidos: *self-governement* e a necessidade de desenvolver nos indivíduos a capacidade de auto-governo⁵⁹.

Rui Barbosa explicitava que a educação brasileira deveria ser pensada como questão de Estado, necessariamente sob as diretrizes de um poder central, que pudesse criar e fiscalizar instituições de ensino e fixar normas em prol do fortalecimento da nação⁶⁰. Tem a preocupação, no entanto, de esclarecer que tal concepção não se contradiz com os princípios liberais ou positivistas, ao contrário, se mostra como uma necessidade prática do tempo histórico vigente.

Diversos são os argumentos reunidos e utilizados pelo autor dos Pareceres no sentido acima indicado, mais um especial diz respeito aos exemplos oferecidos por Inglaterra, Estados Unidos e Suíça:

Dois exemplos característicos vão ministrar-nos a prova decisiva desta verdade (a necessidade do Estado oferecer a instrução pública): os das três nações mais eminentemente individualistas, daqueles onde é mais enérgico o sentimento da pessoa humana, mais real a autonomia das localidades; daqueles onde é mais constitucional, mais fisiológico, se nos consentem a expressão, o *self government*, a semocracia (sic)⁶¹, o governo do povo por si mesmo; daquelas onde mais em rigor poderíamos dizer que o governo reina, e a opinião pública governa: a nação inglesa, a nação americana e a nação suíça. (BARBOSA, 1883: 29)

Ora, a necessidade de pensar por si próprio e não através da cabeça de outrem⁶², conforme

58 Tal concepção de democracia e de auto-governo popular seria posteriormente, de forma recorrente, utilizada pelos educadores paulistas para se contraporem aos encaminhamentos oficiais do Estado nas questões educacionais, conforme será abordado em outro capítulo.

59 Vide, nos Pareceres, todo o capítulo denominado A Ação do Estado (BARBOSA, 1883: 25 a 36).

60 Tema que seria posteriormente utilizado pelos defensores da Escola Nova no Brasil, e que seria um dos elementos presentes da reforma de 1920, empreendida por Sampaio Dória.

61 O neologismo é atribuído ao Sr. Lastarria, *Leçons de Politique positive* (Paris, 1879).

62 Na análise que faz das inovações educacionais que chegaram ao Brasil no século XIX, dentro de um referencial estadunidense, Chamon (2008: 47) assinala que a “*independência pessoal*”, que utilizo aqui como sinônimo de auto-governo, era um dos elementos centrais da moral protestante, estando, portanto, intrinsecamente associada à

já expresso por Rui Barbosa em relação ao método intuitivo, teria, necessariamente, o correlato político de formar indivíduos para se auto-governar. Todavia, nota-se no parágrafo acima citado, que na formulação proposta pelo ilustre político brasileiro, não havia a incompatibilidade entre o regime político imperial em vigência no Brasil e o novo método educacional que deveria ser executado pelo próprio governo imperial, e isto é reforçado pelo exemplo da Inglaterra monarquista, que era um dos países mais desenvolvidos em termos educacionais no final do século XIX. Ainda, na mesma frase, não se pode desprezar a hábil construção textual expressa nos termos “*o governo reina e a opinião pública governa*”, para demonstrar, mais uma vez, a compatibilidade da renovação educacional com o governo imperial.

Efetivamente, o conceito de auto-governo não era mesmo incompatível com quaisquer dos regimes políticos vigentes, posto que se tratasse de um projeto racional de disciplina – possibilitado pelos avanços sobre a compreensão psicológica dos indivíduos e pelo processo de racionalização das formas de governar a sociedade – que procurava internalizar em cada sujeito a responsabilidade moral pelos seus atos, buscando nas ciências as leis que deveriam governar as práticas sociais, em um paralelismo com as *leis naturais* que tendiam para o equilíbrio e para a harmonia, e inscrevendo o treino disciplinar da vontade – ou governo da alma – como importante elemento da nova proposta pedagógica (RAMOS DO Ó, 2006).

A crítica aos métodos antigos de memorização era justificada na medida em que comprometia o desenvolvimento da racionalidade; sendo esta última considerada fundamental dentro do novo projeto de desenvolvimento social no qual razão-responsabilidade era entendido como um par conceitual inseparável; sendo que a responsabilidade pressupunha o conceito político de liberdade, entendido este como a submissão voluntária aos mandamentos da lei.

A associação entre a renovação educacional e um processo mais amplo de transformação da sociedade ocidental pode ser melhor delimitado nos seguintes termos:

A formação discursiva que circunscreveu (a pedagogia), a partir do último quartel do século XIX, devolve-nos, sem dúvida, a idéia de que a liberdade seria o grande acelerador da liberdade e da disciplina. As considerações psicopedagógicas acerca da estrutura interna da alma e do jogo de contrastes que marcariam as paixões infanto-juvenis, não eram mais do que a transferência, para o campo

concepção política de democracia que vigorava no período e que propunha o *self-government* como modelo de formação da cidadania.

educativo, dos interesses e investimentos da subjetivação governamentalizada.
(RAMOS DO Ó, 2006: 28)

Não obstante, conforme já evidenciado pela história da educação brasileira, as reformas da instrução pública com a introdução do método intuitivo, realizadas a cargo das unidades federativas e não do poder central, só aconteceriam sob o regime republicano, o que, de certo modo, permitiu a associação do antigo regime com um modelo de educação considerado em todos os seus aspectos como ultrapassado e responsável pelo baixo desenvolvimento social e econômico brasileiro.

Novamente recorrer-se-á a Caetano de Campos para ilustrar a convicção que se formou entre os educadores paulistas, no período republicano, sobre a importância da educação na formação do povo para o governo de si mesmo. Neste sentido, as palavras iniciais que o diretor da Escola Normal de São Paulo dirige ao governador do Estado, Dr. Jorge Tibiriçá, em suas memórias, são representativas das convicções políticas dos professores paulistas e que, posteriormente, encontrariam ecos na *Revista do Ensino*, da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.

Sr. Governador – A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos de administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer... Hoje, o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o self-government, pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 255)

Ao evidenciar a crença em que “nada é mais urgente”, dentre todas as funções do Estado, do que a educação popular para o governo de si mesmo, Caetano de Campos atribui à educação e aos educadores um papel de centralidade nas questões de Estado, assumindo o grupo docente uma importância social e política que até então nunca gozara.

Essa convicção foi compartilhada pelos principais educadores no período inicial da República em São Paulo, dentre os quais cito Rangel Pestana, Gabriel Prestes e Cesário Mota Jr. De forma abreviada, algumas frases dos referidos professores dimensionam de forma apropriada

tal questão: “é preciso que vejamos na Escola o único meio de evitar a ruína da República”⁶³; “sem o auxílio do professorado a reforma do ensino não atingiria seus objetivos e ... a República não realizaria os seus fins”;⁶⁴

Em comum entre tais educadores havia a convicção de que a educação consistia no mais eficiente instrumento para a construção do Estado republicano e que a democratização política exigiria a participação de todos os cidadãos na construção e governo do estado. É nesse sentido que Reis Filho pesquisou as origens da escola pública paulista e assinalou a vinculação da educação com uma “ilusão liberal” (REIS FILHO, 1995).

Tais convicções, ou representações⁶⁵, formuladas pelos educadores paulistas, estariam em oposição a uma outra concepção de Estado formulada pelos políticos e legisladores, na qual a educação não ocupava a pretendida centralidade e as questões vinculadas à racionalidade administrativa e econômica se sobrepujavam as questões de outras ordens, tais como as educacionais.

Este conflito sobre as representações do papel da educação no estado republicano marcaria o embate travado entre os educadores paulistas e os dirigentes do governo estadual nos primeiros anos de república e, de algum modo, se refletiria no discurso pedagógico, servindo para favorecer determinadas interpretações sobre o método intuitivo e a elevação da experiência docente e da prática pedagógica como critério de validade – defendidas no discurso dos professores – para as formulações pedagógicas e para as reformas de ensino.

Embora se reconheça que a renovação do ensino no Brasil e no Estado de São Paulo – com a introdução do método intuitivo – se inseriu em um movimento internacional de renovação das práticas pedagógicas, amplamente estudado e debatido por diversos pesquisadores, é possível propor como singular no caso paulista, na constituição de um sistema público estadual de ensino, as divergências de representações sobre o papel da educação na organização e direção do Estado,

63 Gabriel Prestes, *O Estado de São Paulo*, 12 de maio de 1892, apud (REIS FILHO, 1995: 94)

64 Cesário Mota Jr, apud (REIS FILHO, 1995: 141)

65 No sentido utilizado por Chartier, e entendidas como práticas culturais de pensar a realidade: “... *variáveis consoantes às classes sociais ou os meios intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado... As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.*” (CHARTIER, 1990: 17) .

No mesmo sentido definido por Chartier, Ramos do Ó aponta a forte vinculação entre as representações sociais e as práticas que elas ensejam, nos seguintes termos: “*Julgo assim ... que qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever. Como se realidade e representação não se distinguissem.*” (RAMOS DO Ó, 2003: 9)

o que teria dado ensejo a uma indissociação entre o pedagógico e o político na interpretação dada ao novo método de ensino.

CAPÍTULO II

Teorias da Educação – O referencial discursivo para os educadores paulistas

Assim é que em matéria pedagógica muito se tem escrito ... e muito se tem errado, ou por outra escrito demais. (professor Luiz Galvão M Lacerda⁶⁶)

O presente capítulo tem por finalidade apresentar uma delimitada coleção de fontes teóricas sobre educação – publicadas no período que compreende as últimas décadas do século XIX e o início do século XX – que permita, por um lado, melhor definir os conceitos relacionados com o ensino intuitivo e as lições de coisas e, por outro lado, tornar visível o deslocamento discursivo que passaria a colocar em primeiro plano, como critério de validade para a organização curricular e didática, os princípios decorrentes da estruturação científica da educação, em detrimento da experiência e da prática docente acumulada pelos professores no exercício do magistério.

Vale destacar a importância de tais obras, considerando inclusive a polissemia de significados que abrangia os termos “método intuitivo”, “lições de coisas”, “processos sintéticos e analíticos”, na formação do referencial discursivo e prático dos professores do sistema estadual de ensino⁶⁷, influenciando não apenas as concepções individuais, mas também, dentro de um determinado recorte, as construções coletivas que atribuíam à educação e aos professores um papel relevante na construção de um Estado democrático.

⁶⁶ Carta de Luiz G. M. Lacerda aos redatores da revista *A Escola Pública*, n. 01, em julho 1893; que integraria a coletânea denominada *A Escola Pública. Ensaio de Pedagogia*. São Paulo: Typ. Paulista, 1985.

⁶⁷ A respeito da significação múltipla que abrangia os termos propostos e utilizados em relação ao método intuitivo, e mais especificamente sobre as “lições de coisas”, como sinônimo do referido método, os estudos realizados por Kahn apontaram que a “*leçon de choses est un lexème complexe, et les contextes d’énonciations sont déterminants pour comprendre, dans chaque cas, quel est les sens préponderant*”. (KAHN, 2002: 223). Por essa razão que, para além das diferenciações propostas pelos manuais de educação apresentados no presente capítulo, julgou-se oportuno indagar sobre as apropriações realizadas pelos professores no contexto específico da constituição do sistema público de educação em São Paulo, para sustentar o pressuposto político de que as questões educacionais deveriam, dentro do aparelho do Estado, ser tratadas por educadores que aliassem o saber científico com a experiência docente, conforme se abordará em capítulo subsequente.

Dito de outro modo, esta reunião de fontes permite um diálogo com as determinadas leituras do método intuitivo sobre as quais os professores, representados pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – como será abordado no capítulo III –, alicerçavam suas convicções políticas sobre a forma de organização que deveria ter o sistema estadual de ensino em seus diversos aspectos, incluindo o tipo de formação oferecida para o magistério, o modelo de homem que se pretendia formar pela escola pública, o currículo de tais instituições, a organização material, etc.

Ainda que, em última análise, seja o objetivo do presente trabalho as construções de sentidos empreendidas pelos professores paulistas sobre a renovação metodológica, como modo de construção de sua identidade profissional e do lugar que deveriam ocupar no cenário social, é preciso destacar que tais formulações, individuais ou de grupos, estiveram sempre condicionadas aos limites impostos pelos critérios que validavam o conhecimento em educação, e que podem ser expressos pela abordagem científica das questões educacionais e pela apropriação dos princípios científicos para o desenvolvimento da prática pedagógica, conforme delimitaram os autores e obras coligidas.

Nesse sentido, é possível pensar que os manuais pedagógicos se constituíssem, na medida em que remetiam ao saber científico produzido na área educacional, num referencial normativo de “constrangimento” para as interpretações possíveis dos professores, no sentido proposto por Chartier:

O objeto fundamental de uma história cujo projeto é reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido suas práticas e seus discursos parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. (CHARTIER, 1994: 106)

A seleção das fontes teóricas, por sua vez, levou em consideração as publicações que circularam no período de tempo predeterminado e que inequivocamente constituíram os acervos de algumas das principais instituições escolares paulistas –, ainda que esse pertencimento aos acervos das instituições escolares não implique, necessariamente, provas incontestáveis de que

tais obras tenham sido efetivamente utilizadas pelos quadros do magistério – sendo este critério considerado relevante para as inclusões de tais textos no presente trabalho⁶⁸. Também foram incluídas obras que igualmente foram publicadas no período estipulado, mas que, embora não fizessem parte dos acervos já mencionados, pertenceram a professores que exerceram o magistério e/ou foram alunos nas instituições públicas no referido tempo histórico, e que hoje estão reunidas em acervos aos quais tive acesso como pesquisador⁶⁹.

Ainda como critério de seleção e organização das obras incluídas no presente capítulo, levou-se em consideração a inclusão de textos que pudessem explicitar a constituição do campo científico da pedagogia, com a consequente elevação da criança (nos aspectos psicológicos e fisiológicos) à categoria de objeto da educação e a subordinação dos métodos de ensino a tal objeto. Por essa razão, não se priorizou a inclusão de todas as obras educacionais publicadas no período delimitado, mas somente daquelas que pudessem caracterizar, em um primeiro momento, a representação de inovação que existia na utilização do método intuitivo e, posteriormente, pudessem explicar porque a questão metodológica passaria a um segundo plano nas preocupações educacionais.

Em relação a essas últimas obras, evitou-se a inclusão de livros que apenas reproduzissem em termos muito semelhantes os autores aqui coligidos, motivo que propiciou uma redução em relação à quantidade de obras pesquisadas, sem que isso significasse algum prejuízo de compreensão das questões historicamente constituídas⁷⁰.

Também se incluiu entre as obras pesquisadas para o presente capítulo, após a consulta realizada à Bibliografia Pedagógica Brasileira (1901-1930), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁷¹, o trabalho de Carneiro Leão, intitulado *O Brasil e a Educação Popular*, posto que, embora não se tratasse especificamente de uma obra pedagógica, contribuiu consideravelmente para elucidar os aspectos teóricos que levariam à reforma de 1920, evento limite da presente investigação.

⁶⁸ Parte das obras utilizadas pertenceu aos acervos do Ginásio de Campinas (Colégio Culto à Ciência); Escola Complementar de Campinas e Escola Normal de Campinas (atual Escola Estadual Carlos Gomes); sendo que ambas instituições integram os projetos coordenados pela Prof. Dra. Maria Cristina Menezes FE/UNICAMP.

⁶⁹ Dentre os quais cito o Centro de Memória da Unicamp, o Centro de Ciências Letras e Artes, o Arquivo do Estado de São Paulo.

⁷⁰ Não por outro motivo que obras conhecidas, como as de Saffray (*Lição de Coisas*); de João Cesca (*Tratado de Educação*); e de Theodoro Jahn (*Pensamentos Pedagógicos*); entre outras, não foram incluídas no presente trabalho; o que não seria possível em uma pesquisa que fosse exclusivamente voltada para o estudo das publicações sobre o método de ensino.

⁷¹ In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. I, n. 02, agosto de 1944.

Cabe ainda destacar que os livros de Feliciano Bittencourt, Alexander Bain, Felisberto de Carvalho e Gabriel Compayré faziam parte da Biblioteca de Instrução Pública do Estado de São Paulo, conforme atesta a *Revista do Ensino* (Ano XI, n. 1, 1912).

De modo complementar, considerando a importância dos autores e das obras utilizadas no presente capítulo, e a dificuldade de acesso e de reunião de tais obras, optou-se pela exposição mais demorada de cada autor – apenas nos pontos pertinentes ao estudo aqui empreendido – de forma a constituir uma referência para as próximas pesquisas que tenham como objeto de estudo o método intuitivo. No mesmo sentido, a abordagem das diferentes formulações e conceitos relacionados ao método intuitivo, apresenta-se como uma etapa que deva anteceder as futuras pesquisas que tenham por objetivo as “apropriações”, no cotidiano docente e nas práticas escolares, do aludido referencial pedagógico; abrindo promissoras questões de como se deu as seleções de elementos conceituais em dado e específico contexto: unidades escolares, sistemas de ensino, etc.

A escolha do tipo de exposição e da finalidade que se pretendia dar ao presente capítulo contribuiu decisivamente na forma com a qual ele foi configurado, privilegiando a apresentação das concepções presentes em cada obra, em uma sequência cronológica dos textos, e, na parte final do capítulo, a breve utilização dos mesmos conceitos para demonstrar e justificar o deslocamento discursivo já enunciado.

Por fim, a própria delimitação cronológica da pesquisa até a reforma da instrução pública de 1920 serviu para excluir certo número de publicações que versavam sobre os processos intuitivos e que foram publicados em livros e em revistas especializadas de educação no Estado de São Paulo até a década de 1930, mas em contexto consideravelmente diferente daquele que caracteriza as discussões presentes nas obras aqui apresentadas.

O Ensino Intuitivo, por Ferdinand Buisson⁷².

As Conferências Pedagógicas de 1878, realizadas em Paris e proferidas por iminentes professores franceses aos professores delegados à Exposição Universal daquele mesmo ano, são comumente citadas pelos autores do final do século XIX e início do século XX como um marco

⁷² Inspetor Geral da Instrução Pública em França, responsável pela publicação do *Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária* (1882), que colocaria seu nome como principal referência acerca da renovação educacional e difusão dos processos intuitivos.

na introdução e discussão do método intuitivo. Embora tais conferências tenham sido precedidas cronologicamente pela palestra de Mme Pape-Carpentier na Exposição Universal de 1867, e que versava sobre um exemplo de “lição de coisas”, em termos de abordagem sistemática dos fundamentos e princípios do método intuitivo cabe à Conferência de 1878 a primazia.

Dentre todas as conferências destinadas a demonstrar aos professores a superioridade do ensino, nas várias disciplinas do programa escolar, centrado na utilização e exploração da realidade e dos dados concretos, como elementos deflagradores da aquisição do conhecimento, nenhuma se sobrepôs em importância àquela realizada por Ferdinand Buisson – realizada em 31 de agosto de 1878 – e que tinha como tema o ensino intuitivo como “espírito geral” que deveria nortear todas as atividades escolares destinadas ao ensino primário.

À conferência proferida por Buisson muitas vezes se remetiam os autores pedagógicos para confirmar sua interpretação sobre algum aspecto específico do método intuitivo, ou mesmo para melhor delimitar a extensão e aplicabilidade dos procedimentos intuitivos; motivo pelo qual com ela se inicia a apresentação dos textos que forneceram o referencial teórico e discursivo para as renovações educacionais e reformas do ensino ocorridas, no caso paulista, com a constituição do sistema republicano de ensino.

A definição de Intuição

De forma bastante abreviada, Buisson explicita que o objetivo de sua conferência era abordar a natureza e papel da intuição, bem como o alcance e as características do método intuitivo. De início, considera como legítimas as tentativas empreendidas desde o final do século XVIII para renovar a educação por meio de uma reação à escolástica e pela substituição de uma pedagogia *verbalista* por outra *realista*; embora fosse sua preocupação delimitar os limites que esta última não poderia transpor.

Apresenta ainda como pertinente a utilização de procedimentos intuitivos na instrução primária, sobretudo ao considerar a expansão do programa deste nível de ensino, em direção a uma formação enciclopédica, uma vez que currículo que anteriormente se restringia ao aprendizado do “ler, escrever e contar” passou a incorporar, em função das próprias necessidades concretas, outros ramos de conhecimentos, tais como a geografia, a história, o canto, o desenho, a história natural, entre outros.

Sua primeira preocupação é demonstrar que a intuição não é uma “*faculdade especial, não é uma coisa estranha e nova na alma humana*” (BUISSON, 1883: 158). que acabara de ser descoberta, mas é a forma mesma pela qual a referida alma utiliza, desde sempre, na interação com a existência concreta. Suas próprias palavras, ao estabelecerem uma definição para intuição, são elucidativas nesse sentido:

A palavra intuição, que não é ainda de um uso muito comum, é uma palavra perfeitamente formada, que pertence à língua francesa e, como todas as que exprimem um ato muito simples, é mais fácil de compreender do que de definir. Foi aqui mesmo, senhores, se não me engano, foi na Sorbone que ela fez sua entrada oficial em 1817 ... A intuição é o ato mais natural e espontâneo da inteligência humana, é por ela que o espírito percebe uma realidade, sem esforço, sem intermediário, sem hesitação. É uma “percepção imediata”, que até certo ponto se realiza num volver de olhos. (BUISSON, 1883:159).

Considerada como essa “percepção imediata” a intuição assume três formas diversas e essenciais, sendo elas: a *intuição sensível* (que se exerce pelos sentidos); a *intuição intelectual* (exercida pelo juízo sem a intermediação nem de fenômenos sensíveis nem de demonstrações de forma); e a *intuição moral* (que se dirige ao coração e à consciência).

Afirma Buisson que a definição da intuição, nos termos acima, e a conseqüente explicitação das três formas que ela assume já seria suficiente para distinguir da interpretação dada pelos alemães, que pretendiam “*tirar tudo dos sentidos*”, enquanto para os franceses isso só é válido em relação à intuição sensível (Idem: 160); sendo impensável para os germânicos tomar por aceitável qualquer tipo de intuição que não estivesse estritamente relacionada aos sentidos. Essa primeira distinção entre as concepções correntes em França e na Alemanha serve para antecipar a falta de unidade existente em torno do método intuitivo e que adiante melhor se explicitará.

Antes de entrar na consideração dos diferentes tipos de intuição, o autor da palestra sobre o método intuitivo julga oportuno esclarecer que, na sua concepção, o referido método consiste:

Não na aplicação deste ou daquele processo, mas na intenção e no hábito geral de fazer funcionar o espírito da criança em conformidade com que nós chamamos, há pouco, os instintos intelectuais. (BUISSON, 1883: 160).

Ao nos remetermos à polêmica havida entre Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho, se nos afigura que a distinção entre uma forma ou outra que o método poderia assumir era questão de grande relevância na época, posto que, em alguma medida, determinaria a abrangência que a renovação metodológica assumiria dentro dos novos programas de ensino.

Desta forma, nos regimentos escolares que propunham as lições de coisas como uma matéria específica do programa, isso poderia significar um indício de que os processos intuitivos deveriam ficar restritos a determinados conteúdos da educação primária, sendo que, para os demais conteúdos não haveria grandes modificações no processo de ensino. De modo oposto, não determinar as lições de coisas como conteúdo específico poderia implicar na tentativa de renovação dos procedimentos extensível a todo o programa de ensino⁷³.

A intuição sensível

Sendo a intuição sensível a parte mais conhecida e aplicada do método intuitivo ficou conhecida pela denominação de *lições de coisas*, posto que se apoiasse em um dos principais aforismos de Pestalozzi, qual seja, “*a educação pelas coisas, e não a educação pelas palavras*” (BUISSON, 1883: 163). Cumpria, antes de tudo, que o início da aprendizagem estivesse vinculado à exploração sensível dos objetos e dos fenômenos naturais.

Na tentativa de estabelecer o que seriam as lições de coisas, Buisson caminha em direção a fornecer uma interpretação que se afastasse da formulação de princípios rígidos e invariáveis de processos didáticos, porque “*quem atingir bem o seu espírito não terá dificuldade em imaginar os processos mais convenientes*”. (BUISSON, 1883: 163).

A finalidade das lições de coisas estava, sobretudo, no aprendizado de observar bem os objetos e a realidade, depois de designá-los de forma adequada e por fim, de ser capaz de estabelecer comparações entre os diversos elementos. Certamente que isto implicava na aquisição de conhecimentos específicos, não obstante fosse a aprendizagem de utilização dos sentidos o elemento fundamental deste tipo de educação.

⁷³ Embora se possa, em linhas gerais, formular a interpretação sobre a extensão da renovação educacional nos termos feitos acima, fica evidente que cada caso deve ser analisado em sua forma concreta e histórica, podendo, inclusive, haver a conciliação entre a existência das lições de coisas como disciplina específica e a proposição de adotar o processo intuitivo como “espírito geral” do programa escolar.

O aprendizado da observação e da utilização dos sentidos como forma de obtenção de conhecimento visava o desenvolvimento das “faculdades naturais” da criança e deveria servir de base para o amplo processo que deveria culminar no desenvolvimento da reflexão abstrata.

Desta forma, ao levar em conta a intenção da aprendizagem da utilização dos sentidos, Buisson analisa que algumas obras, embora denominadas “Lições de Coisas”, não se enquadram no tipo de educação a que ele faz menção, uma vez que suas fórmulas fixas e artificiais desestimulam a verdadeira observação, promovendo apenas um conhecimento formal dos objetos analisados. Na concepção de Buisson, os conhecimentos e conteúdos apenas importavam na medida em que, por meio deles, se alcançasse o desenvolvimento intelectual.

Como exemplo de fórmulas artificiais de “lições de coisas”, Buisson cita o livro de Jules Paroz, diretor da Escola Normal livre de Peseux, intitulado *Plan d'études et Leçons de Choses pour les Enfants de six à neuf ans*, e o caracteriza como um “inventário ou catálogo, que classifica em artigos determinados um certo número de respostas secas a perguntas sem interesses”⁷⁴. (BUISSON, 1883: 168).

Descrever e enumerar não significava observar, e o que deveria atuar sobre o pensamento vivo da criança ficaria reduzido a um molde desinteressante; sendo que, desta feita, conforme afirmara Buisson, as lições propostas por Paroz sequer contribuiriam para desenvolver a capacidade de julgamento dos infantes.

Menos ainda contribuiria para o desenvolvimento da fala, posto que falar não se resume a “enfileirar palavras, sem dependência necessária”, ou é próprio da estrutura normal da fala, questiona o conferencista, frases como “as abelhas são vivas, úteis, corajosas, laboriosas, escuras, peludas, aladas”? (BUISSON, 1883: 169).

Ao citar um exemplo de como em França tinham os professores se posicionado contrariamente ao formalismo que algumas interpretações tentaram dar às lições de coisas, Buisson cita o exemplo de Mme. Pape-Carpentier, que ao recusar uma “disciplina intelectual excessivamente rígida e árida” BUISSON (1883: 171), opta por uma lição mais pensada e falada⁷⁵.

Para as lições de coisas não se converterem em um esquema formal era preciso que elas fossem pensadas e organizadas pelo próprio mestre, que deveria adequar os assuntos, os detalhes,

⁷⁴ Vide em anexo o tipo de lição de coisas proposto por Paroz e citado na palestra por Buisson. (Anexo 1).

⁷⁵ Posteriormente, no *Dictionnaire de Pédagogie* organizado por F. Buisson, no verbete lições de coisas, seria apresentada a aula de lições de coisas que Mme. Paper-Carpentier utilizara na conferência de 1867, conforme adiante se abordará.

o grau de profundidade, etc, de acordo com as necessidades de seus próprios alunos. Seria preciso que elas fossem, necessariamente, variáveis, flexíveis e movediças, como condição para serem adequadas e constituírem “*a alma do próprio ensino*”. (BUISSON, 1883).

Considero importante destacar que, dentro dessa concepção de lições de coisas o professor ocupava um lugar de grande destaque, pois seu trabalho não se resumiria em aplicar, passivamente, os conteúdos previstos nos manuais de ensino, ainda que fossem manuais de lições de coisas; mas era preciso que de posse do “espírito” do que deveria ser tal ensino, empreendesse toda a organização e planejamento concreto das atividades. Ou seja, a prática docente era um campo em que nem mesmo as autoridades pedagógicas teriam a última palavra, o que implica que era a experiência docente na arte de ensinar, em última instância, que daria o veredicto final e circunstanciado sobre práticas de ensino.

Desta forma colocada, parece possível apontar com alguma propriedade que, ainda ao se considerar hipoteticamente que todos os professores compartilhassem uma interpretação unívoca sobre os fundamentos gerais das lições de coisas, as práticas escolares para um determinado conteúdo, em um mesmo sistema e grau de estudo seriam, provavelmente, diversificados e distintos, posto que tal conhecimento não houvesse ainda alcançado o grau de exatidão só existente na ciência, sendo considerado o ensino como “arte”.

Em relação ao lugar que as lições de coisas deveriam ter no programa de ensino, Buisson pondera que seria preferível que elas não tivessem um horário fixo, devendo acontecer sempre que as oportunidades e necessidades assim permitissem. Poderiam ser utilizadas em visitas à natureza, às fábricas, aos comércios, aos monumentos, etc., ou ainda ocorrerem em sala de aula sem terem sido extraídas de nenhum livro, mas motivadas pela ocorrência de outros eventos ou conteúdos anteriormente abordados.

A Intuição Intelectual

As lições de coisas, entendidas como sinônimo de intuição sensível, deveriam apenas ser o passo inicial da educação intelectual, devendo a intuição também ser aplicada aos exercícios da inteligência e aos atos de juízo. Na concepção de Buisson, tal questão ficara exposta nos seguintes termos: “*A intuição sensível, efetivamente, só é boa quando conduz à intuição intelectual. É necessário aprender a julgar pelos sentidos, mas precisamente para poder chegar a prescindir*

dos sentidos”. (BUISSON, 1883: 174).

Por intuição intelectual entendia Buisson o trabalho de excitar a inteligência da criança de modo que, a par dos conhecimentos concretos que se fossem obtendo com a intuição sensível, igualmente se obtivesse um fortalecimento da capacidade de raciocínio e julgamento, tornado-a apta a aplicar, em situações distintas, os mesmos procedimentos de comparação, distinção, classificação, que utilizara nos conteúdos particulares.

A constituição de um aparato intelectual só seria intuitiva, efetivamente, quando fosse respeitada nas questões de ensino a lógica do próprio pensamento infantil, e não a lógica dos adultos; não bastando “*ir do simples para o composto, [pois] seria sobretudo necessário, e isso é mais importante, ir do conhecido para o desconhecido*” (BUISSON, 1883: 176).

Um exemplo utilizado por Buisson para caracterizar essa marcha do conhecido para o desconhecido é o processo de alfabetização. Enquanto a lógica adulta prescreve que o melhor seria começar pelos menores elementos textuais – a letra –, para depois se ensinar as sílabas e por último as palavras e os textos, o educador francês pondera que para a criança esses elementos iniciais são puras abstrações e que o adequado seria começar direto pela palavra, pois esse é o único elemento sobre o qual a criança possa ter alguma familiaridade.

A palavra como um todo representaria a idéia de um determinado objeto conhecido e depois de devidamente relacionada a palavra ao objeto, por um processo de intuição, se poderia realizar a análise da palavra, decompondo-a em seus elementos menores.

Também nas demais disciplinas aplicar-se-ia o mesmo itinerário intuitivo “*do conhecido para o desconhecido*”. Em geografia, por exemplo, embora a lógica prescreva que se comece pelo estudo do sistema solar, para posteriormente abordar o planeta terra como um todo, e sucessivamente suas partes, continentes, etc.; Buisson propõe que se comece pelo que a criança conheça, pelos aspectos geográficos do lugar em que mora, das demais localidades vizinhas, e assim por diante.

Propõe, em seus próprios termos, que o método intuitivo se anteponha ao método didático, que é próprio do pensamento adulto; sendo essa condescendência do mestre para com o estado mental do aluno um elemento central do processo intuitivo.

A finalidade da intuição intelectual, por sua vez, seria propiciar meios para que os alunos aprendessem a pensar corretamente⁷⁶, dentro dos limites de seu desenvolvimento, o que remete à

76

expressão proposta por Montaigne: “*fazer com que vossos alunos tenham a cabeça bem feita e não bem cheia*”. (Montaigne, apud Buisson, 1883: 178). Por pensar corretamente entendia-se a capacidade de construir positivamente o conhecimento, agindo e tomando decisões em conformidade com o referencial científico e empírico, o que implicava um determinado conceito de educação moral indissociável da formação intelectual e mesmo física, como era a proposta da educação integral.

Termina Buisson o presente tópico explicitando quais as *regras práticas* que deveriam embasar todo o ensino intuitivo, no termos que seguem:

Parcimônia nas regras e abundância de exercícios; não perder nunca de vista que para a criança o melhor livro é a palavra do mestre; não empregar a memória, tão maleável e tão insegura, senão como ponto de apoio, e fazer com que o ensino penetre até a sua inteligência, porque só assim pode ser fecundo; levá-la, por meio de perguntas bem encadeadas, a descobrir aquilo que lhe queremos ensinar; habituá-la a raciocinar; fazer com que ela encontre e veja; numa palavra, ter incessantemente o seu espírito em movimento, a sua inteligência despertada. (BUISSON, 1883: 179).

É digna de destaque a maneira como se caracterizava a relação entre teoria e prática nessas primeiras interpretações do método intuitivo – tomado como sinônimo de lições de coisas –, de modo que os princípios teóricos deveriam apenas fornecer um referencial conceitual dentro do qual os professores se viam obrigados, necessariamente, a ter um papel ativo de interpretação e aplicação dos princípios nas situações concretas de ensino, sendo inúmeras vezes recomendado para que tais professores não se tornassem repetidores de fórmulas supostamente denominadas intuitivas, mas que procedessem sempre uma adequação à capacidade de seus educandos e à situação concreta de ensino; tornando-se “consumidores” ativos das teorias pedagógicas.

A Intuição Moral

De forma bastante abreviada Buisson pretende explicar sobre a utilização da intuição aplicada, por um lado, à educação moral e religiosa e, por outro lado, à educação social e cívica.

Neste sentido, abordando a questão moral, cita o exemplo de uma visita noturna aos arredores da cidade para a contemplação do firmamento, que certamente desenvolveria nos

alunos certa intuição sobre a “*ordem eterna e o eterno movimento do universo*” BUISSON (1883: 181). Esse tipo de atividade, ainda que prescindisse de maiores explicações sobre astronomia, já teria sua validade dentro do plano intuitivo; o mesmo valendo para atividades similares destinadas à contemplação da grandeza e da ordem existente na natureza.

Do mesmo modo, o próprio exemplo e as palavras do professor poderiam ser de grande valia para o desenvolvimento da intuição moral e social, contanto que, não obstante, tivesse a preocupação de não ultrapassar os limites do que é puramente intuitivo, abstando-se de entrar em minudências e discussões que somente pudessem ser alcançadas por um estudo profundo dos temas morais. Teria por objetivo a formação de um ideal moral que está vinculado à tendência de se admirar o justo, o belo, etc. Ou, em outros termos:

As crenças confessionais podem variar, bem como as opiniões políticas; o que não varia é a intuição do infinito e do divino, da perfeição moral e da justiça, da dedicação; é a intuição desta outra grande coisa, que nunca se pode definir, e que nem por isso se ama menos, a pátria. (BUISSON: 183).

Essa imparcialidade exigida dos mestres no desenvolvimento da intuição moral, sem adotar posições sectárias ou tendenciosas não deveria ser difícil de alcançar, posto que tais professores fossem concebidos como homens da nação e não homens de seitas ou partidos.

Uma razão central para Buisson defender o desenvolvimento da intuição moral na escolarização primária, a ponto de caracterizar tal escolarização como verdadeira educação – ao invés de mera instrução –, estava ligado ao fato de compreender que o ensino primário era apenas um primeiro momento no amplo processo de formação de *homens*; de cidadãos completos, não havendo diferenciação, senão em relação ao grau de estudo, entre a formação oferecida pela instrução popular e a instrução acadêmica.

Fica implícito em seu argumento que, sendo a humanidade uma só, deveria a educação garantir a todos os indivíduos o desenvolvimento amplo que transformasse cada um em homem, posto que o ser humano só fosse elevado a esta categoria através das aquisições culturais e científicas propiciadas pela educação. Em outros termos, propunha a *educação integral*.

Pedagogia (teórica) e Pedagogia prática (didática): uma primeira distinção estabelecida por Compayré diz respeito às duas partes nas quais se dividiam a pedagogia; a primeira delas tendo por finalidade o *sujeito da educação* (o aluno), embasada, sobretudo, na psicologia, tinha o status de ciência⁷⁸; e a segunda parte, denominada *didática*, tinha por finalidade o *objeto da educação*, ou os métodos de ensino, e sendo uma aplicação prática das teorias pedagógicas, gozava do status de arte, e era designada por *arte de ensinar* (COMPAYRÉ, 1885: 249 e 251).

Essa primeira distinção é fundamental para que se tenha uma justa apreciação do modelo de formação oferecido pela Escola Normal de São Paulo cuja ênfase recaía, indiscutivelmente, sobre o aspecto de formação não de pedagogistas com amplo espectro de cabedal teórico, mas sim de professores versados na arte de ensinar. O próprio currículo da Escola Normal, com um limitado número de disciplinas teóricas sobre educação e a posição preponderante das Escolas-Modelos anexas na formação dos professores primários são provas incontestes neste sentido – conforme se abordará no terceiro capítulo.

No entanto, são as concepções de Compayré a respeito do que seja a metodologia educacional, que se mostram mais promissoras para permitir uma primeira abordagem das conflitantes concepções teóricas vindas a lume no final do Oitocentos e início do século XX.

Uma concepção generalista do termo método era entendida como “*l’ordre que l’on met volontairement dans ses pensée, dans ses actes, dans ses entreprises*”.⁷⁹ Tal ordenamento possuía, portanto, uma racionalidade lógica referente à organização das atividades a serem desenvolvidas e, no campo educacional, à forma como o ensino deveria ser estruturado para propiciar a aprendizagem escolar.

Considerando os aspectos educacionais, compreendia-se que os métodos de ensino

⁷⁷ A importância das obras de Gabriel Compayré (doutor em letras e Professor da Escola Normal Superior de Paris) para a compreensão do que foram as teorias educacionais, no final do século XIX e começo do século XX, é inconteste. Neste sentido, Charbonnel cunhou a expressão “momento Compayré” para designar o período que vai de 1879 a 1911, no qual um conjunto de pedagogos francófonos refletiu sobre o “estatuto epistemológico das ciências da educação”. (apud RAMOS DO Ó, 2006: 15).

⁷⁸ “A expressão ciência da educação aparece em 1812, na obra de Marc-Antoine Jullien de Paris *L’esprit de la méthode d’éducation de Pestalozzi*”, que procurou recolher dados e fatos relacionados à educação, mediante questionários, para produzir um quadro relacionado à educação nos países europeus, permitindo a comparação e deduzindo princípios seguros e regras determinadas passíveis de serem aplicadas. (PLAISANCE e VERGENAUD, 2003: 17).

⁷⁹ COMPAYRÉ (1885: 249). *A ordem que se coloca voluntariamente nos pensamentos, nos seus atos, e nos seus empreendimentos*. Tradução livre.

deveriam variar conforme três princípios gerais: 1º a idade dos alunos (ou níveis de desenvolvimento), 2º às leis da evolução mental nas diversas etapas do desenvolvimento; e 3º os objetos de ensino (disciplinas e conteúdos); motivos pelos quais não se propugnava, por conseguinte, um método único durante todo o período de escolarização⁸⁰.

Os métodos de ensino – entendidos como instrumentos de trabalho dos professores – necessitavam ser utilizados com uma relativa liberdade, e modificados conforme a própria experiência dos professores o solicitasse, em função sempre dos resultados já obtidos, não devendo se estabelecer como “*règlements immuables*” (COMPAYRÉ, 1885: 253).

A proliferação acentuada de métodos de ensino, conforme ocorreu no final do século XIX com a publicação de inúmeros manuais de pedagogia, diferenciando-se uns dos outros por meras sutilezas de proposição ou de interpretação, era tida como algo nocivo e de pouco proveito para o trabalho docente, sendo condenada nos termos que seguem:

Mais, pour convaincre que nous soyons de l'utilité des méthodes, nous ne pensons pourtant pas qu'il faille s'attarder dans l'étude des généralités qui lès dominent. Si l'on n'y prend garde, les pédagogues de notre temps se laisseront à construire une sorte de escolastique nouvelle, toute hérissée de formules savantes, de divisions subtiles, de termes pédantesques. Ils en viendront à faire d'une étude toute simple, toute pratique, une logique d'une nouvelle espèce, d'un aspect vraiment rébarbatif, ou les grands mots succèdent aux grands mots, où les choses réelles sont oubliées. (COMPAYRÉ, 1885: 253 e 254)⁸¹

As dificuldades estavam relacionadas à falta de rigor na enunciação dos termos e conceitos, muitas vezes ocasionando que interpretações diametralmente opostas fossem utilizadas, por diferentes autores, referindo-se a um mesmo conceito. Uma outra dificuldade era o

⁸⁰ Essa compreensão metodológica de Compayré, é relevante salientar, difere daquela outra defendida por Rui Barbosa e apresentada anteriormente, de que “*A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos, é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa, abrange o programa inteiro ... é o processo geral*” (BARBOSA, 1883: 167)

Não obstante, na Bélgica e na Suíça, como informa o próprio Compayré, os pedagogos já haviam distinguido uma Metodologia geral, que tratava dos princípios gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas, e várias metodologias especiais, aplicáveis, cada uma delas, a uma determinada disciplina.

⁸¹ *Mas, por mais convencidos que nós estejamos sobre a utilidade dos métodos, acho que não devemos nos atrasar no estudo das generalidades que os dominam. Se não formos cuidadosos, os pedagogos do nosso tempo deixarão construir um novo tipo de escolástica, toda erizada de sábias formulações, de divisões sutis, de temas pedantes. Eles virão a fazer de um estudo muito simples, e todo prático, uma lógica de uma nova espécie, de um aspecto verdadeiramente rebarbativo, onde grandes termos sucederão grandes termos, nos quais as coisas reais são esquecidas.* Tradução livre.

surgimento de uma terminologia nova para, muitas vezes, designar um método ou procedimento já conhecido e definido. A esse quadro soma-se uma distinção excessiva entre métodos, princípios, modos, formas e procedimentos, resultando numa lista considerável de palavras a serem decifradas⁸².

Como questão decorrente da elaboração e utilização de diferentes termos no cenário educacional, ficava a dúvida sobre a possibilidade, e mesmo sobre a utilidade, dos professores dominarem todas as definições formais e abstrações produzidas para poderem exercer bem o seu ofício.

No intuito de proporcionar uma melhor compreensão sobre os métodos, modos e procedimentos de ensino, Compayré propõe reduzir toda a diversidade existente aos elementos comuns dentro de cada subdivisão didática. Por esse procedimento, os modos de ensino podem ser identificados como: modo individual, modo simultâneo, modo mútuo e modo misto (ou simultâneo-múto); sendo, respectivamente, quando o professor se dirige a um único aluno, quando se dirige a todos os alunos, quando o professor conta sempre com a ajuda de alunos mais adiantados para se dirigir à totalidade dos alunos e quando esporadicamente, por alguma necessidade, conta com a ajuda dos alunos mais adiantados para se dirigir ao grupo.

Em relação aos métodos de ensino Compayré se propõe a demonstrar que “*au fond, derrière ce verbiage, se dissimulent deux ou trois distinctions solides*” (COMPAYRÉ, 1885: 259). Explicitando melhor seu argumento, pondera que, ao se considerar apenas a ordem lógica de abordagem de qualquer conteúdo, os métodos ficariam reduzidos a dois: *a indução e a dedução*. Sendo o método indutivo aquele que possui como ponto de partida os fatos e objetos imediatos e que ascende às abstrações e leis universais; e o método dedutivo aquele que possui como ponto de partida as “verdades” gerais e os conceitos abstratos e que se estende em direção aos casos particulares e isolados. Apesar ser de suma importância a distinção sobre o ponto de partida do processo educativo, Compayré considerava equivocado criar um antagonismo entre esses dois movimentos em direção à construção do conhecimento, posto se tratarem de “*deux opérations corréllatives, dont le concours est nécessaire à l'équilibre intellectuel*”. (Compayré, apud BUISSON, 1882: 76).

⁸² Cito como exemplos os termos: forma acromática, exposição interrompida, forma catequética, socrática, heurística, repetitória, examinatória, analítica, sintética, paralógica; procedimentos intuitivos, comparativos, opositivos, etimológicos, racionais, descritivos, observativos, introspectivos, sinóptico, reprodutivos, método Pestalozzi, método Jacotot, método Froebel, etc. (COMPAYRÉ, 1885).

De modo complementar, ao se considerar a forma exterior do ensino, os métodos poderiam apenas ser *expositivos ou interrogativos*. No primeiro caso, ainda que com alguma variação, é sempre o professor que expõe e/ou transmite o conteúdo aos alunos. No segundo, o aluno é provocado, por meio de estímulos e/ou perguntas, a descobrir por si mesmo aquilo que deve ser aprendido, sendo este procedimento também denominado de método socrático, em referência à maiêutica utilizada pelo filósofo grego para trazer a verdade à luz.

No entrecruzamento das considerações lógicas e de exposição, os métodos gerais de ensino ficariam reduzidos a quatro:

1º La méthode d'induction sous forme expositive;

2º La méthode d'induction sous forme interrogative;

3º La méthode de déduction ou de démonstration sous forme expositive;

4º La méthode de déduction ou de démonstrations sous forme interrogative.

(COMPAYRÉ, 1885: 261)

Cada um desses métodos gerais possuiria suas próprias características e vantagens ao serem utilizados, conforme o conteúdo a ser trabalho, a idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Para demonstrar a validade de seu raciocínio, Compayré principia a reduzir os variados métodos aos quatro tipos gerais definidos; identificando, por exemplo, o método heurístico ou inventivo como sendo um único método de indução e de interrogação; e o método catequético, socrático ou interrogativo, interpretados como sinônimos, como sendo um mesmo método de interrogação.

Métodos Analítico e Sintético e o Método Intuitivo

Os termos análise e síntese, tendo sua origem na química, não possuíam uma inequívoca definição, significando apenas a decomposição e a recomposição dos corpos, através da separação e da união dos elementos que os constitui⁸³; devendo, na concepção de Compayré, não

⁸³ “L’analyse et la synthèse ... désignent les deux opérations inverses qui consistent, soit à décomposer, soit à recomposer les corps”. (COMPAYRÉ, 1885: 263) No *Dictionnaire de Pédagogie*, COMPAYRÉ acrescenta à explicação do que seja a análise, nos seguintes termos: “Cet mot, venu du grec *analysis* (*décomposition*) au sens primitive et général parfaitement clair ; c’est toujours une opération qui divise, sépare, distingue les objets

ser utilizados na educação, posto que tais imprecisões ensejassem interpretações contraditórias e prejudiciais às práticas de ensino.

No verbete destinado ao método analítico, no *Dictionnaire de Pédagogie*, Compayré explicita, em linhas gerais, as principais distinções entre tais métodos:

Le plus souvent on entend par méthode analytique celle qui fait trouver par l'élève tous les éléments de la science ; la méthode synthétique les lui donne tout formés et logiquement groupés. La première est évidemment celle par où toute science a commencé ; la seconde est celle qui convient à l'exposition d'une science définitivement constituée. L'une remonte pas à pas, comme l'esprit humain l'a dû faire, de ce qui se voit à ce qui ne se voit pas, du tout confus aux parties distinctes, des conséquences aux principes, des faits aux idées, des vérités particulières, les premières connues, aux vérités générales. (Compayré, apud Buisson, 1882 : 80)⁸⁴

De qualquer forma, o autor do *Cours de Pédagogie* entendia a análise como sendo sinônimo de indução e a síntese como sendo sinônimo de dedução e, embora considerando que esta seria a interpretação correta para os termos, apontava os pedagogos suíços, representados por M. Daguet, entre aqueles que discordavam de sua opinião, posto que associassem a análise à dedução e a síntese à indução.

Não obstante tais divergências, uma importante questão se impunha como pertinente ao debate pedagógico, qual seja, o questionamento sobre a validade e correção em definir e denominar um método como intuitivo.

O questionamento levantado por Compayré é de extrema validade e pertinência histórica, uma vez que todo o movimento de renovação educacional ocorrido no mundo ocidental, incluindo o caso brasileiro, preconizava a utilização do método intuitivo como referencial didático, conforme já abordado no presente trabalho. Todavia, por detrás desse nome genérico de

auquels elles applique ». Além dessa primeira definição, e consoante sua utilização no meio educacional, é impossível dar-lhe qualquer outra definição unicamente válida. (Compayré, apud BUISSON, 1882: 76.)

⁸⁴ *As mais das vezes entende-se por método analítico o que entrega ao aluno a determinação de todos os elementos da ciência; o método sintético apresenta-lhos já determinados e logicamente agrupados. Foi pelo primeiro que evidentemente todas as ciências começaram; o segundo é o que mais convém para a exposição de uma ciência definitivamente constituída. Uma vai subindo passo a passo como deveria ter feito o espírito humano, do que se vê ao que não se vê, do todo confuso às partes distintas, das consequências aos princípios, dos fatos às idéias, das verdades particulares, que foram as que primeiro se conheceram, às verdades gerais* (Tradução de CAMPAGNE, 1886: 130).

método intuitivo – e já não é questão de saber se se tratava verdadeiramente de um método ou não – *concepções e práticas* as mais diversas ocorriam, como atestam os vários manuais de lições de coisas publicados no período e, no caso específico do sistema estadual paulista, de vários tipos de instituições com organização espacial, temporal e material, além de currículo diferenciado (escolas provisórias, intermédias, isoladas, reunidas e grupos escolares) oferecendo formação para um mesmo nível de escolaridade, todas supostamente funcionando pelo mesmo processo intuitivo.

A definição de método, cuja raiz etimológica grega significa *caminho*, pressupõe um “conjunto de meios que se adota, de um modo expresso e refletido, para desempenhar um trabalho qualquer, para levar a bom termo uma empresa”. (Compayré, apud CAMPAGNE, 1886: 816).

O termo método, como sendo um dos elementos do processo didático – sendo a didática a parte aplicada das teorias educacionais; ou, como se dizia na época, da *arte de ensinar* –, atua na intersecção de uma determinada visão de mundo a ser construído via processo educativo e os conteúdos e objetivos que são selecionados para esse fim. Todavia, embora necessariamente abarque um conjunto de ações, procedimentos e passos formais; o método não se reduz a tais procedimentos, ações e passos, significando um tipo de racionalidade e ordenamento que transcende a cada um dos elementos isoladamente considerados. Em outros termos, “quem diz método, numa palavra, diz primeiro que todo um sistema de princípios racionais e de regras gerais; é exatamente o contrário dos processos puramente empíricos”. (CAMPAGNE, 1886: 817).

Posteriormente, na área educacional, no mesmo sentido proposto por Compayré, se estabeleceria que um mesmo procedimento ou ação, como no caso a abordagem intuitiva⁸⁵, poderia ser utilizado por diversos métodos de ensino, contanto que se adequasse aos princípios e objetivos formulados por eles.

Para Compayré o suposto método intuitivo era apenas um procedimento especial que deveria organizar a prática docente, sobretudo no sentido com que tal denominação era empregada na Bélgica, Suíça e Alemanha, se confundindo com ensino pelos sentidos e ensino pelo aspecto e lições de coisas⁸⁶.

⁸⁵ Em outra obra Compayré (1912) voltaria a defender que os procedimentos intuitivos e práticos deveriam mesmo ser inerentes a toda educação primária, não como um método específico, mas como o “espírito” próprio deste nível de ensino.

⁸⁶ Digno de nota é a recuperação dos diversos significados da palavra intuição empreendida por Compayré, citando Horner, para poder concluir – a exemplo do que faria posteriormente Michel Foucault com a história da medicina

A intuição, significando a percepção sensível das coisas, ou a fonte de todos os conhecimentos, conforme havia definido Pestalozzi, deveria ser, portanto, apenas o ponto de partida de um método indutivo, sendo “*un élément important de la méthode qui a pour objet de nous faire connaître exactement les choses*”⁸⁷; sobre esse conhecimento inicial se estabeleceria toda uma série de procedimentos de sistematização que levaria ao domínio dos princípios gerais e das leis da natureza..

Abstraída de sua parte mais material identificada com as lições de coisas, o que seria o método intuitivo senão a diretriz de fazer o aluno pensar por si mesmo, conforme definiu Buisson no respectivo verbete do Dicionário de Pedagogia? Ainda neste último caso, não se constituindo propriamente em um método especial de ensino, senão em uma tendência que deveria ser utilizada em todo o ensino elementar⁸⁸. Ou, dito em outros termos, ele consistiria “*non dans l’application de tel ou tel procede, mais dans l’intention et dans l’habitude générale de faire agir, de laisser agir l’esprit de l’enfant em conformité avec ses instincts intellectuels*”. (Buisson, apud COMPAYRÉ 1885: 269)⁸⁹.

Concluindo suas ponderações sobre a questão metodológica, Compayré afirma que melhor seria reconhecer que a grande maioria de métodos surgidos no século XIX não é outra coisa senão variações do *método experimental* surgido nas ciências naturais, que poderia ter seu nome preservado na didática.

e da loucura – que no decorrer dos últimos séculos, embora o termo intuição permanecesse utilizado constantemente, apresentava rupturas tão consideráveis a ponto de significar coisas que não guardavam nenhum tipo de relação entre si. “*L’usage et la mode font parfois courir aux mots d’étranges aventures. Voici le mot intuition qui, au dix-septième siècle, signifiait, dans le langage de la théologie, la vision immédiate et mystique de Dieu, et qui, dans le langage de la philosophie, s’entendait de l’évidence des vérités immatérielles, de la connaissance des principes de la raison: aujourd’hui, je ne sais par suite de quelle confusion, ce même mot, descendu des hauteurs de la métaphysique, est employé par les pédagogues comme synonyme de perceptions sensible et matérielle.* (COMPAYRÉ, 1885: 265, 266).

⁸⁷ Idem: 268. *Um objetivo importante do método que tem por objetivo nos fazer conhecer exatamente as coisas.* Tradução livre.

⁸⁸ “*En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d’objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu les exerce à en dégager l’idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d’exemples matériels. C’est donc par un appel incessant à l’attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l’élève que l’enseignement primaire peut se soutenir.* » (COMPAYRÉ, 1912 : 50).

⁸⁹ *Não na aplicação de tal ou qual procedimento, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com seus instintos intelectuais.* Tradução livre.

Lições de Coisas

A utilização do termo *lições de coisas* teve seu início, segundo Compayré, na segunda metade do século XIX. Sob o nome de *object lesson* foi amplamente difundido nos Estados Unidos, e refere-se ao princípio pedagógico estabelecido por Rousseau e Pestalozzi que propugnavam a precedência das coisas em relação às palavras e às definições; e que os sentidos, particularmente a visão, são as faculdades que primeiro se desenvolvem.

Da mesma forma que ocorria com o método intuitivo, o termo lições de coisas – dada a sua novidade no cenário educacional – possuía uma definição bastante vaga e era utilizado em sentidos muito diversos. Os pedagogos americanos, por exemplo, acreditavam que o termo lições de coisas poderia ser utilizado não apenas se referindo aos objetos materiais, mas também a coisas ideais. A definição de *coisas* poderia abranger inclusive as operações mentais. Os ingleses, ao contrário, acreditavam que o termo só poderia ter utilização vinculada aos conhecimentos usuais e concretos. (COMPAYRÉ, 1885: 299).

Dentre as muitas definições existentes sobre as lições de coisas, Compayré reputa a apresentada por A. Bain como sendo a melhor formulada, razão pela qual ela aparece aqui reproduzida:

Les leçons de chose doivent s'étendre à tout ce qui sert à la vie et à tous les phénomènes de la nature. Elles portent d'abord sur des objets familiers aux élèves, et complètent l'idée qu'ils en ont en y ajoutant les qualités qu'ils n'avaient pas tout d'abord remarquées. Elles passent ensuite à des objets que les élèves ne peuvent apprendre à connaître que par des descriptions ou des figures, et finissent par l'étude des actions les plus cachées des forces naturelles (A. Bain, apud COMPAYRÉ, 1885: 295)⁹⁰

Em razão das lições de coisas sempre remeterem a materialidade de objetos e de fenômenos diretamente observáveis, o autor do *Cours de Pédagogie* acreditava que tal aplicação não era compatível com todos os níveis de ensino, devendo, portanto, ser preferencialmente utilizado no início do processo de escolarização.

⁹⁰ As lições de coisas deveriam se estender a tudo isto que serve à vida e a todos os fenômenos da natureza. Elas ocorrem sobre objetos familiares aos alunos, e complementam as idéias que se tem e adicionam qualidades que não se tinha percebido. Em seguida elas passam para os objetos que os alunos não podem aprender senão por meio de figuras e, eventualmente, para o estudo das ações mais recônditas das forças da natureza. Tradução livre.

Secundando a opinião de M. Platrier, Compayré não designa as lições de coisas como sendo um método de ensino, mas sim como um procedimento utilizado pelo método intuitivo. A mesma opinião é compartilhada por Félix Cadet, que assina o verbete *Leçons de Choses*, no *Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire*, definindo-o como “*application de la méthode intuitive aux connaissances de l'ordre sensible*”. (Cadet, apud BUISSON, 1882: 2ª parte: 1134).

Como procedimento de ensino as lições de coisas são a “*opposition directe avec la leçon du livre*” (COMPAYRÉ, 1885: 296), motivo pelo qual foram tão popularizadas no mundo ocidental, indicando a superação dos processos de memorização centrados na utilização e repetição de conceitos abstratos presentes nos manuais de ensino.

Não obstante todo o entusiasmo que cercava a utilização das lições de coisas no final do século XIX há que se chamar a atenção para o fato de que, mal interpretadas, tais lições poderiam ser vítimas de um espírito “*formaliste et scolastique*”, perdendo seu aspecto vivo de descoberta do conhecimento pelo aluno e transformando-se em “*une nouvelle mécanique scolaire*”, conforme ficara evidente em alguns manuais publicados, que patentearam uma fórmula fixa e mecânica de discorrer sobre os objetos⁹¹.

Reproduzindo a sistematização empreendida por A. Bain, as lições de coisas são separadas em três formas principais:

1ª La leçon de choses peut consister à mettre un objet concret sous les yeux de l'élève, à titre d'exemple, pour lui faire saisir une idée abstraite: par exemple, quand on lui présente quatre pommes, quatre noix, pour éveiller en lui la notion du nombre quatre.

2º La leçon de chose peut consister à mettre em jeu les cinq sens, à faire voir, toucher, observer, les qualités de certains objets: sous cette forme la leçon de choses n'est que l'éducation des sens.

3º La leçon de choses enfin peut être employée pour augmenter le nombre des conceptions, pour faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités formées soit par la nature, soit par l'industrie. C'est ce fait que l'on exprime d'ordinaire en disant que la leçon de choses cultive ou développe la faculté de

⁹¹ Idem: 297. Em anexo, a título de exemplo, apresentamos uma lição do manual de Saffray, intitulado *Lições de Coisas*, e que se caracteriza pela ênfase nos conteúdos, ou nas *informações sobre um objeto*, conforme definiria Bain (1908), sem uma delimitação precisa sobre os temas de cada lição e visando um conhecimento utilitário sobre as coisas, conforme propôs Chasteau (1902).

Uma outra questão conceitual levantada pelo pedagogo francês, e de relevância extremada para a compreensão histórica dos vários procedimentos didáticos que foram denominados sob o título genérico de lições de coisas, é que não bastava simplesmente colocar à frente dos alunos algum tipo de objeto – industrial ou natural – para se dizer que se trata de uma aula de lições de coisas; seria necessário levar em consideração a maneira como a lição era conduzida⁹³. Toda vez que um professor estivesse apenas discorrendo sobre determinado objeto, ainda que em presença do próprio objeto, certamente não se trataria de uma aula de lição de coisas.

Ainda para caracterizar o que deveriam ser as lições de coisas, forçoso seria garantir que cada lição tivesse seu objeto definido; mas que a sequência de objetos abordados pelas lições deveria possuir uma ordem lógica e palpável, levando o aluno a compreender a ligação de uma lição com aquela que a precedeu; podendo criar associações que seriam fundamentais em um processo posterior de sistematização e abstração; posto que “*rien de plus inutile que des leçons de choses sans suite et sans ordre.*” (COMPAYRÉ: 1885: 301)⁹⁴.

Um elemento fundamental no desenvolvimento das lições de coisas seria a presença de um museu escolar, com objetos que pudessem ser utilizados para as lições. Tais museus deveriam ser organizados, em grande parte, pelos próprios alunos, o que equivale a dizer que, periodicamente, e com o passar das turmas, o museu e suas coleções, deveriam ser re-elaborados,

⁹² 1ª A lição de coisas consistindo em por um objeto concreto diante dos olhos do aluno, a título de exemplo, para lhe fazer adquirir a inteligência de uma idéia abstrata, como por exemplo, quando mostramos a uma criança quatro maçãs para lhe dar a noção do número quatro. 2ª A lição de coisas consistindo em fazer-lhe observar, apalpar, discernir as qualidades de certos objetos por meio dos sentidos, é propriamente a educação dos sentidos. 3ª A lição de coisas consistindo em fazer-lhes adquirir o conhecimento dos objetos, de fatos, de realidades fornecidas quer pela natureza, quer pela indústria. É a este fato que se exprime ordinariamente quando se diz que a lição de coisas cultiva ou desenvolve a faculdade de concepção ou de imaginação. Tradução de CAMPAGNE (1886: 637).

⁹³ Colocar o aluno frente a um objeto qualquer e lhe solicitar que responda a questões previamente elaboradas, dada a uma concepção formal de conhecimentos a serem adquiridos, talvez seja a melhor forma de descaracterizar uma lição de coisas. Neste sentido, Compayré adverte que devem ser as lições de coisas “*tout une conversation libre et familière du maitre avec ses élèves, qu'elle n'a pas de règles et pas de principes*” (COMPAYRÉ, 1885: 300). Por conversação livre entendia-se apenas a possibilidade do aluno ter papel ativo no diálogo, não se limitando ao papel de mero respondedor. De qualquer forma, não significava o improvisado por parte do professor, que deveria, de outra forma, em sua preparação, antecipar toda a sorte de questões que poderiam surgir no decorrer da atividade.

Entre os procedimentos criticados pela fixidez de forma encontra-se o de Mme. Pape-Carpentier, que acreditava que os questionamentos direcionados aos alunos deveriam seguir uma ordem invariável, qual seja, indagar sobre a cor, a forma, os usos e as matérias que constituíam o objeto. (COMPAYRÉ, op. cit.: 302)

⁹⁴ Nada mais inútil do que as lições de coisas sem seguimento e sem ordem. Tradução livre.

pois o maior proveito que se poderia tirar desses pequenos museus não seria tê-los, e sim fazê-los. Criticava-se, desta forma, os museus escolares bem equipados e com extensas coleções que poderiam satisfatoriamente entreter aos visitantes, mas que, muitas vezes, não possuía grande utilidade para a aprendizagem dos alunos.

Considerando, finalmente, a aplicação das lições de coisas como uma tarefa delicada, Compayré lista os inconvenientes que deveriam ser evitados: a superfluidade das lições, as palavras sem as coisas, o abuso das percepções sensíveis e a lição de coisas como uma matéria específica do currículo.

No tocante à superfluidade das lições de coisas, aponta-se como desnecessário o ensino de coisas que os alunos já conhecem de sua vida cotidiana ou que virão a conhecer mesmo sem a intervenção da escola, redundando em perda do tempo escolar.

Discorrer verbalmente sobre as coisas, sem que as mesmas estejam presentes, seria igualmente perda de tempo, degenerando para uma lição de palavras e, muitas vezes, para um verbalismo tão inútil quanto aquele atribuído à educação livresca.

O uso reiterado das lições de coisas poderia provocar o indesejado aprisionamento dos alunos em um nível concreto, quando, muitas vezes, seria o caso de avançar em direção das compreensões abstratas. É o que se denominou por abuso das percepções sensíveis.

Por último, e não menos importante, reputou como um erro considerar as lições de coisas como uma matéria especial do programa de estudo, constando de horário fixo na grade escolar, quando deveria ser apenas o procedimento presente nas etapas iniciais de vários dos conteúdos escolares. Nesse último sentido, havia uma proximidade com a interpretação dada por Rui Barbosa ao Decreto 7247, de 1879 – Reforma Leôncio de Carvalho – primeira lei brasileira que estabelece a utilização das lições de coisas no ensino brasileiro, porém como matéria específica do ensino primário a ser implementado no Município da Corte.

Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire, de Ferdinand Buisson.

Lições de Coisas

No *Dictionnaire de Pédagogie* o verbete *Leçons de choses* é assinado por Félix Cadet – inspetor geral da Universidade de Paris – e, dada a ampla divulgação que tal obra obteve no

sistema paulista de ensino – sendo citada por diversos autores –, para não dizer em todo o mundo ocidental, sua presença no presente trabalho tornou-se exigência obrigatória.

As lições de coisas, explica Cadet, é uma aplicação do método intuitivo aos conhecimentos de ordem sensível e, nas escolas, é a continuação do primeiro ensino dado pelas mães⁹⁵; aludindo ao ato materno de denominar para as crianças os nomes de objetos e de pessoas que a rodeiam. Nesse processo a criança aprende a distinguir o nome, as cores, as propriedades e os usos de cada objeto.

A continuação escolar do ensino dado no seio familiar, entretanto, não é tarefa tão fácil quanto se poderia supor; pois implica o domínio de uma linguagem séria e exata que satisfaça a nascente curiosidade infantil e não se torne “*mots vides et incompris (qui) ne sont pas de erreurs et des préjugés!*” (Cadet, apud BUISSON 1882: 1135)⁹⁶.

Uma segunda dificuldade associada às lições de coisas é a ausência de direção no encaminhamento de tais lições, ou, ainda, a fragmentação dos conteúdos. Essa crítica dirigia-se tanto à organização interna das lições de coisas, bem como a sua integração com os demais conteúdos do currículo escolar e as demais lições. Para superar essa aludida fragmentação e desarticulação, Cadet sugere que a própria natureza sirva de modelo e, através dos fenômenos e objetos observáveis em cada estação do ano, os temas se imponham de modo a organizar todo o estudo escolar⁹⁷.

Na sequência de sua exposição sobre o que seriam as lições de coisas, passa a reproduzir trechos da conferência pedagógica realizada na Universidade de Sorbonne, em 1867, de autoria de madame Pape-Carpentier⁹⁸.

Em linhas gerais, a senhora Pape-Carpentier diz não se tratar de tarefa muito difícil a aplicação das lições de coisas, dado o natural interesse da criança em aprender, e que a arte de ensinar “*n'exige ni complication, ni recherche*” (Carpentier, apud Buisson, 1882: 1140), tudo se reduzindo a prender a atenção das crianças. Em defesa de seu argumento, explica ser esse tipo de

⁹⁵ A concepção de que a educação escolar deveria ser uma continuação da educação materna já se encontra presente na obra “Como Gertrudes educa seus filhos”, de J. H. Pestalozzi, publicada originalmente em 1801.

⁹⁶ *Palavras vazias e mal compreendidas, que não são mais do que erros e julgamentos*. Tradução livre.

⁹⁷ Cadet apresenta no *Dictionnaire de Pédagogie* cinco páginas do que seria um programa escolar organizado nos termos por ele propostos e que teria sido implantado experimentalmente em duas classes de asilo no ano de 1879. O programa é organizado mês a mês e as “palavras geradoras” seriam os produtos agrícolas de cada mês e os fenômenos climáticos associados às estações.

⁹⁸ A reprodução da conferência de Mme. Pape-Carpentier no *Dictionnaire de Pédagogie* se justifica pelo fato de que, inúmeras vezes, tal conferência ter sido citada como o marco inaugural na divulgação das lições de coisas no meio educacional do século XIX.

estratégia de ensino o mesmo que as mães desenvolvem desde o nascimento de seus filhos⁹⁹.

Como exemplo concreto de uma lição de coisas, apresenta-se à audiência uma cesta na qual diz Pape-Carpentier – simulando ter como interlocutor de sua explanação uma criança – portar uma coisa muito preciosa. Depois de dar margens a várias possibilidades de adivinhação, revela a educadora que o objeto em questão é um pão, e que nada haveria de mais precioso.

Na sequência pergunta como é feito o pão e de quais ingredientes. Apresenta, então, dois tipos diferentes de pó branco, sendo um o pó de gesso e outro a farinha de trigo. Explica a finalidade do primeiro e afirma não ser correto trocar um pelo outro. Em relação à farinha faz o questionamento de sua origem e apresenta um galho ainda verde do trigo, explicando que só depois de crescida aquela planta poderia produzir o trigo. Ato contínuo apresenta uma planta em produção e faz uma analogia entre o desenvolvimento da planta com o da criança que se tornará adulta.

Posteriormente, pergunta como a semente nasce e onde é plantada, para ter ensejo de dizer sobre as plantações no campo e os instrumentos utilizados nas tarefas agrícolas e suas diferenças, denominando a cada uma delas.

Finalmente, alegando serem as forças humanas insuficientes para o trabalho no campo, apresenta a figura de uma parrelha de cavalos que auxiliam o homem no ato de rasgar a terra e enterrar as sementes. E sendo os animais amigos e gentis, conclui não ser correto maltratá-los.

Sobre o esboço de lição de coisas apresentado por Pape-Carpentier, Cadet faz a crítica de que às crianças foi destinado um papel passivo de meros espectadores; desenvolvendo-se a lição de modo muito expositivo¹⁰⁰.

Pondera, por fim, sobre a necessidade de constituir progressivamente, para tais lições, uma pequena coleção de objetos, que nas escolas seriam os museus escolares.

Dicionário Universal de Educação e Ensino de E. M. Campagne¹⁰¹.

Somando-se ao Dicionário de Educação de F. Buisson, bem como aos dicionários de

⁹⁹ Não há como duvidar que essa opinião tenha tido sua importância no processo de organização dos cursos de formação de professores nas escolas normais, nos quais a arte de ensinar, centrada na prática de ensino, pudesse mesmo prescindir de uma mais ampla fundamentação teórica.

¹⁰⁰ As crianças, por exemplo, sequer teriam sido estimuladas a tocar nos sacos que continham o gesso e o trigo; procedendo a distinção entre um e outro apenas pelas etiquetas respectivamente coladas.

¹⁰¹ O original francês foi traduzido para o português e ampliado pelo escritor Camilo Castelo Branco.

Bouillet, Belleze e Varepeau, E. M. Campagne publica uma obra do mesmo gênero, no intuito de ir ao encontro à demanda do público francês que “faz-se-lhe mister grangear de afogadilho conhecimentos de tudo; o tempo não lhe sobra para simultaneamente estudar especificidades e mourejar em negócios”, o que havia tornado as enciclopédias os livros da moda. (CAMPAGNE, 1886: VII).

De outro modo, os dicionários de pedagogia – em função de seu caráter enciclopédico – tinham a missão de vulgarizar as noções científicas, o que contribuiria para o progresso dos indivíduos e das nações. O formato eclético que se pretendeu para o referido dicionário reunia a opinião de vários autores, “na porção de verdade que lhes tocava”, para compor cada um dos verbetes, o que deixa transparecer o formato de compilação empreendido, muitas vezes utilizando citações textuais de renomados autores, sem que lhes fossem dado o devido crédito¹⁰².

Método Intuitivo

A palavra intuição remete etimologicamente ao termo vista, ou seja, uma visão imediata capaz de apanhar “sem esforço” a realidade de um objeto; daí ser a intuição não o resultado de uma aplicação ou reflexão, mas da percepção imediata sobre a coisa observada.

Na pedagogia alemã, o termo intuição estava estreitamente vinculado com a percepção sensível, donde derivava para a pedagogia a *educação pelos sentidos e/ou educação pelo aspecto*. Sendo a intuição a forma inicial e natural de obtenção de conhecimento, deveria ser também o método pelo qual se iniciaria a educação escolar. Campagne utiliza o termo “método” para se referir ao processo educativo utilizado em educação, diferentemente do que havia feito Compayré, que considerava que a intuição não constituía uma organização sistemática passível de se denominar daquela forma.

Campagne aponta como sendo uma aplicação do método intuitivo as lições de coisas (*object lessons*) dos estadunidenses, nas quais “*observa-se um objeto não só para conhecê-lo, mas, sobretudo, para aprender a observá-lo*”¹⁰³, e acredita que o método intuitivo não se limite à

¹⁰² Desta forma, por exemplo, os verbetes *Análise e Método Analítico* trazem o mesmo texto escrito por Compayré e publicado no Dictionnaire de Buisson (1882). Mais adiante, o mesmo se repete com o verbe *Lição de Coisas*, onde parte do texto de Compayré do livro *Cours de Pédagogie*, já apresentado aqui, ilustra algumas das concepções sobre tais lições, sem a devida identificação do autor.

¹⁰³ CAMPAGNE (1886: 484). O entendimento de que as lições de coisas compreendem um caráter meta cognitivo é importante para apreciar as limitações em classificar todos os inúmeros manuais publicados sobre o título de

educação pelos sentidos e pelas coisas. Para corroborar sua formulação, evoca as experiências de Pestalozzi na prática educacional:

O método intuitivo não se limita a esta educação dos sentidos e pelos sentidos...
O próprio Pestalozzi assinou, em muitas passagens dos seus escritos e na sua longa prática pedagógica, um papel importante à aplicação dos processos intuitivos nas lições que não comportam a demonstração pelos sentidos, isto é, à intuição nas faculdades intelectuais (CAMPAGNE, 1886: 485).

Reconhece, todavia, que no próprio Pestalozzi e em seus seguidores, o espírito do método intuitivo, isto é, “*a apelação para o juízo, para a livre expansão do pensamento e da palavra (das crianças)*” nem sempre se fazia presente, correndo o risco sempre iminente de transformar-se “*num novo gênero de rotina e escolástica*”. (CAMPAGNE, 1886: 485).

Retomando sua compreensão de que o método intuitivo não se limitaria à educação pelas lições de coisas¹⁰⁴, Campagne propõe explicar no que tal método pode ir além do ensino pelos sentidos, nos termos que seguem:

Pode dizer-se que uma criança é instruída pela intuição, mesmo que não se lhe mostrem objetos nem figuras, todas as vezes que, em vez de a fazer seguir passivamente o mestre e repetir docilmente a lição já organizada, se faz com que seja ela, convenientemente provocada e auxiliada, quem procure a verdade que lhe quer ensinar (CAMPAGNE, 1886: 486).

Fica evidente que a designação de “método intuitivo” se aplicava aos processos que reservavam às crianças um papel ativo na construção do próprio conhecimento; ou seja, que obrigava, por assim dizer, o aluno a refletir, estimulado por um ambiente devidamente preparado e organizado para a finalidade educativa. Com as mesmas palavras Compayré já havia se pronunciado nas páginas do *Dictionnaire* de Buisson, apenas com a ressalva de que entendia o processo intuitivo não como um método específico, mas como o espírito que deveria estar

“Lições de coisas” como sendo manifestações diversas dos mesmos princípios pedagógicos; quando se tratam, em alguns casos, de meros manuais sobre as coisas, expositivos, com pouca ou nenhuma vinculação com o método intuitivo.

¹⁰⁴ Se o método intuitivo ficasse reduzido às lições de coisas, segundo Campagne, não seria o método de todas as idades, mas apenas da educação infantil. (CAMPAGNE, 1886: 488)

presente em todo o percurso escolar.

Os antigos métodos de ensino pecavam pelo formalismo e pela ênfase na exposição lógica de um conhecimento acabado e organizado, enquanto o método intuitivo possibilitava uma inovação por seguir a marcha própria do pensamento infantil, marcado pela espontaneidade, vivacidade e pela necessidade de variedade. Reconhecia-se, desta forma, no campo da psicologia infantil uma das principais disciplinas que fundamentariam a ciência da educação e subsidiariam as práticas de ensino – a arte de ensinar.

Lições de Coisas

As lições de coisas são definidas “*como um processo de ensino, uma das aplicações do método intuitivo*” (CAMPAGNE, 1886: 634-635). A expressão, explica o autor, fora introduzida na área educacional por Pape-Carpentier, por ocasião da Exposição Universal de 1867; conforme já se fez menção anteriormente.

Remontando às origens que constituíram esse processo de ensino, Campagne cita as obras de Rabelais, Comenius, Andréas Reyher, Francke e Rousseau; sendo que este último, no livro *Emílio*, “*não se preocupa só com a educação do espírito por intermédio dos sentidos, preocupa-se principalmente com a própria educação dos sentidos*”. (Idem: 635). Além dos autores anteriormente já citados, acrescentam-se ainda os nomes de miss Edgeworth, Basedow e Pestalozzi.

A lição de coisas, considerada como um procedimento de educação dos sentidos, deveria ficar reduzida à educação pelos objetos e, portanto, circunscrita à educação elementar; e diria respeito apenas àquilo que se refere aos fenômenos da natureza.

Uma concepção divergente dessa apresentada por Campagne, que recorre à autoridade de A. Bain da mesma forma já realizada por Compayré, seria defendida por Mme. Pape-Carpentier, que não limitava a lição de coisas ao ensino elementar e concreto, acreditando que tais lições fossem úteis, sobretudo, aos ensinamentos infantis, mas que poderiam se estender gradualmente até “*chegarem aos estudos elevados, sem perder em nada do seu caráter e de sua fecundidade*”.¹⁰⁵

Uma dificuldade considerável na utilização das lições de coisas, assinalava Campagne, era

¹⁰⁵ (Op. cit.: 638) Fica evidente que Mme Pape-Carpentier utilizava as expressões método intuitivo e lições de coisas sem nenhuma distinção entre ambos, de forma semelhante ao que faria posteriormente Rui Barbosa, conforme já se abordou.

a transição entre o que o aluno já sabe e o que lhe era desconhecido. Para superar tal obstáculo propôs o planejamento de uma série de lições articuladas, onde cada lição serviria de preparação para as demais, “*guiando-se à medida em que avança, pelo que tem já ensinado*”. (CAMPAGNE, 1886: 638).

Argumentava, por fim, que o objetivo não seria tanto instruir a criança nos conteúdos apresentados, mas:

...ensinar-lhe a servir-se dos seus sentidos, da sua inteligência, do seu raciocínio, para por em estado de poder por si só aumentar o seu saber. A lição de coisas deve servir para formar o juízo da criança, para lhe ensinar a ver, a orientar-se, a descrever, a observar o que a cerca e a fazer disso uma idéia exata. (CAMPAGNE, 1886: 639)

Esse caráter inovador atribuído às lições de coisas, não pode ser subestimado naquilo que trazia de original, qual seja, deslocar a ênfase da ação educativa dos conteúdos a serem aprendidos, para o próprio processo de formação das capacidades dos indivíduos em adquirir conhecimento. Ou seja, a formação das estruturas de cognição passava a ser mais valorizada do que próprio conteúdo, o que, indiscutivelmente, colocava, pela primeira vez, o aluno como o centro do processo educativo.

Não por acaso, serviram de fundamentação teórica para as concepções educacionais subordinadas ao “método intuitivo” e às lições de coisas as recentes descobertas empreendidas no campo da psicologia, que passava a ser considerada como a principal ciência que compunha o campo educacional.

Ciência da Educação, de Alexander Bain¹⁰⁶.

Essa obra foi publicada inicialmente em inglês, no ano de 1872, e intitulava-se *Education as a Science*; foi traduzida para o francês por Gabriel Compayré, em 1879. A análise sobre este texto identificou que “*tratava-se menos de estabelecer a autonomia de uma ciência da educação como tal do que aplicar o ponto de vista psicológico à arte de ensinar*”. (PLAISANCE e

¹⁰⁶ Filósofo inglês, professor da Universidade de Aberdeen, é um dos precursores da “ciência da educação” e alinha-se a Spencer como representante de uma pedagogia positiva.

VERGANAUD, 2003: 18).

Diferenciando-se das demais obras já apresentadas, Bain propõe um livro que sistematiza as concepções educacionais nos seus aspectos científicos; apresentando os atualizados desenvolvimentos da psicologia e da fisiologia, de modo que esses conhecimentos pudessem embasar a organização escolar e a prática de ensino entendida como arte de ensinar¹⁰⁷.

Quando da publicação da obra de Bain, a expressão *ciência da educação* era ainda algo recente¹⁰⁸, sendo seu campo não totalmente delimitado. O reconhecimento institucional dessa nova disciplina, que tinha por fim estudar as possibilidades de aplicação do referencial psicológico na área educacional, no caso francês, passou pelo oferecimento de cursos avulsos – destinados a completar a formação inicial dos professores –, até que fosse transformado em cátedra na Universidade de Sorbonne, no ano de 1887. A importância que a disciplina alcançaria no final do século XIX e início do século XX, em alguma medida, está relacionada com a importância dos professores que a ministraram na Universidade de Sorbonne, sendo que o primeiro professor catedrático de ciência da Educação foi Henri Marion, seguido por F. Buisson – em 1896; e por Émile Durkheim – em 1902.

Por sua vez, a importância do livro *Ciência da Educação*, de Bain no cenário educacional do final do século XIX e início do século XX não cabe ser questionada, posto que se constituísse em citação obrigatória para a maioria dos autores que abordara os temas das *lições de coisas* e do *método intuitivo*. Em decorrência da relevância que a referida obra gozou entre os educadores, julgou-se oportuno apresentá-la na tentativa de encontrar elementos que permitam uma melhor sistematização e análise da terminologia corrente naquele momento histórico e que se constituiu em base para as práticas discursivas e, por que não dizer, educativas havidas no período.

Lições de Coisas ou Lição Objetiva

No tocante às definições dos processos de análise e síntese as afirmações de Bain são de que se tratava de termos vagos e confusos, no mesmo sentido que os autores anteriormente

¹⁰⁷ Os conteúdos abordados por Bain em seu livro, quais sejam: o estudo do sistema nervoso, do cerebelo, da memória, etc, passariam a fazer parte do currículo de formação dos professores paulistas nas Escolas Normais Secundárias, após 1912, na disciplina de “psicologia experimental, pedagogia e educação cívica”, conforme destaca PINHEIRO (2009).

¹⁰⁸ A expressão teria aparecido em 1812, na obra de Marc-Antoine Jullien, intitulada *LeEsprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, Paris. ”. (PLAISANCE e VERGANAUD, 2003: 17).

citados já haviam se manifestado, e que não agregavam vantagens em suas utilizações na área educacional; razão pela qual se abordará exclusivamente suas considerações sobre as lições de coisas.

Para o autor a própria expressão *lição de coisas* é muito ambígua e pouco clara, podendo-se afirmar apenas que remete ao trabalho de Pestalozzi que a partir de objetos concretos procurava desenvolver idéias abstratas como a de número, entre outras. No sentido acima, serve para construir conhecimentos de *generalidades* – a idéia de quantidade, ou a de círculo, etc. – não sendo este, entretanto, o único objeto das referidas lições.

Um outro sentido possível é o desenvolvimento de *especialidades*, como quando se tenta ensinar um discípulo a distinguir os tons delicados de uma mesma cor; trata-se, então, de exercer os sentidos ou de amadurecer as faculdades de observação. Em todo o caso, “*o nome de lições de coisas não é por modo nenhum necessário... cultura dos sentidos seria uma expressão mais apropriada*” (BAIN, 1905: 132).

Um terceiro sentido para a utilização do termo lições de coisas está relacionado à *aquisição de palavras novas*, através da associação de objetos com os seus nomes. Passando dos objetos comuns e conhecidos para aqueles não tão próximos aos alunos promove-se uma ampliação da linguagem no mesmo passo que se amplia o conhecimento do mundo material. A única restrição à utilização nesse último sentido na vida escolar é que tal conhecimento deve advir de toda a experiência de vida, não devendo ficar seu ensino restrito à atuação do professor.

Ainda em relação à aquisição da linguagem, e superando a consideração de objetos particulares, a criança passa a se deparar e a aprender os termos gerais, tais como: luz, obscuridade, grande, homem, água, etc; para o que foi necessário proceder a comparação entre diversos objetos, fugindo do esquema simples de associação objeto/palavra anteriormente mencionado.

Também é sabido que muitos termos referem-se a situações dos objetos, mais do que os próprios objetos em si (fora de casa, dentro de casa, etc.); e outros tantos termos são subjetivos ou ainda ações, não devendo tudo isso ser enquadrado de igual forma, em um esquema de aquisição de linguagem.

Assim, na aquisição da linguagem há várias operações muito distintas, que devem ser consideradas à parte, à medida em que entram no ensino, e que é necessário designar por expressões próprias, e não pela frase ambígua e

enganosa de lições de coisas. (BAIN, 1905: 134).

Um último sentido associado à expressão lições de coisas é escolher um *determinado objeto para fazer dele o assunto de tal lição*. Em um primeiro momento, a escolha de um objeto específico exigirá dos alunos que dirijam sua atenção a ele, examinando-o. Até aí seria possível apenas denominar tal procedimento como *lição de exercícios dos sentidos* ou, apenas, *observação*. Não obstante, o professor quererá adicionar informações sobre suas propriedades e matérias, de onde provém e qual sua utilidade. Neste último caso, correto seria definir a lição como sendo de *informações sobre um objeto*.

Evidencia-se, desta forma, que ao partir de um único objeto seria possível discorrer sobre vários assuntos (disciplinas) e várias direções, não garantindo, entretanto, o conceito de unidade que deve marcar uma lição de coisas. Dito em outros termos, falar, por exemplo, da estrutura química de um objeto, de sua morfologia, se ele for um animal ou vegetal, de sua história ou evolução é tratar de assuntos muito distintos, ainda que relacionados a um mesmo objeto. Ou seja, *“isso não é bem uma lição de coisas, mas sim o emprego de um objeto como texto, o que permite agrupar em volta de uma unidade concreta uma porção de idéias e de propriedades abstratas”*. (BAIN, 1905: 135).

Em relação à abrangência do que deveria ser entendido por lições de coisas, afirma Bain que se estendem *“a todos os processos da natureza e a tudo o que é útil à vida”* (Idem: 247), decorrendo disto que a aplicação da expressão lição de coisas fora desse âmbito seria imprópria. Em outros termos, e com o mesmo sentido, insiste que as lições de coisas abrem aos estudantes três vastos domínios *“o da história natural, das ciências físicas e o das artes úteis”*. (BAIN, 1905: 135).

Fundamental no trabalho de Bain, no meu entender, é a distinção que realiza sobre as *diversas formas* das lições de coisas, e a fixação de regras que devem preceder e determinar a sua organização.

Uma primeira condição – ou lei – é que as lições de coisas devem ser pensadas em seu conjunto, posto que seu interesse vá além dos conteúdos que possam ser representados por cada tema individualmente considerado. Desta forma, pensando em uma série de lições concatenadas e com objetivos delimitados, seria necessário seguir com vagar a cada passo, *“de modo que cada uma delas prepare caminho para a seguinte”* (BAIN, 1905: 252) guiando-se o mestre por aquilo que já foi abordado. Essa necessidade de haver um encadeamento lógico entre as lições e entre os

conteúdos no decorrer da formação escolar, contribuiria para formar, entre os professores, a convicção de que os programas de ensino deveriam, necessariamente, ser elaborados pelos educadores, considerando inadequado que legisladores se manifestassem nesse particular, conforme se explicitará no capítulo seguinte.

Outra condição não menos importante – segunda lei – é que cada lição deveria ter uma finalidade bem definida e um alcance limitado, abrindo-se mão de discorrer em várias direções distintas sobre um mesmo objeto ou realidade, respeitando sempre o desenvolvimento mental dos alunos. As lições de coisas poderiam ter finalidades diferentes entre si, sendo isto importante considerar, posto que dificilmente fosse possível todas seguirem o mesmo caminho.

Um primeiro exemplo utilizado por Bain para explicar as diferentes formas, ou caminhos, que podem ter as lições de coisas é o da *sineta*.

Poder-se-ia inicialmente dar uma *lição sobre “causa e efeito”*, apresentada sob a forma experimental, tendo a sineta como ponto de partida. As crianças pequenas poderiam explorar sua forma, analisar o badalo, sentir suas paredes e verificar a produção de som pelo choque de um corpo duro sobre outro.

Seria possível reproduzir sons por meio de alguns outros poucos objetos para se fortalecer uma primeira noção de causa e efeito (isto seria o primeiro passo para uma lição de acústica, que somente muito mais tarde se desenvolveria). Nada se diria, por exemplo, sobre as propriedades metálicas, ou sobre a propagação do som em outros corpos, ou de outros assuntos correlacionados, que pouco ou nada contribuiriam para alcançar a finalidade de uma primeira aproximação com o tema determinado de *causa e efeito*.

O exemplo do carvão é utilizado por Bain para explicar o que seria uma *lição de generalização*; isto é, “quando se fala de uma substância unicamente sob o ponto de vista de seus usos, pode se falar ao mesmo tempo de outras substâncias que tenham o mesmo emprego” (BAIN, 1905: 254). Ao se ter em vista o fenômeno da combustão, outras substâncias deverão ser colocadas ao lado desse elemento, para que se desenvolva melhor a noção pretendida. Nesta lição, dever-se-ia evitar discorrer sobre propriedades do carvão que não estivessem diretamente relacionadas com a combustão.

De forma contrária, uma lição poderia também ser destinada a abordar todos *os usos e propriedades de uma dada substância*. Neste último caso, não se deveria deter em determinadas propriedades que encontram correlação em outros objetos, mas apenas proceder a uma

enunciação dos diferentes usos daquela matéria e as explicações necessárias para tornar compreensíveis tais usos.

A terceira lei na utilização das lições de coisas se relacionaria com “*o seu emprego para aumentar o número de concepções concretas, fato que ordinariamente se exprime dizendo que cultivam ou desenvolvem a capacidade de concepção ou de imaginação*”. (BAIN, 1905: 256). Baseado no que a criança já conhece, apresentam-se desenhos e quadros de coisas que ela não conhece, mas que acrescentaram informações e idéias de que ela poderá tomar partido em outros estudos. Por esse processo, por exemplo, a criança pode formar uma idéia do que seja um camelo ou uma pirâmide egípcia.

Em decorrência das regras apresentadas por Bain, derivaram-se os princípios de *sequência, de unidade e de generalidade*, que deveriam ser aplicados a todo gênero de lições de coisas.

Deve-se ainda, segundo o autor, distinguir as *lições de coisas* das *lições de ciências*. Conquanto a primeira possa lançar uma base para uma posterior abordagem da segunda, ambas não se equivalem¹⁰⁹. As lições de ciência seguem uma forma própria, é empírica e descritiva, sendo que sua diferenciação com as lições de coisas pode se expressar nos seguintes termos:

Os assuntos que convém as lições de coisas de que neste momento nos ocupamos são representadas por títulos que diferem dos dois gêneros de lições que falamos antes. (1) Certos nomes indicam objetos naturais – a água, o ferro, o carvalho, as estrelas, as montanhas; tais são os títulos das lições prévias sobre a história natural, a geografia e outras ciências. (2) Outros nomes exprimem as ações, as forças e os fenômenos que o universo apresenta – o peso, calor, orvalho, atração, polarização, respiração; esses títulos são mais cômodos para as *lições de ciências*... É necessário sempre enunciar claramente o assunto de cada lição, e ligá-lo ao título que indica e define melhor o assunto. (BAIN, 1905: 265).

Desta forma, ao se escolher uma lição de coisas, seria preciso ter em mente, sobretudo, os

¹⁰⁹ “Sabemos que a melhor maneira, e a única perfeita, para explicar as ciências fundamentais, é seguir o seu plano metódico e tal como ele existe nos cursos de física e química; mas o que nós aqui buscamos é a direção a dar a estas prelições tão úteis das ciências postas ao alcance da idade em que o ensino regular não pode ser compreendido, e destinadas a preparar o caminho para este ensino e a dar conhecimentos precisos, mesmo quando os alunos nunca tivessem que chegar aos cursos superiores”. (BAIN, 1905: 262).

princípios que se quer ensinar, sendo que a escolha do objeto ficará apenas em segundo plano. O professor não pode se “*deixar dominar pelo objeto que escolheu*” (BAIN, 1905: 264). Se for falar das marés, por exemplo, poderá utilizar o oceano como objeto, mas apenas naquilo em que for indispensável para desenvolver o tema proposto.

Porquanto, em função da idade e do desenvolvimento intelectual do aluno, não se possa dar verdadeiramente, no ensino primário, lições científicas, não significa isso que não se deva preparar caminho com as lições de ciência; bastando, apenas ter o cuidado para não extrapolar os limites de sua validade, que é dar aos alunos uma larga base de conhecimentos físicos.

A inserção das lições de ciências no ensino primário daria uma compreensão empírica dos fenômenos físicos para os alunos que não avançassem para além desse grau de ensino, e teria, ao mesmo tempo, uma finalidade de preparar os alunos para estudos mais elevados, nos quais as ciências seriam desenvolvidas como disciplinas específicas.

Não obstante a importância das lições de ciências, elas deveriam ser totalmente empíricas e limitadas à observação direta dos fenômenos, devendo o professor renunciar às explicações e minudências. E, por estarem tais lições circunscritas ao procedimento de observação não necessitariam levar o nome de lições de coisas.

Lições de Pedagogia, de L. ChastEAU.

A tradução e adaptação da obra de ChastEAU – pedagogo francês – empreendida pelo professor Figueirinhas visava a um só tempo apresentar os princípios do método intuitivo, conforme em circulação em França, e fornecer sugestões práticas fundamentadas na experiência do educador francês.

Pelo que se depreende da apresentação feita ao livro, o mesmo chegou a gozar de considerável reputação no continente europeu, sendo traduzido na Inglaterra e na Itália, além de ser amplamente adotado nas escolas francesas¹¹⁰. Sua importância está em representar a parte dos defensores das lições de coisas que colocava o foco e a ênfase de tais lições no domínio do conteúdo e no conhecimento aprofundado das coisas. Mesmo ao considerar a importância do desenvolvimento intelectual da criança, o que se tem em mente é fornecer uma educação que

¹¹⁰ A edição utilizada no presente trabalho pertenceu à Escola Normal Primária de Campinas, conforme carimbo na capa e demais páginas da edição; fazendo parte atualmente do acervo histórico da Escola Normal Carlos Gomes.

propicie um conhecimento utilitário dos objetos e da realidade.

Logo de início, ao definir o objeto e a finalidade das lições de coisas, Chasteau se pronuncia nos seguintes termos: “A lição de coisas faz estudar aos alunos e conhecer pormenorizadamente os objetos úteis à vida, ou fornecidos pela natureza” (CHASTEAU, 1902: 284).

A interpretação utilizada por Chasteau para as lições de coisas circunscreve-se dentro do que Bain havia definido como “*informações sobre um objeto*” (BAIN, 1905: 134). Também é no mesmo autor inglês que Chasteau se apóia para fazer a crítica a Pestalozzi, que via as lições de coisas como um meio apenas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, uma vez que Bain teria destacado que “*o conhecimento das coisas tem um valor superior e independente e em muito mais que acessório da correção da linguagem*” (CHASTEAU, 1902: 284). Embora a afirmação atribuída a Bain seja verdadeira, isso não significa que o escritor inglês reduzisse as lições de coisas a um mero conhecimento dos objetos, conforme aparece em Chasteau.

Remontando à origem das lições de coisas, de forma idêntica ao que havia feito Campagne, Chasteau afirma que tais lições são muito antigas, posto que fosse o modo natural de se ensinar, sendo que no século XVI já seriam empregadas em França, Alemanha, Suíça e Inglaterra. Destaca como grandes propugnadores de tais lições de coisas Rousseau e, posteriormente, Mme. Pape-Carpentier, que as utilizava nos asilos franceses.

A escolha dos assuntos para as lições de coisas deveria levar em conta o objetivo de “*darem um conhecimento profundo das coisas superficialmente notadas*” (CHASTEAU, 1902: 286). Com o domínio dos conteúdos relacionados às coisas materiais elevar-se-ia ao conhecimento das coisas abstratas e que não podem ser aprendidas por meio dos sentidos. Para que se conseguisse passar do conhecimento concreto para um conhecimento abstrato fazia-se necessário organizar as aulas não de forma aleatória, mas garantindo uma sequência graduada e lógica para que os princípios pudessem ser deduzidos uns dos outros. Ou seja, que os conhecimentos já adquiridos pudessem servir de base para a aquisição dos conhecimentos ainda a serem abordados nas próximas lições.

Em resumo, propunha:

Dispor e graduar os assuntos, não os desenvolvendo senão proporcionalmente à idade e saber dos discípulos e não escolhendo para o desenvolvimento do ensino senão a parte do assunto que mais lhes convenha, eis os principais conselhos

sobre os assuntos das lições de coisas. (CHASTEAU, 1902: 286).

Em relação às características que deveriam ter as lições de coisas, apontava duas condições indispensáveis: *condições relativas à essência e condições relativas à forma*. Sobre a *essência* das lições, aponta a necessidade das mesmas serem graduadas e co-relacionadas, que fossem claras e bem divididas a ponto dos espíritos infantis compreenderem cada uma dessas menores divisões e de “*poderem classificar as observações e adquirirem as idéias gerais e o resumo final*” (Idem, 287).

Sobre a forma das lições, a linguagem deveria ser simples e clara, os objetos deveriam estar sempre presentes, os alunos seriam chamados à atividade por meio das interrogações e questionamentos feitos pelo mestre, e o “caminho a seguir” não deveria ser tão rigoroso e inflexível a ponto do mestre não poder inserir as necessárias variações. Para exemplificar seu argumento, cita o trabalho de Mme. Pape-Carpentier que propunha que a atenção do aluno fosse voltada para a cor do objeto, sua forma, seu uso, sua matéria e sua proveniência; acrescentando que embora considere esse procedimento oportuno e correto, não haveria necessidade do mesmo ser invariavelmente ser reproduzido em todas as lições.

Chasteau destaca também a importância do desenho no desenvolvimento das lições de coisas, porque pode contribuir para melhor explicar e diferenciar as partes do objeto que se observa ou, na ausência de tal objeto, dar uma noção bastante próxima do que seria o tema da referida lição.

Para a melhor fixação dos conteúdos abordados nas lições de coisas, propõe o autor das *Lições de Pedagogia*, exercícios complementares que devem acompanhar as lições, na forma que segue:

Consiste ele num resumo escrito das idéias principais desenvolvidas pelo professor. Nos cursos superiores, este tema será feito em linguagem simples, acompanhado de figuras, e com o respectivo sumário ou plano traçado pelo professor. Nos cursos médios e elementares o professor ditará aos alunos uma série de perguntas a que eles responderão por escrito, sendo certo que este questionário deve ser sempre limitado ao esforço de cada um. Exigir-se-á dos alunos a razão das coisas, banindo afirmações aproximativas e assim a negligência e a preguiça da memória e do raciocínio. (CHASTEAU: 1902: 288).

Nota-se, primeiramente, a necessidade dos alunos registrarem as idéias desenvolvidas *pelo professor*, ficando evidenciado que os objetos estudados serviam como ilustração para as ponderações e arguições realizadas pelo mestre, cabendo pouco espaço para a exploração sensorial dos objetos.

Em seguida, e este é um aspecto fundamental no trabalho de Chasteau, é importante o registro correto das informações obtidas nas lições de coisas, porque – diferente do que outros autores propunham – considera que o relevante é a aquisição de conhecimentos concretos, e não a educação dos sentidos ou desenvolvimento das capacidades de aprendizagem.

Por fim, quando exige que os alunos apresentem “*a razão das coisas*”, banindo afirmações imprecisas, parece desejar como resposta uma interpretação unívoca, se aproximando, nesse aspecto particular, ao ensino verbalista e livresco que consistia, em grande medida, em ser o aluno capaz de reproduzir informações sobre as quais tinha pouca ou nenhuma compreensão, ainda que em Chasteau a afirmação correta devesse ser fruto de uma “análise concreta” do objeto estudado, e não da mera repetição das palavras do mestre.

Compêndio de Pedagogia Escolar, de Feliciano Bittencourt¹¹¹

A justificativa para a inserção da obra de Bittencourt no presente trabalho é dada pela importância que a psicologia assumiu no início do século XX como sendo a principal disciplina que compunha o referencial científico da pedagogia, conforme formulado naquele momento histórico.

Compartilhando a mesma interpretação expressa por Compayré no *Cours de Pédagogie*, Bittencourt compreendia a pedagogia como ciência e arte, possuindo, portanto, uma parte teórica e outra aplicada.

No entanto, dado o desenvolvimento que a psicologia tivera no final do século XIX e início do século XX, sua relevância para a prática pedagógica aumentara, devendo seu estudo fazer parte da formação dos professores, ou, segundo o próprio autor, “*antes de estudar as regras*

¹¹¹ Feliciano Pinheiro Bittencourt atuou como professor em ginásios, como diretor de grupo escolar, e foi nomeado professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, além de ter sido autor de livros relacionados ao ensino de História e Geografia, publicados pela Livraria Francisco Alves (São Paulo/Rio de Janeiro) e Viúva Azevedo (Rio de Janeiro), dentre os quais cito: *Resumo de História Geral e do Brasil* (1900), *Elementos de História do Brasil* (1907), *Compêndio de Geografia Geral* (1907) e *Compêndio de Corografia do Brasil* (1910).

práticas de pedagogia, cumpre estudar a psicologia, que nos fornece a respectiva teoria”¹¹². (BITTENCOURT, 1908: 7).

Como consequência dessa evolução da psicologia, o perfil exigido para o exercício do magistério passa a ser alterado, não bastando apenas a experiência prática dos mestres, mas o domínio teórico dos fundamentos psicológicos, nos termos que seguem:

Para que o fim supremo [da educação] seja alcançado, figuram em primeiro plano a *prática*, a *experiência*, o longo tirocínio do mestre, que jamais deve ficar estacionado, e sim acompanhar a marcha evolutiva das ciências, a nova orientação pedagógica, de feição toda característica, graças aos auxílios que lhe tem ministrado a psicologia de mãos dadas com a fisiologia (BITTENCOURT, 1908: 128)

Nota-se que a experiência e o domínio da arte de ensinar continuam valorizados dentro do perfil para o magistério, mas acrescenta-se a eles uma maior compreensão dos processos psicológicos que passam a ser estudados estreitamente vinculados com o desenvolvimento fisiológico. A importância do aspecto teórico não podia mais ser negligenciada, pois “*teoria sem prática ou esta sem aquela é impossível no terreno do ensino, que exige imperiosamente a influência de ambas*” (BITTENCOURT, 1908: 08).

Não é por outro motivo que a primeira parte do *Compêndio* de Bittencourt é toda destinada a apresentar as formulações psicológicas associadas às explicações sobre o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, além da fisiologia dos fenômenos de percepção e os temperamentos e caracteres de personalidade.

O autor do *Compêndio*, compartilhando uma visão de educação integral, acreditava que os indivíduos deveriam ser preparados em sua plenitude, contemplando os aspectos físicos, intelectuais e morais; posto que “*educar é preparar o homem para a vida completa*” (BITTENCOURT, 1908: 06), o que demandava, necessariamente, uma escolarização prolongada

¹¹² Esta afirmação de Bittencourt é importante para que se possa melhor dimensionar historicamente às críticas dirigidas à formação oferecida pela Escola Normal de São Paulo que ainda no início da República prescindia de uma consistente formação teórica. Embora muitas vezes se atribua essa falta de fundamentação teórica dos professores como uma crítica da “geração de 1930”, ou dos “adeptos da educação nova” para desqualificar o modelo de formação ministrado na primeira república e centrado na arte de ensinar, a própria crítica já aparecia em 1890, conforme relata Rodrigues (1930: 210) ao discorrer sobre a impressão negativa que tiveram os alunos daquele ano por ocasião de uma aula teórica ministrada pela professora Maria Guilhermina, na Escola Modelo Anexa.

por vários anos e por diversas instituições de ensino.

Sendo a função da educação a preparação do indivíduo para a vida comum, sua importância social era altamente destacada, uma vez que “*o indivíduo convenientemente educado poderá manter muito melhor a própria existência e concorrer melhor para o progresso da sociedade em que vive*” (BITTENCOURT, 1908: 112).

Bittencourt atribui à educação um papel de centralidade no cenário social e na própria organização do estado, devendo ser concebida como uma questão de interesse para as nacionalidades e como elemento central no processo de construção de progresso material e moral. Suas palavras faziam eco à proposta de renovação educacional do final do século XIX, acreditando ser a educação um poderoso instrumento para a “renovação das mentalidades” e para a formação política dos cidadãos:

Ninguém, no estado atual dos conhecimentos, será capaz de pretender negar a importância da educação, de que são corolários imediatos o progresso e a civilização dos povos. Sim, a grandeza material e moral de uma nação está na razão direta do seu grau de cultivo, dos cuidados incessantes dispensados a educadores e educandos... Não há problema que sobrepuje a educação. Educar cidadãos é preparar o futuro da pátria, assegurando-lhe a grandeza de seus destinos. É, pois, extraordinária a importância dos educadores no meio social, como fatores diretos do desenvolvimento material e moral dos respectivos países. (BITTENCOURT, 1908: 114).

Constata-se que a representação de educação formulada por Bittencourt remete diretamente àquelas que já tinham sido expressas por Rui Barbosa, Caetano de Campos, Rangel Pestana e demais educadores paulistas; cuja centralidade da questão educacional, dentre as questões de estado, revestia os educadores de uma autoridade social e política incontestável.

Dentro desse contexto seu *Compêndio de Pedagogia* pretende contribuir nos encaminhamentos das questões educacionais, proporcionando aos educadores uma solidez teórica – via apropriação do referencial psicológico – que aliada à própria experiência e prática de ensino deveria transformar-los em autoridades nos assuntos educacionais, aptos, portanto, a intervirem na organização do ensino e, por consequência, na própria constituição do estado e do destino nacional.

Não obstante, reconhece as limitações do processo educativo e da ação docente, pois, por

um lado, a ação do mestre se estende até onde começa o livre arbítrio dos educandos, e por outro lado, tal ação é limitada pelas formulações das teorias pedagógicas e pelas contingências inerentes “ao tempo e ao espaço”, ou seja, as próprias contingências históricas; expressas através dos horários, programas, regulamentos, uniformização do ensino, etc. São tais limitações históricas que contribuem para que a educação seja um fenômeno social e impedem que cada educador aja por conta própria, o que ocasionaria a desordem e a anarquia.

Lições de Coisas e Educação Natural

A educação natural é aquela que prolonga a educação familiar e tem lugar na escola primária, devendo ser empreendida pelo método natural ou intuitivo, sempre considerando o nível de desenvolvimento infantil, fornecendo noções exatas e positivas e evitando todas as abstrações. Aplica-se às ciências físicas e naturais.

As noções desenvolvidas devem ser sempre sumárias e seu bom termo depende, sobretudo, dos mestres, que devem possuir “*um tino especial, aliado à uma longa prática, para bem encaminhar as crianças, despertando nelas o gosto pelo estudo da natureza*”. (BITTENCOURT, 1908: 118). A formação do mestre, a exemplo do que se propunha para a formação escolar de todo indivíduo, também era concebida por Bittencourt como um processo longo que não se encerraria com a conclusão do curso normal, pois necessitaria, ainda, da aquisição de experiência e prática de ensino, aliada à constante atualização teórica e científica.

No ensino primário, o ensino natural ou intuitivo deveria ser desenvolvido mediante as lições de coisas, e abrangeria noções sobre o homem, os animais, os vegetais, a física e a química, com aplicações à higiene, à indústria e à vida prática. Tais noções deveriam ser aprofundadas nos cursos superiores. Um excelente expediente para a observação e abordagem das ciências naturais seria realizar atividades de excursões e passeios no campo, onde os elementos naturais poderiam ser utilizados para desenvolver lições de coisas.

Pelo processo indutivo deveria conseguir o mestre que a criança “*conclua dos fenômenos para as leis, das consequências para os princípios, dos efeitos para as causas ... do concreto para o abstrato*”. (BITTENCOURT, 1908: 119)

Sendo a educação um processo intencional, teria por finalidade habituar o aluno a raciocinar por si mesmo e com autonomia, se contrapondo, portanto, à educação livresca vigente

durante grande parte do século XIX. Desta forma, o processo indutivo, ou método intuitivo, teria ainda a função de servir como elemento de disciplina – em consonância com o conceito de educação integral disseminado por Spencer –, pois ao habilitar a correta aquisição de conhecimento, nos termos descritos no parágrafo acima, contribuiria para a formação do aparato intelectual que progressivamente passaria a operar com maior liberdade e independência¹¹³.

Todavia, considerando que a educação devesse ser integral, e que a aquisição da autonomia seria um processo lento e gradual, a educação deveria abranger além do ensino primário¹¹⁴, o ensino superior, normal e profissional.

Organização Material da Educação

Na constituição de um sistema educacional, abrangendo diversos graus de ensino, dever-se-ia ainda atentar para a adequação dos aspectos materiais, para que as finalidades educacionais fossem alcançadas. Sem o adequado aparato material, de acordo com a moderna pedagogia, a formação docente e a boa vontade do mestre não surtiriam os efeitos desejados:

Não bastam a boa vontade e as habilitações dos docentes; é mister que disponham dos elementos indispensáveis a nobre missão que tem a desempenhar. Bons livros didáticos, material abundante e escolhido de acordo com os moldes mais modernos; ... Providas de material necessário, tudo mais correrá por conta dos mestres, que cuidarão da disciplina, da ordem lógica dos estudos, e dos melhores métodos que devem empregar. (BITTENCOURT, 1908: 127).

A preocupação demonstrada por Bittencourt em relação aos aspectos materiais é bastante compreensível ao se considerar a notável expansão das redes públicas de ensino com o advento da República, notadamente no caso paulista. Mesmo ao destacar a importância do professor para a constituição de uma boa escola¹¹⁵, forçoso era reconhecer que dificilmente se conseguiria

¹¹³ Essa formação na qual o desenvolvimento intelectual serviria de elemento de disciplina e de formação moral e que teria como corolário a conquista de um maior grau de liberdade e autonomia seria o contrário da formação que visava conformar a ação humana por meio do desenvolvimento de hábitos e que caracterizaria a reforma de 1920 em São Paulo, conforme se abordará no capítulo IV.

¹¹⁴ O ensino primário seria composto por Jardim da Infância, escolas primárias Elementares e Superiores e cursos complementares. (Bittencourt, 1908: 138).

¹¹⁵ O número de escolas isoladas continuava a crescer na primeira década do século XX em São Paulo, apesar do

oferecer uma boa educação, baseada nos métodos modernos de ensino – leia-se ensino intuitivo – sem o aparelhamento das instituições com um mobiliário adequado e objetos e materiais criados especialmente para a finalidade educacional. Para aqueles que poderiam levantar objeções quanto ao provimento de materiais específicos para as lições destinadas às ciências naturais no ensino primário elementar, Bittencourt ponderou nos termos seguintes:

E não se suponha que por ser elementar o ensino de tais disciplinas na escola primária dispensa os respectivos aparelhos. É o contrário: exatamente as crianças têm mais necessidades de tudo ver, tudo observar, para se poderem convencer da verdade do fato ou do fenômeno estudado. (BITTENCOURT, 1908: 193-194).

Três elementos eram considerados essenciais para uma boa organização material das instituições escolares, sendo elas “1) *local e mobília*; 2) *material de ensino propriamente dito*; 3) *acessórios, isto é, museus e bibliotecas escolares*”. (BITTENCOURT, 1908: 139).

Considerando especificamente as escolas primárias elementares, o autor do *Compêndio de Pedagogia* lista como indispensáveis os seguintes objetos:

Um estrado sobre o qual repousa a mesa do mestre; bancos-carteiras em número suficiente; um quadro-negro, giz e esponja; quadros para aprendizagem de leitura; um quadro de sistema métrico; cartas geográficas e um mapa mundi. (BITTENCOURT, 1908: 140)

O material acima indicado seria destinado ao uso coletivo e deveria estar presente em cada sala de aula, a disposição do mestre. Além de tais objetos, para o bom andamento das atividades escolares na educação primária preliminar, os alunos também deveriam possuir objetos pessoais a serem utilizados no processo de ensino, dentre os quais são citados “*livros, cadernos, ardósias, canetas e lápis*”.

Métodos Analítico e Sintético

Compreendendo o método como um “*conjunto de regras, leis e preceitos que regem o*

aumento gradual e lento do número de grupos escolares.

ensino”, Bittencourt (1908: 128) acompanhava a interpretação de outros autores já citados ao distinguir uma metodologia geral – aplicável a todas as ciências e conteúdos – de uma metodologia específica; aplicável particularmente a uma ciência ou disciplina.

Dentre os métodos gerais aplicáveis à educação, o autor do *Compêndio de Pedagogia*, destaca a análise e a síntese, no mesmo sentido anteriormente explicitado por Compayré. No que tange à *análise*, método que deve ser utilizado no ensino primário, ela é reduzida a dois processos, quais sejam, a *observação e a experimentação*.

Por observação entendia-se a aplicação das faculdades de percepção aos fenômenos naturais, podendo ter, conforme o caso, o auxílio de aparelhos específicos, tais como o telescópio para a visualização dos astros. Considerando que nem sempre a natureza poderia oferecer um número suficiente de exemplos a serem observados, a experimentação seria um poderoso instrumento de análise, na medida em que poderia se reproduzir, artificialmente, os fenômenos naturais. Como exemplo, a dilatação dos metais com o calor poderia ser mais adequadamente observada através de experimentos, nos quais a temperatura aplicada ao metal poderia ser controlada pelo professor.

A grande preocupação do mestre seria garantir que, em função do nível de ensino, apenas as noções mais elementares fossem abordadas, evitando tanto as abstrações, quanto as afirmações e conclusões que não se sustentassem diretamente na observação e na experimentação empreendidas.

Ao ter em vista a educação integral e os vários anos de escolarização, Bittencourt pondera que o *método sintético* deveria ser empregado na educação escolar posteriormente ao ensino elementar, complementando-o e aprofundando-o, uma vez que teria presente os processos de indução, classificação, definição, hipótese, analogia e dedução.

Pela indução procuramos as causas dos fatos; pela classificação agrupamos fatos da mesma natureza; pela definição reunimos numa mesma forma todos os caracteres de um ser ou de uma espécie; pela hipótese ligamos várias coisas entre si; pela analogia passamos de um fato a outro; e finalmente pela dedução associamos duas premissas para tirar-lhes a conclusão. Em todos esses casos sintetizamos. (BITTENCOURT, 1908: 136).

Embora considerando a análise e a síntese como os dois métodos gerais do ensino¹¹⁶, Bittencourt admite que, dada a especificidade das diferentes matérias, métodos especiais deveriam ser empregados para se abordar determinados conteúdos.

Tratado de Metodologia, de Felisberto de Carvalho¹¹⁷

A inserção do livro coordenado por Felisberto de Carvalho no presente trabalho se justifica por um duplo motivo. Primeiramente, por se tratar de um autor nacional, seu livro ilustra em termos práticos a falta de consenso na definição dos métodos analítico e sintético, ao apresentar concepções opostas daquelas já defendidas por Compayré, indiciando “usos contrastantes” do mesmo referencial teórico.

Uma outra razão, talvez de maior relevância para se entender o prestígio que o denominado “método intuitivo” gozava no cenário educacional paulista e brasileiro, é a tentativa que o autor realiza para demonstrar que a intuição e as lições de coisas, já amplamente disseminadas em termos educacionais, eram compatíveis com uma visão cristã de mundo¹¹⁸.

Se mais tarde alguns setores da igreja católica se pronunciarão sobre a questão da renovação educacional ocorrida no final do século XIX e início do século XX como tendo sido uma ofensiva dos ateus e dos maçons contra o ensino católico¹¹⁹, em Felisberto de Carvalho, ao contrário, a tentativa é de conciliar tal renovação com a formação dos valores cristãos, a ponto de não se poder atribuir à educação de orientação religiosa uma defasagem em termos de atualidade

¹¹⁶ Para Bittencourt, os dois métodos gerais assinalados correspondiam aos modos de raciocínio humano estabelecidos pela psicologia, sendo que, neste sentido, se aproxima de Compayré quando aquele educador qualifica a análise e a síntese mais fórmulas gerais do que metodologias específicas de ensino.

¹¹⁷ Felisberto de Carvalho nasceu em Niterói em 1850, e faleceu no Rio de Janeiro em 1898. Foi jornalista, músico, professor e autor de livros didáticos que deixaram marcas na memória nacional. Teve atuação na Escola Normal de Niterói e seus livros de leituras foram utilizados durante décadas por diversas instituições. (SILVA, A. L. da, 1998: 12° COLE IN: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3013.pdf)

¹¹⁸ Enquanto no sistema paulista de ensino – e em todo Brasil – havia predominado a versão laica do método intuitivo, como decorrência da separação promovida entre Igreja Católica e o Estado, não se pode negligenciar o fato de que havia uma proximidade muito grande entre a renovação metodológica representada pelo método intuitivo e a concepções advindas das religiões reformadas; não havendo incompatibilidade entre as crenças cristãs e os novos procedimentos alicerçados em uma visão racional de mundo. Nesse sentido, e a título de exemplo, Chamon (2008: 169) atenta para serem os princípios filosóficos de Froebel estreitamente vinculados a uma concepção religiosa de mundo, prevendo para a educação um papel de promover “*a unidade do homem com Deus e com a natureza*”.

¹¹⁹ O projeto de reforma da Instrução Primária, elaborado por Rui Barbosa, centrado na utilização do ensino intuitivo e nas lições de coisas, segundo as madres Peeters e Cooman, em um livro que trata da história da educação no Brasil, é qualificado como “*obedecendo as normas dadas pela maçonaria internacional*”. (PEETERS e COOMAN, 1936: 155)

pedagógica.

Uma distinção preliminar realizada por Carvalho é entre a definição de Pedagogia (ciência da educação) e Didática (parte da metodologia que “procura, formula e demonstra as principais regras a seguir no ensino”), sendo que seu livro privilegia a abordagem da didática, também denominada metodologia.

Logo na introdução de seu trabalho ele cita suas principais fontes na abordagem da questão metodológica, sendo muitos autores os mesmos citados por Compayré¹²⁰ que, por sua vez, não figura como fonte no trabalho de Carvalho. Talvez esse fato se explique, justamente pela discordância que apresenta em relação ao educador francês no tocante à compreensão do que seriam os métodos analíticos e sintéticos.

São suas palavras iniciais no primeiro capítulo do *Tratado de Metodologia* as que seguem:

Dividem-se os métodos pedagógicos em duas grandes classes muito distintas: métodos analíticos, em que se procede do geral para o particular, isto é, do estudo de um todo passa-se para cada uma de suas partes; e métodos sintéticos, em que se parte do particular para o geral, do simples para o composto, do estudo de cada uma das partes para o estudo do todo (CARVALHO, 1909: 11).

Nota-se o sentido diametralmente oposto àquele dado por Compayré, sendo que aquilo que um denomina por Análise o outro denomina por síntese e, conseqüentemente, o mesmo ocorrendo com a definição de Síntese.

Carvalho tem a preocupação de acrescentar que na educação humana os princípios de análise e síntese fazem parte de um mesmo processo, devendo ambos ser desenvolvidos para se alcançar a totalidade da formação. Todavia, a divergência encontra-se em qual deles deverá ser privilegiado em cada fase do desenvolvimento.

Partindo da análise que realiza sobre alguns métodos educacionais pesquisados conclui que o que ele denomina de método analítico (que parte do todo para o particular) deva ser ministrado, sobretudo, na juventude; enquanto o método que classifica como sintético (que parte do particular para o todo) seria mais adequado à educação da primeira infância.

Um outro elemento proporcionado por Carvalho para uma melhor compreensão sobre as diversas interpretações dadas ao “método intuitivo” é a distinção que a didática faz entre métodos

¹²⁰ Entre os principais se encontram Mme. Pape-Carpentier; A. Bain; Mr. Braun entre outros.

gerais e métodos particulares ou especiais. Sendo que, “*quando gerais, eles se adaptam indistintamente a todos os ramos de ensino, e estabelecem princípios gerais. Particulares, não servem senão ao ensino de uma só matéria*”. (CARVALHO, 1902: 12).

Desta forma, ao se voltar ao debate educacional havido entre Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho, fica evidente que o primeiro considerava as lições de coisas (entendidas como sinônimo de método intuitivo) como sendo um método geral em educação; enquanto o segundo a reputava como um método particular, devendo, portanto, estar circunscrita a uma disciplina denominada lições de coisas. Sendo, por consequência, um procedimento aplicável apenas aos conhecimentos sensoriais e concretos.

Ao abordar o método intuitivo como um método geral, Carvalho o denomina como Método de Pestalozzi, e afirma que um método é intuitivo “*quando repousa sobre o princípio da percepção das coisas, por meio do sentido da vista*” (Idem: 14). Atribui ainda a Pestalozzi uma genialidade ao renovar radicalmente a arte de ensinar, por ter tornado prática a educação, ao introduzir o estudo das coisas através das próprias coisas.

A tentativa empreendida por Carvalho para conciliar o desenvolvimento racional preconizado pelos procedimentos intuitivos – embasados nas ciências naturais – e sua visão religiosa de mundo começa a se manifestar na crítica que faz ao método de Pestalozzi, posto que tal educador:

Via no desenvolvimento racional das faculdades a salvação da humanidade. Pode-se admitir este princípio, mas com a condição de colocar o Cristo do evangelho, à frente dos objetos que servem de meios de desenvolvimento a nossas diversas faculdades (CARVALHO, 1909: 18).

O raciocínio apresenta-se de forma bastante clara, pois sendo Deus o criador de todas as coisas naturais, e sendo o homem uma criação divina, capaz de transformar a natureza pela indústria e pelo trabalho, logo todo o aprendizado decorrente da observação humana sobre as coisas, o que inclui o conhecimento científico, é fruto da própria existência divina; devendo a contemplação de a realidade reconduzir o homem à “presença divina”.

Embora a tentativa de conciliação dos princípios intuitivos com a existência divina possa parecer algo original em Carvalho, uma observação mais atenta pode remontar a Mme. Pape-Carpentier, divulgadora das lições de coisas. Na conferência que aquela educadora apresentou em

1867, e apresentada no *Dictionnaire de Pédagogie*, é possível vislumbrar o emprego de uma moral cristã no desfecho da lição apresentada.

Depois de discorrer sobre o pão, o trigo, sua forma de cultivo, as ferramentas e os animais utilizados no processo produtivo, a lição é encerrada nos seguintes termos:

Et ces amis (les chevaux) que Dieu nous a donées, non seulement sont plus forts que les hommes, mais ils sont plus dociles et moins exigeants... Aussi je pense que nous devons bien les aimer ces généreux et fidèles amis ; que nous ne les frappons jamais, ..., Car si nous leur donnions une tâche au-dessus de leurs forces nous serions des insensés. Nous épuiserions ces forces précieuses que Dieu a mises à notre service. (Pape-Carpentier, apud Buisson 1882 : 1140)¹²¹

Evidencia-se, nos dois autores citados, que mesmo a suposta utilização dos processos intuitivos e das lições de coisas poderia ser aproveitada para o desenvolvimento do sentimento religioso; neste sentido, em consonância com a aproximação da educação com a natureza, e tendo como modelo as ciências naturais, a “contemplação” da natureza era recomendada como forma de ratificar a presença divina no mundo.

Não obstante, embora fosse amplamente aceito a importância das lições de coisas e do processo intuitivo como ponto de partida do processo que levaria ao domínio das regras e leis que regem o mundo material, Carvalho, em sua interpretação, ultrapassa esse ponto de consenso, e afirma que a intuição “*é o mais poderoso meio de educação ... e não é isso uma verdade apenas relativamente às coisas físicas, materiais, é uma verdade, relativamente aos objetos metafísicos, impalpáveis*” (CARVALHO, 1909: 30). Nota-se, nesse sentido, um considerável distanciamento da concepção de Carvalho com a de vários outros autores vinculados ao método intuitivo, posto que os demais descartassem a validade de quaisquer “verdades” metafísicas.

Uma outra apropriação interessante que Carvalho realiza dos processos intuitivos é a defesa do princípio de que é pela atividade do aluno que o conhecimento é construído; posto que o “*saber é um tesouro a conquistar*” (CARVALHO, 1909: 45), não podendo ser transmitido por outrem. A centralidade da ação infantil no processo de aprendizagem seria o principal elemento

¹²¹ *E estes amigos (os cavalos), que Deus nos deu, não são apenas mais forte que os homens, mas eles são mais dóceis e menos exigentes. Assim eu penso que nós devemos amar esses generosos e fiéis amigos, e não os castigar nunca... Porque se nós lhes dermos uma tarefa acima de suas forças estaríamos sendo insensatos. Estaríamos desperdiçando essas forças valiosas que Deus pôs à nosso serviço.* Tradução livre.

do que, na década de 1910, no Estado de São Paulo, passaria a ser definida pelo nome de “escola ativa”. Embora esse princípio se distancie do tipo de educação denominada educação livresca, centrada na repetição e na memorização, estreitamente vinculada com um modelo educacional cristão – para não dizer apenas católico – o ponto de convergência entre a nova proposta educacional e a tradição religiosa seriam as próprias palavras de Cristo: “*é preciso praticar para conhecer; quem pratica a verdade chega à luz*’. *Essas palavras de Jesus Cristo tanto se verificam na ordem científica, como na ordem moral e religiosa*” (Idem: 38).

Finalmente, ao tratar do método intuitivo como um método especial, ou seja, “*como aplicação ao ensino de uma especialidade, das leis gerais do método mais apropriado ao objeto dessa especialidade*”, entendendo por especialidade uma dada disciplina, Carvalho analisa a utilização das lições de coisas como conteúdo específico do currículo da educação primária. (CARVALHO, 1909: 105).

Método de Ensino Intuitivo, ensino pelo aspecto, ou lição de coisas

Ensino intuitivo é aquele cuja aprendizagem se dá mediada pelos sentidos, e particularmente pela vista. Na sua fase inicial, pondera Carvalho, deve se limitar aos objetos com os quais a criança já tenha familiaridade, para posteriormente ir se ampliando a gama de objetos utilizáveis nas lições.

No próprio processo de analisar objeto por objeto, em uma dada sequência, determinando as diferenças e semelhanças entre eles, a estrutura mental do aluno iria se desenvolvendo, novas idéias e concepções deveriam “germinar em seu cérebro”, e sua capacidade intelectual seria ampliada. Assim, nessa concepção de ensino, no ambiente escolar, será preferível que o aluno se visse cercado de objetos e não por livros.

Tendo em vista a finalidade prática da análise dos objetos, seria preciso garantir, tanto quanto possível, que os alunos entendessem os motivos que levaram à fabricação de tais peças, utensílios e ferramentas, suas utilidades no uso social, bem como os incômodos que eles vieram remover.

Esse modelo de educação centrado na exploração e utilização da realidade concreta em sua materialidade se justificava por questões práticas, pois que os alunos “*não viverão nem no ar, nem por entre os astros e muito menos ainda entre os espaços imaginários; viverão na terra*”

(CARVALHO, 1909: 113); sendo, portanto, necessário que eles conheçam a terra que habitam.

Em decorrência da importância das lições de coisas na educação primária, o autor do *Tratado de Metodologia* exorta as municipalidades a adquirirem coleções de coisas para compor o acervo de trabalho em cada sala de aula, com objetos dos três reinos da natureza, pois se compreende que sem tais acervos dificilmente as aulas de lições de coisas serão proveitosas. Destaca-se que a opinião de Carvalho sobre os museus de sala de aula difere do parecer assinalado por Compayré, conforme já se abordou, que considerava que a finalidade educativa de tais museus era, principalmente, serem constituídas as coleções pelos próprios alunos.

Ao tentar explicar as razões pelas quais as lições de coisas eram já tão valorizadas no final do século XIX, Carvalho cita, mais uma vez, a autoridade de Mme. Pape-Carpentier para elucidar a questão:

Não (se) quer que haja paciente na educação; quer que o aluno seja nisso um agente, e tão ativo como o mestre; que seja seu colaborador inteligente nas lições que dele receba ... O que faz o valor das lições de coisas ... (é) que põem em jogo, em movimento, as faculdades físicas e intelectuais (dos alunos); que satisfazem a sua natural necessidade de pensar, ... e que as lições de coisas chegam a seu espírito por intermédio dos seus sentidos, servem-se do que ele sabe, do que ele aprecia, para interessá-lo em relação ao que não sabe ou aprecia ainda; porque elas são para eles, em uma palavra, o *concreto* e não o *abstrato*. (Pape-Carpentier, apud CARVALHO, 1909: 116 e 117).

Mas o lugar das lições de coisas está relacionado, sobretudo, ao ensino primário – uma vez que a utilização dos sentidos é apenas o passo inicial do processo educativo que deverá levar à realização das sínteses e, conseqüentemente, ao domínio de leis gerais e princípios abstratos – e se alguns a consideravam apenas um processo de ensino, Carvalho afirma que não existem dúvidas de que se trata de um método especial, devendo ter um tempo que lhe seja destinado diariamente na escola primária.

Ao finalizar sua explanação sobre as lições de coisas, Carvalho aponta alguns princípios ou regras especiais que devem ser consideradas nesse método de ensino, sendo eles: a) *a intuição dever ser imediata tanto quanto possível* (sendo sempre preferível colocar a criança em frente ao próprio objeto e não de uma sua representação); b) *o ensino deve exercitar ao mesmo tempo o maior número possível de sentidos* (ao invés de apenas observarem à distância será conveniente

que o aluno o pese, o manipule, sinta seu cheiro, quando for o caso, etc.) c) *os exercícios de memória devem combinar constantemente com o de intuição* (sobretudo no que diz respeito aos aspectos de linguagem e nomenclatura, procedendo constantemente a recapitulação do que já foi abordado) d) *o ensino intuitivo – tomado como sinônimo perfeito de lições de coisas – deve desenvolver as faculdades intelectuais e particularmente o espírito de observação e reflexão* (o desenvolvimento intelectual é a finalidade da educação e dará ao aluno a autonomia para continuar aprendendo, mesmo sem um mestre; os conteúdos, enquanto importantes, desempenham papel secundário; e) *o ensino intuitivo deve cultivar os sentimentos religioso, moral e estético; e f) o ensino intuitivo deve preparar o das outras especialidades e combinar-se constantemente com ele* (quando as outras disciplinas precisarem fazer demonstrações mais concretas, deverão recorrer ao formato das lições de coisas).

A Arte de Ensinar, de Emerson E. White.

O livro de Emerson White foi publicado no Estado de São Paulo em 1911, em uma tradução realizada pelo professor Carlos Escobar, a pedido do Diretor Geral de Instrução Pública, o professor Oscar Thompson.

A iniciativa da introdução e circulação da referida obra no cenário educacional paulista pode ser atribuída, desta forma, às autoridades estaduais, e a justificativa para tal tradução está no fato de que o autor estadunidense era considerado referência na *moderna pedagogia* então em voga, sendo autor de livros e manuais de educação amplamente utilizados em seu país de origem. De forma complementar, pelo conteúdo abordado na *Arte de Ensinar*, fica evidente a intenção das autoridades de oferecer ao magistério público um referencial mais concreto em termos de princípios e fundamentação teórica, que contribuísse para uma melhor adequação das práticas docentes, visando uma unificação das práticas em curso nas escolas públicas estaduais.

Embora seja possível perceber um maior aprofundamento das ciências que fundamentavam a área educacional – sobretudo a psicologia –, se considera ainda em White a prática docente um campo destinado à *arte de ensinar*; entendendo-se por “arte” o processo no qual cada professor se apropria dos princípios e fundamentos pedagógicos para transformá-los em processos de ensino em cada situação concreta¹²².

¹²² Posteriormente, com o desenvolvimento da metodologia de ensino como disciplina específica da área pedagógica,

Educação Escolar

Como introdução à questão da arte de ensinar, White delimita o campo da educação escolar, citando o trabalho de Bain, como circunscrito às artes e métodos empregados pelos professores no processo que objetiva a formação de um *modelo ideal de homem*; caracterizando o que comumente se denomina por ensino.

No entanto, considera que esse modelo ideal de homem corresponde às elucubrações filosóficas que, embora importantes para determinar os fins da educação, possuem limitadas utilidades práticas para determinar os meios a serem utilizados no ensino, devendo, portanto, a arte de ensinar fundamentar-se, prioritariamente, na psicologia. A psicologia forneceria os princípios de ensino que são imediatos e que devem organizar a prática docente¹²³, sendo que White determina sua importância nos seguintes termos:

O valor da psicologia, como guia do ensino, é mais evidente na instrução primária. As recentes e felizes mudanças nos métodos de ensino das crianças têm sido realizadas à luz de um conhecimento mais preciso da vida infantil, ou, se for preferível, de uma psicologia mais racional da infância. (WHITE, 1911: 22).

Tal conhecimento sobre a vida infantil, proporcionado pela psicologia, permite e exige que os processos de ensino sejam adequados à capacidade psíquica dos alunos, ficando a graduação do ensino subordinada ao desenvolvimento psicológico dos educandos. O desenvolvimento psicológico de cada aluno só pode ser conhecido pelo próprio professor, que na função de “artista”, e de posse de um referencial científico, é capaz de promover a referida adequação.

e já sob a influência da Escola Nova, a prática de ensino passaria a ser compreendida mais como “técnica de ensino”, posto que o processo de racionalização paulatinamente retirasse da esfera individual a decisão sobre as estratégias de ensino.

¹²³ White chama a atenção para o fato de que nem mesmo a crescente atenção que se tem dado aos estudos fisiológicos nos laboratórios de ensino é capaz de invalidar os conhecimentos já construídos pela psicologia.

Fins do Ensino

Não há ensino bem sucedido se não se determina com clareza qual é o fim a ser atingido; sendo este fim importante na determinação dos processos e métodos a serem mobilizados na prática escolar. Em outros termos, “*o fim a atingir-se no ensino revela o processo. Não pode haver habilidade, em nenhuma arte, na ausência de um alvo definido*”. (WHITE, 1911: 27).

E mais do que isso, a finalidade educacional a ser atingida é a prova mais certa e eficaz da validade dos métodos e dos planos de estudo (currículo); e os princípios educacionais derivados do “modelo a ser alcançado” antecedem a validade da experiência, sendo esta considerada por White como um elemento secundário na organização dos programas e na escolha dos métodos. Ou seja, em outros termos:

Mas, como há de ser determinado o mérito de novos métodos e planos? Certamente tal determinação não deve ser obtida experimentando esses métodos. Julgam que só pela *experiência* pode aprovar ou invalidar um método de ensino. Engano manifesto. Nenhuma experiência é tão desastrosa como essa. (WHITE, 1911: 29).

Da forma como ponderou White, a primeira prova da adequação do método antecede a experimentação empírica em sala de aula, e se expressa pela adequação que deve existir entre os fins e os meios da atividade educacional.

Como consequência desse raciocínio, a experiência em prática de ensino obtida pelos professores em longos anos de tirocínio, passava a ocupar um lugar secundário no que diz respeito à escolha dos métodos e na determinação dos planos de estudo; ficando subordinada à racionalidade expressa pelos princípios educacionais derivados da adequação entre o referencial filosófico e o psicológico.

Em seus aspectos gerais, os fins da educação poderiam ser agrupados em três categorias, estando relacionados *ao saber* (conhecimentos a serem desenvolvidos), *à capacidade mental* (desenvolvimento do aparato cognitivo) e *ao desenvolvimento de habilidades operacionais*.

No que tange aos saberes ou conteúdos, podem ser destacados aqueles necessários à aquisição de novos conhecimentos (instrução elementar: ler, escrever e contar); os saberes úteis para a vida prática e os saberes destinados a aumentar os prazeres humanos (sobretudo

relacionados à apreciação artística).

Em relação ao desenvolvimento da capacidade mental, tem-se em vista o ensino organizado para aumentar a capacidade cognitiva dos educandos, objetivando o desenvolvimento de determinadas faculdades específicas. As direções que o desenvolvimento cognitivo poderia tomar eram descritas pelo autor nos seguintes termos:

Estas são (1) a aquisição do saber por observação e meditação; (2) a expressão do saber por meio da linguagem, do desenho, etc.; e (3) a sua aplicação ou uso. Quando a cultura da capacidade se relaciona com o saber, ela toma a direção de sua *aquisição, expressão* ou *aplicação*. (WHITE, 1911: 34).

No tocante ao desenvolvimento de habilidades operacionais, considera-se a capacidade, a prontidão e a facilidade de agir com um determinado fim; sendo este o alvo principal da leitura, da linguagem, do cálculo, da escrita, do desenho, etc. “*Note-se que o termo habilidade, ..., é alguma coisa mais do que mera facilidade de ação. É antes a facilidade de realizar fins especiais ou ideais*” (WHITE, 1911: 36).

Como consequência dos três fins já expostos, apresenta-se os três princípios que deveriam organizar o ensino e a prática docente.

O primeiro princípio determinava que “*aprende-se com o esforço próprio da inteligência e nunca com o esforço alheio*” (WHITE, 1911: 39). O conhecimento era visto como o resultado do ato de entender, sendo que a inteligência se desenvolveria por esforço próprio, e não como resultado da ação de outra inteligência. Melhor dizendo, caberia ao aluno o papel central e ativo no desenvolvimento de sua inteligência, e o conhecimento não poderia ser simplesmente transmitido pelo mestre, mas apreendido pelo aluno. “*É o que o aluno faz, não o que o professor diz, que determina o êxito da instrução*” (WHITE, 1911: 39).

O segundo princípio estabelecia que “*as várias faculdades intelectuais desenvolvem-se por exercícios apropriados ao seu desenvolvimentos*” (Idem: 44). O mestre, por esse raciocínio, apenas contribuiria para o desenvolvimento da inteligência através da escolha de exercícios inteligentemente apropriados. Sendo o ensinar e o aprender elementos correlatos no processo de ensino, o primeiro corresponderia à ocasião e oportunidade organizado e disponibilizado pelo mestre, e o segundo a causa eficiente do êxito da escola, operacionalizado exclusivamente pelo aluno.

Baseava-se o segundo princípio sobre a afirmação de que a faculdade desenvolvida em determinado e específico exercício (a capacidade de observação, por exemplo) poderia ser aproveitada em outras atividades e exercícios, ainda que estes últimos se apresentassem aparentemente diversificados em forma e conteúdos.

É certo que todo exercício de uma faculdade intelectual resulta em conhecimentos adquiridos, mas o desenvolvimento das capacidades cognitivas caracterizaria a “*missão principal*” da atividade escolar. Nas palavras do autor da *Arte de Ensinar*, essa questão é expressa na forma que segue:

Vê-se assim que o ato de adquirir conhecimentos é mais importante que os próprios conhecimentos. Esta verdade vital está condensada na seguinte máxima da instrução primária: *Tudo que se ensina à criança deve ser ensinado de modo que o ato de adquirir seja de maior valor que o conhecimento adquirido.* (WHITE, 1911: 48).

O terceiro princípio indica que “*a habilidade em qualquer arte adquire-se praticamente sob a inspiração e guia de ideais claros*” (WHITE, 1911: 52). Por habilidade considera-se a facilidade de agir para a obtenção de uma determinada finalidade. Como resultado desse princípio, segundo o autor, estabelece-se que “*o passo essencial no ensino de qualquer arte escolar é levar o aluno a formar idéias concretas do que deve ser feito ou produzido*” (Idem: 52) e para isso ele deve dispor dos melhores exemplos e modelos possíveis.

De fundamental importância é a definição de que “*não se adquire pela simples prática habilidade em nenhuma arte*” (Idem, ibidem); o que redefine o princípio do *aprender a fazer fazendo*, conforme havia proposto anteriormente Comenius. Embora a prática seja elemento importante no aprendizado e no desenvolvimento das habilidades desejadas, a inspiração de “*verdadeiros ideais*” e dos princípios deles derivados antecede a prática em importância, porque “*o empírico é sujeito a enganos em cada aplicação do seu saber*” (WHITE, 1911: 47).

Impossível não estabelecer uma relação entre o terceiro princípio proposto por White e o redimensionamento da arte de ensinar e, por consequência, da própria formação docente oferecida na Escola Normal de São Paulo, onde paulatinamente se foi ampliando as disciplinas de fundamentação teórica e diminuindo a importância das Escolas-Modelo anexas como elemento central da formação docente.

De volta à obra de White, e para que se melhor estabeleça as relações existentes entre o ideal, a prática e os processos de ensino (métodos), é importante citar suas próprias palavras:

Enquanto o ideal dirige o processo considerado um meio para atingir um fim, o conhecimento do processo facilita excessivamente a obtenção do fim. Quanto mais claro o conhecimento que o aluno tem do processo e do fim, mais habilidosa será imediatamente a sua ação. (WHITE, 1911: 53).

No que diz respeito especificamente à arte de ensinar, White esclarece que os princípios do ensino, quando utilizados como guias para a prática educacional, transformam-se em regras, e que tais regras não devem estar presentes desde o início da aprendizagem, mas devem aparecer como resultado da formação. Somente quando os ideais e regras são apropriados e passam a atuar de forma mesmo inconsciente, é que se pode dizer que houve o domínio “verdadeiro” da arte.

Métodos de Instrução

A primeira ponderação feita por White é de que o método, assim como o conteúdo, deve ser sempre adaptado à capacidade cognitiva do aluno; sendo o método considerado como “*um proceder ordenado e racional para atingir resultados definidos*”. (WHITE, 1911: 62).

No curso primário, em decorrência do tipo de conteúdo, o autor identifica três tipos distintos de métodos, sendo eles: *método objetivo* (idéias e fatos primários, adquiridos pela observação); *método indireto ou socrático* (conhecimentos mais elevados adquiridos pela meditação); e *método direto ou expositivo* (conhecimentos expressivos ou recordados, adquiridos pela expressão ou linguagem).

O método objetivo é apropriado ao desenvolvimento das idéias mais elementares e é originado pela presença de materiais e objetos apropriados sobre os quais os alunos empregam seus sentidos. É definido como “*a apresentação de objetos à mente de modo a sugerir as atividades que resultam no conhecimento dos objetos apresentados*” (WHITE, 1911: 64). No ensino primário o método objetivo também é denominado de “lições de coisas”, mas sua aplicação pode ocorrer igualmente em outros níveis de ensino, sempre quando se tem em vista o aprendizado de idéias primárias.

O método indireto é utilizado para a aquisição de princípios e de conceitos gerais, utiliza

os processos de generalização, de comparação, de diferenciação, entre outros. Apóia-se nos conhecimentos primários para formar juízos simples e particulares sobre a realidade, passando posteriormente para os juízos gerais, chegando finalmente, pela reflexão e meditação, aos conhecimentos gerais ou verdades universais.

O método indireto pode se utilizar dos raciocínios indutivos e dedutivos, posto que a validade dos princípios gerais deva ser verificada em sua compatibilidade com todos os fatos juízos mais elementares. Esse método de instrução é igualmente denominado de “*método de sabatina*”, posto caracterizar-se pelo expediente do professor dirigir-se aos alunos por meio de perguntas destinadas a ajudá-los a organizar o raciocínio e tirar suas próprias conclusões sobre os temas abordados. A sua natureza, segundo White, é indicada pela máxima de Pestalozzi que diz: “*nunca ensineis ao aluno o que ele pode ser levado a descobrir por si mesmo e a dizer*” (WHITE, 1911: 67).

Finalmente, o método indireto ou expositivo “*provoca a atividade própria da mente por meio da linguagem, oral ou escrita*” (Idem: 70). Tal método se justifica pela possibilidade de novos conhecimentos serem construídos a partir do estabelecimento de novas relações entre os conteúdos já aprendidos.

O método expositivo centraliza-se na utilização da linguagem, mas quando bem empregado distancia-se da pura *verbiagem*, na medida em que sua finalidade é proporcionar a sugestão necessária ao próprio ato de aprender que só pode ser desenvolvido pelo aluno.

Métodos Analítico e Sintético

Uma primeira informação sobre as definições que White faz sobre os métodos analíticos e sintéticos é que as realiza em sentido contrário daquele proposto por Compayré, nos termos que seguem:

No método analítico decompõe-se o todo em seus elementos ou partes constituintes. No método sintético reconstrói-se o todo ajuntando-se as suas partes e os seus elementos. (WHITE, 1911: 74).

No entanto, de forma extremamente sutil, há uma diferença entre o que White considera como “o todo” e o que os demais autores propunham. Enquanto a maioria dos autores entendia por “*todo*” os elementos gerais e os princípios mais amplos, ou universais, que davam unidade a

uma determinada esfera da realidade, White o considera como um objeto particular a partir do qual se inicia o processo de aquisição do conhecimento, podendo este ser um objeto concreto (uma planta, por exemplo) ou mesmo uma palavra.

Considerando um específico objeto como um todo, o processo de estudá-lo via consideração de suas partes mais elementares, conforme proposto pelas lições de coisas, trata-se do emprego do método analítico, havendo nesse sentido uma coincidência com a definição definida por Compayré e utilizada pela quase totalidade de estudiosos dos fenômenos educativos.

De igual modo no método sintético, quando White propõe que a aprendizagem começa dos elementos mais simples e isolados até chegar à síntese ou a recomposição do objeto, não se tem em mente as regras e os princípios gerais que regem a realidade, mais os elementos mais concretos, tais como as palavras.

Assim procedendo, a título de exemplo, no ensino das línguas, o método analítico deveria iniciar-se com a palavra como um todo¹²⁴; enquanto o método sintético, de forma diferente, principiaria pelas letras, para depois chegar-se às sílabas e, finalmente, às palavras.

Seja como for, considerando que a análise e a síntese são elementos correlatos e que compõem um mesmo processo de aprendizagem, não vê o autor necessidade de considerá-los propriamente como métodos gerais de ensino, pois “*os termos descritivos analíticos e sintéticos são mais propriamente aplicados a processos*” (WHITE, 1911: 76).

Essa interpretação de que a análise e a síntese são apenas processos cognitivos gerais e não métodos de ensino propriamente ditos, conforme alguns autores já ponderavam no final do século XIX, passaria, com o tempo, a prevalecer na área educacional, levando à supressão das discussões sobre esse assunto.

Princípios de Pedagogia, de A. de Sampaio Dória.

O livro de Sampaio Dória¹²⁵ é a tese que ele apresentou em 1914 no concurso para a

¹²⁴ Posteriormente, na discussão havida em São Paulo sobre o método analítico de leitura, passar-se-ia a considerar a frase como um “todo” e não mais a palavra.

¹²⁵ Formado em direito, exerceu o cargo de professor de psicologia e pedagogia na Escola Normal de São Paulo, foi vice-diretor do Colégio Macedo Soares e Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1920 – 1924), tendo sido o principal responsável pela reforma do ensino de 1920, que ficaria conhecida como Reforma Sampaio Dória. Foi membro da “Liga Nacionalista” em São Paulo e, posteriormente, tornou-se um dos signatários do Manifesto da Educação Nova. Lecionou na Faculdade de Direito de São Paulo e foi nomeado Ministro da Justiça pelo presidente interino José Linhares (1945 – 1946). IN: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AntSDori.html>.

cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo (CARVALHO, 2010). Em consonância com as concepções pedagógicas vigentes, Sampaio Dória reafirma a crença em uma educação integral que prepare os indivíduos para uma vida social completa, desenvolvendo-lhe os aspectos intelectuais, morais e físicos.

Fica evidente, desde o princípio, que o objetivo de seu livro é aprofundar a compreensão existente sobre a criança, objeto do processo educacional, nos seus aspectos físicos e mentais, posto que de um maior entendimento sobre os pressupostos científicos da educação resultariam diretrizes mais concretas e objetivas capazes de orientar as reformas de ensino¹²⁶.

Nesse sentido, faz a crítica às reformas educacionais até então empreendidas, na quais “*a questão do programa se resolve a golpes de palpites e audácias. A questão dos métodos se descuida, ou se discute sem base científica*” (DÓRIA, 1914: 12).

Interessa, sobretudo, determinar qual deva ser o programa de estudo para contemplar a *educação integral*; como tais conteúdos devam ser ensinados às crianças (questão de método) e quais as “qualidades profissionais” que devam caracterizar o perfil profissional do magistério; sendo esses os três principais problemas que se propõe a elucidar em seu livro.

Ao questionar o perfil profissional do magistério, caminha no mesmo sentido apontado anteriormente por Bittencourt, qual seja, que a formação centrada principalmente na arte de ensinar não é satisfatória, devendo antes estar fundamentada sobre uma sólida base científica, notadamente em psicologia infantil. Ao tomar Spencer como fonte, propõe que o professor seja um filósofo que busque “*nas leis que regem o curso espontâneo da evolução mental, os preceitos práticos do magistério*”. (DÓRIA, 1914: 9 e10).

No tocante a determinar quais princípios científicos poderiam orientar as reformas de ensino, Sampaio Dória deduz das leis da psico-pedagogia dois fatores essenciais: *o fator social e o fator individual*, reafirmando a concepção vigente da existência de um paralelismo entre a formação dos indivíduos e a formação histórica da humanidade.

Acessado em 02 de março de 2010.

¹²⁶ A concepção de que a ciência da educação deveria determinar os rumos a serem tomados nas reformas de ensino contrasta com a posição dos primeiros educadores paulistas, que defendiam que era a experiência e prática nas salas de aula que deveriam determinar o que era exequível e desejável em matéria de educação. Não obstante, tendo em vista a consulta e participação dos professores no processo que culminou na Reforma de 1911, em São Paulo, ficara evidente que a multiplicidade e divergências entre as concepções dos docentes não se constituíam em alicerce seguro para imprimir uma maior racionalidade nas questões educacionais. Sobre esse assunto, vide TEIXEIRA JR (2005).

Fator Social

Este primeiro fator busca estabelecer um paralelismo entre a formação dos indivíduos com a própria formação da humanidade¹²⁷, estabelecendo uma estreita correlação entre a ontogênese e a filogênese¹²⁸. Sendo também denominada por “lei da recapitulação abreviada”, queria significar que a aprendizagem individual deveria reproduzir, no curto espaço destinado à educação escolar, o mesmo itinerário e fases seguidos pela humanidade na construção de todo o conhecimento humano.

Sua concepção não era uma novidade na área educacional, uma vez que tal proposta já se encontrava presente nas origens do próprio método intuitivo – tendo sido extensamente utilizada por Rui Barbosa, Caetano de Campos, entre outros tantos autores e educadores brasileiros –, e constituía um dos princípios que deveriam nortear a prática pedagógica. A inovação proposta por Dória consistia em extrair da recapitulação abreviada leis que orientariam a determinação dos programas e métodos de ensino, e não apenas da prática escolar.

Como consequência para a pedagogia educacional, as diferentes fases do desenvolvimento mental da criança passara a ser comparada com as iguais fases do desenvolvimento “mental” da humanidade, devendo ser a mesma ordem adota nos programas de ensino.

Disto decorre, em linhas gerais, que de uma vida primitiva se eleve a criança a uma vida civilizada (aceitando-se, portanto, as brincadeiras e atividades físicas no princípio da educação escolar); que dos sentimentos primitivos e violentos se chegue a uma serenidade de idéias (dos instintos bárbaros se vá construindo um ser moral, através do conhecimento e progressivo discernimento sobre o bem e o mal; os direitos e deveres sociais, etc.), reproduzindo “*um eterno caminhar do coração, como símbolo dos sentimentos, para o cérebro, como emblema das idéias*” (DÓRIA, 1914: 27). E, finalmente, das crenças e superstições se eleve a criança aos verdadeiros princípios da ciência, não devendo a escola desconsiderar tais crenças como o ponto de partida concreto para a ação educacional.

¹²⁷ O *fator social* de Dória – bem como o conceito de recapitulação abreviada – pode ser explicado tendo como referência o positivismo de Comte (1990), no qual se estabelecia uma similaridade entre os três estágios da sociedade (estados teológico, metafísico e positivo) e as fases do desenvolvimento humano (infância, adolescência e maturidade).

¹²⁸ Hæckel denominara a fórmula “a ontogênese é paralela à filogênese” como “lei biogenética” (DÓRIA, 1914: 14)

Fatores Individuais

Tais fatores consistiam na determinação do coeficiente individual, significando a necessidade de um maior conhecimento sobre cada indivíduo a fim de promover uma melhor adequação dos meios empregados em seu processo de aprendizagem; e representavam uma novidade educacional em termos de procedimentos de racionalização educacional.

Os fatores individuais diziam respeito às questões do crescimento físico; do fenômeno de fadiga escolar; de sugestibilidade (sic) dos indivíduos; das leis de assimilação normal do cérebro infantil; e do estudo dos tipos mentais.

No tocante ao crescimento físico, a proposta era harmonizar o desenvolvimento do corpo com o desenvolvimento da mente, dosando a quantidade de estudo em relação diretamente proporcional e inversa ao crescimento físico. Acreditava-se que um crescimento físico acelerado demandaria o consumo de muita energia e acarretaria um atraso no desenvolvimento das funções mentais. Pois, “*nada mais bárbaro que os excessos de esforço mental nas épocas em que fenômenos de ordem fisiológica exigem o máximo de energia orgânica*”. (DÓRIA, 1914: 36).

O fenômeno da fadiga escolar demandava a criação de *laboratórios de psicologia* para que se pudessem aferir os dados reais dos alunos. Implicava, não obstante, em obter informações com certa precisão para melhor adequar as tarefas escolares com a capacidade de trabalho dos alunos, dependendo disso o sucesso das atividades escolares¹²⁹. Fatores estruturais e materiais também poderiam influenciar positiva ou negativamente no combate à fadiga, tais como a “cubagem” de ar na sala de estudos, o tipo e a intensidade de iluminação, a altura das mesas de trabalhos e do mobiliário escolar, etc.

A sugestibilidade (sic) era defendida como um recurso auxiliar ao processo educativo, posto que se considerasse haver duas possibilidades para a aquisição de uma opinião nova por parte dos indivíduos, quais sejam, ou mediante um exame crítico, como um ato de nossa inteligência e vontade, ou como sugestão, sendo “*um contágio pelo exemplo ... é uma pressão*

¹²⁹ Estabelecia-se, por exemplo, que a fadiga de um dia letivo seria maior no final do que no início do período (devendo as atividades que exigissem maior esforço mental ficar circunscritas ao início do dia); que a fadiga aumentaria necessariamente depois de algum tempo de atenção (devendo haver a intercalação entre os tipos de atividades, com a inserção de atividades corporais no período escolar, com o estabelecimento de intervalos e períodos de recreio, etc.); e que, no transcorrer do ano letivo, a fadiga criaria um diagrama crescente, devendo isso influenciar na disposição das matérias e conteúdos dentro do programa escolar.

moral que uma pessoa exerce sobre a outra” (DÓRIA, 1914: 42). Com o tempo, deveria o aluno desenvolver e estar de posse de uma vida psíquica superior, na qual suas decisões pudessem ser frutos exclusivos de sua racionalidade, desvinculando-se, gradativamente, do poder da sugestão que, no entanto, poderia ser utilizada no princípio do processo educativo, sobretudo na forma de hábitos inerentes à organização escolar; ou seja, da organização e disposição do tempo e espaço escolar.

A lei da assimilação normal dizia respeito à quantidade de idéias novas que um determinado cérebro poderia processar em dadas circunstâncias. Elas estariam condicionadas pela maneira de sua transmissão, ao estado atual do espírito e da força assimilativa e criativa do aluno, circunstâncias as quais não poderia se subtrair, à custa de “impor aos estudantes noções acima dos seus alcances”. A preocupação com a capacidade de assimilação e aprendizagem do aluno também se fazia presente nos autores que introduziram o método intuitivo (vide, por exemplo, Calkins, Compayré, Bain) todavia, buscava-se na obra de Sampaio Dória um maior detalhamento e racionalização que pudesse servir concretamente na elaboração dos programas de ensino.

No que tange ao estudo dos tipos mentais, acreditava-se não haver dois indivíduos mentalmente iguais, no que resultaria na necessidade de considerar cada caso particularmente no tocante ao poder visual e motor, à acuidade auditiva, ao tipo de memória predominante, e aos pendores espirituais. Utilizava-se Binet como fonte para a distinção dos tipos de personalidade¹³⁰, dos aspectos morais¹³¹ e dos caracteres de normalidade e anormalidade¹³².

A ciência da educação – fundamentada na psicologia infantil, na higiene médico escolar e na sociologia – assumia um papel de preponderância no exercício profissional, muito mais do que a própria experiência ou prática de ensino, uma vez que tudo dependia da produção a mais detalhada possível de conhecimentos sobre cada um dos alunos, considerados como objetos de estudo; sendo considerada “*a indistinção dos alunos em aula um empirismo obscuro*” (DÓRIA, 1914: 51). Disto resulta a necessidade de constituição de laboratórios psicológicos e de elaboração de fichas médico-pedagógicas que pudessem fornecer aos mestres um referencial concreto para a

¹³⁰ Eram três as oposições básicas: o consciente e o inconsciente; o objetivo e o subjetivo; e o prático e o literário. (DÓRIA, 1914).

¹³¹ Os aspectos morais eram definidos como: impulsivos, apáticos e os refletidos; sendo esses aspectos determinantes para o planejamento das atividades escolares e trabalho do professor. (DÓRIA, 1914)

¹³² Os anormais eram subdivididos em patológicos, psicóticos, obtusos, instáveis, etc. Propunha-se, complementarmente, que os exames em laboratório pudessem determinar, por exemplo, se um aluno possuía problemas de audição, evitando, conseqüentemente, que ele fosse classificado como anormal de inteligência. (DÓRIA, 1914).

elaboração de suas atividades.

Como resultado das considerações dos fatores social¹³³ e individual¹³⁴, a recapitulação abreviada “*traça o plano geral dos programas e dos métodos, retocado e completado pelos vários fatores apenas individuais*” (DÓRIA, 1914: 65).

Ainda que não descartasse a utilização do processo intuitivo e mesmo das lições de coisas, essa nova concepção de educação deslocava a ênfase pedagógica da “arte de ensinar” para a “ciência da educação”, sendo a primeira apenas uma consequência necessária da segunda¹³⁵. O que importava era construir conhecimentos válidos sobre a criança e seu desenvolvimento físico e mental.

A concepção de Sampaio Dória de que a *educação nova* constituía-se em uma sequência e um aperfeiçoamento do que havia sido, em linhas gerais, o método intuitivo, fica destacado quando ele invoca Buisson¹³⁶ para fazer a crítica do que denomina por antiga pedagogia:

Não varia muito a linguagem de Buisson, edificada em concepções de puras filosofias, diz ele, em um discurso sobre o fim da pedagogia, ela se tem mostrado, demasiada vezes, uma ciência de literatura ou de sonho, uma ciência empírica, assaz incerta em seu propósito e seus princípios, algumas vezes incoerente em seus processos e meios de ação; quando resultado exclusivo da prática dos profissionais. Daí a criação de uma pedagogia nova, toda feita de observações e experiências na acepção científica da palavra, construída sobre a ruína da antiga pedagogia. (Buisson, apud DÓRIA, 1914: 57 e 58)

¹³³ Deduções pedagógicas derivadas do fator social: “*Quer se saber, por exemplo, se o estudo de uma língua dever começar pela gramática. O que fez a humanidade a esse respeito? ... Quer saber se o programa de química, num ginásio, deve ter a extensão que a matéria hoje comporta, ou apenas as noções fundamentais (se não bastar a contraprova dos exames de fadiga.). A humanidade só depois de muitos séculos de estudo, conseguiu e vai conseguindo o conhecimento profundo das leis da química em todas as suas consequências e aplicações...*” (DÓRIA, 1914: 62)

¹³⁴ Os dados de antropometria (sic), os registros cefalométricos (sic) – estabelecendo uma correlação entre as medidas do cérebro e o coeficiente de inteligência –, a acuidade visual e auditiva, o triduo (sic) mensal feminino, etc., concorrerem para “a boa organização escolar, desde o estabelecimento das fichas médio-pedagógicas, até as instalações dos prédios ...; desde os programas até o regime disciplinar, os horários, os exames, os recreios, as férias, a frequência obrigatória”. (DÓRIA, 1914: 65)

¹³⁵ Essa interpretação de Dória que fazia a “arte” ser derivada da “ciência” era diametralmente oposta à formulação de Spencer que estabelecia que era da “arte” que poderia se elevar uma determinada “ciência”, conforme se abordará mais detalhadamente no próximo capítulo.

¹³⁶ E não apenas nesse momento, mas também quando utiliza os Pareceres de Rui Barbosa para definir o princípio da recapitulação abreviada, ou quando cita alguns autores que figuravam como fontes para os referidos pareceres. O mesmo faria Lourenço Filho (1954), outro distinto representante da educação nova em São Paulo, que imputava a Rui Barbosa o princípio de renovação educacional brasileira que culminaria, segundo ele, com a elaboração dos princípios da educação nova.

Mas embora seja possível reputar a concepção pedagógica assumida por Sampaio Dória como um aprofundamento teórico do método intuitivo, ainda que ao deslocar o eixo de abordagem para a criança e seu desenvolvimento, uma questão relacionada ao ideal educativo haveria de ser revista, implicando no questionamento do *modelo enciclopédico* anteriormente defendido.

O resultado da ampliação dos conhecimentos sobre cada aluno, significando a individualização de cada um deles em relação aos demais, trazia a consequência de não se pensar em uma finalidade educacional idêntica para todos, mas sim de pensar a formação em função da especialização das funções que cada um deveria assumir no cenário social, como fruto de suas inclinações e capacidades objetivas.

Ainda que se acreditasse em uma formação ampla e absoluta do homem – *educação integral* –, o que implicaria no conhecimento de todas as ciências desenvolvidas pela humanidade, ao se considerar o tempo histórico concreto ou as “condições atuais da vida”, se contentaria com uma educação que se propusesse, no máximo:

- a) surtir a mente de um certo cabedal de conhecimentos gerais, necessários aos homens civilizados; b) a criação de certos hábitos indispensáveis ao exercício feliz de uma dada profissão; c) e, como remate desses dois objetivos, formar o espírito, elevando a capacidade mental, e apurando o caráter. (DÓRIA, 1914: 65).

Desta nova concepção de ideal educacional, centrada na individualização e especialização para as funções sociais, resultaria o entendimento da necessidade de abrir mão de uma ampla formação comum a todos os seres humanos, a formação enciclopédica e integral, e de diversificar os percursos escolares, criando instituições congêneres que atendessem a um público diferenciado, com destinos sociais igualmente diferenciados¹³⁷.

¹³⁷ Em alguma medida, essa especialização abriria caminho para se pensar e se propor uma escolarização obrigatória e universal de apenas dois anos a qual todas as crianças estariam sujeitas (como ocorreria na Reforma Sampaio Dória, Reforma da Instrução Pública de São Paulo, em 1920), ficando destinadas as demais instituições do sistema educacional paulista apenas àqueles que mostrassem “aptidões” para o prosseguimento dos estudos, conforme se explicitará adiante.

Lições de Coisas

A lição de coisas é defendida por Sampaio Dória, a exemplo do que já fizera outros educadores listados, como o meio mais eficaz de cultura dos sentidos. Em uma aproximação com as idéias exaradas por A. Bain, o autor dos *Princípios de Pedagogia* determina a utilidade das lições de coisas:

O cultivo dos sentidos, da razão e da palavra são os três mais altos cimos de toda educação verdadeira. E como a razão se exerce sobre os dados dos sentidos, e porque a palavra aparece para fixar e significar as percepções dos sentidos, a primazia, na formação do espírito, cabe toda à cultura dos sentidos. (DÓRIA, 1914: 69).

Faz apenas o reparo que no método intuitivo deveria caber ao aluno o papel mais ativo, ficando o mestre responsável por proporcionar a devida organização escolar e curricular de forma a levar o aluno a aprender “espontaneamente” por si mesmo, se vendo como agente ativo de sua própria educação.

O aprendizado deveria ter por base a própria realidade material a ser observada diretamente pelo aluno. Assim compreendida, a lição de coisas “*não se aplica a um determinado estudo, é o fundamento único de toda a educação eficaz; vem a ser o método objetivo, ativo ou intuitivo*” (DÓRIA, 1914: 71), reproduzindo quase com os mesmos termos a opinião sustentada por Rui Barbosa nos *Pareceres*. Tal método objetivo que aprenderia as idéias a partir do contato direto com a realidade, seria o único meio “*eficaz e legítimo, não só na educação escolar mais igualmente na extra escolar*” (Idem: 72). Como consequência da adequação do método com a realidade social/cultrual dos indivíduos, o resultado deveria transcender à obtenção de boas notas escolares e proporcionar indivíduos bem sucedidos e adaptados em sem seus respectivos contextos.

Ainda em relação ao método intuitivo, faz Sampaio Dória a distinção de três fases específicas, sendo a primeira a *impressão sincrética* e confusa da realidade (na qual todas as características evidentes de um objeto são assimiladas em um todo indistinto), a segunda é a *impressão analítica* (na qual a totalidade do objeto é decomposto em suas partes constituintes), e a terceira a impressão sintética (na qual se passa a ter uma noção refletida sobre o todo, como

uma impressão final e mais científica).

Papel do Estado e a racionalização da educação

O papel do Estado no oferecimento da instrução pública relacionava-se com a aplicação do método intuitivo como “chave misteriosa” da educação moral. Competia ao Estado, no entender de Sampaio Dória, tanto quanto aos pais, em zelar pela formação de bons *hábitos*, devendo investir mais seus recursos na “*organização científica do ensino público*” do que nos aparelhos disciplinares, prisões e na polícia, pois “*abrir uma escola é fechar um cárcere*” (Dória, 1914: 113).

O oferecimento de uma educação científica deveria interessar ao Estado na medida em que o homem educado, ou o cidadão, teria maior capacidade de auto-governo, se submeteria espontaneamente às leis, não sendo necessário o emprego de outros meios sociais de coação, nos termos que seguem:

O homem de ciência adquire, graças às suas experiências acumuladas, a convicção profunda das relações imutáveis entre causas e efeitos, da necessidade dos bons e maus resultados ... O sábio descobre ... e certifica-se da inevitabilidade das consequências más da rebeldia. Reconhece que são, ao mesmo tempo, inexoráveis e benfazejas as leis, a que nos devemos submeter. Vê que, conformando-se com elas, tende sempre o curso das coisas uma felicidade superior. Então, invariavelmente, insiste no respeito às leis, revoltando-se contra as suas violações, e assim afirmando os princípios eternos das coisas, e a necessidade de lhes obedecer... (DÓRIA, 1914: 111)

Por fim, a tentativa de utilizar a ciência da educação como critério para a determinação da organização do sistema público de ensino, estava em coerência com um dos princípios característicos do método intuitivo e do próprio desenvolvimento humano, qual, seja, a *passagem do empírico para o racional*. A constatação de que a pedagogia era ainda, em grande parte, um “*conjunto de preceitos empíricos*” motivava a pesquisa científica na área escolar para que se pudesse superar o referido empirismo e lançar bases mais positivas e seguras para a ação pedagógica.

Educação Nova. As bases. O corpo da Criança, de Alves dos Santos.

A inclusão do livro do Dr. Alves dos Santos – professor da Universidade de Coimbra, Portugal – no presente trabalho tem por finalidade explicitar um novo tipo de publicação educacional voltada exclusivamente para a parte teórica da educação destinada a aprofundar o conhecimento sobre a criança como objeto do processo educativo.

Publicado em 1919 por editoras sediadas nas cidades de Paris, Lisboa, Porto e Rio de Janeiro, o livro atesta a circulação de idéias existentes entre os dois continentes e o caráter internacional de racionalização educacional¹³⁸.

Um motivo complementar e igualmente importante para os fins a que se presta o presente trabalho é a tentativa de sistematização da nova terminologia que passara a caracterizar a ciência da educação, na qual apenas em aspecto secundário apareceria alguma referência ao método intuitivo; muitas vezes havendo a total omissão sobre o mesmo. A razão para insistir nos aspectos científicos da educação, segundo o autor, remontava aos argumentos já apresentados anteriormente, e resumia-se à constatação de que em vez de ciência da educação o que se fazia, na maioria das vezes, era *literatura pedagógica*. Entendia-se por literatura pedagógica o discorrer livre sobre educação, sem o devido amparo e respaldo das ciências que estudam a psicologia e o corpo infantil.

Ciências da Criança: Pedologia, Psico-pedagogia, Pedagogia Experimental.

Por *pedologia* entendia-se a ciência natural da criança. Tal ciência, quando estuda a criança em si mesma, não tendo em vista uma aplicação prática para tal estudo, recebe a denominação de pedologia pura e engloba os seguintes conteúdos:

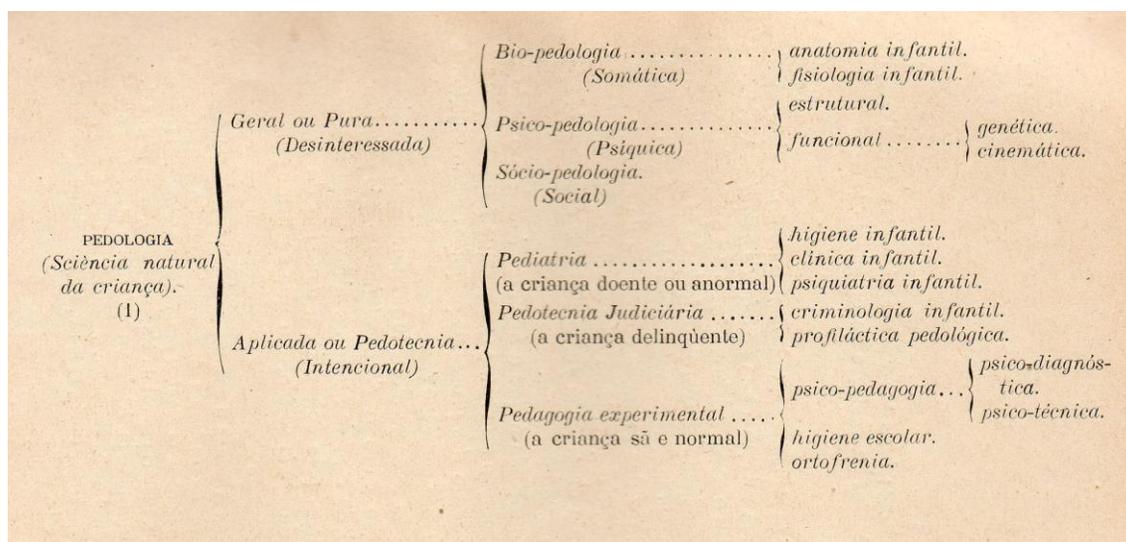
- 1) biologia infantil (conhecimento da natureza física da criança, em todos os estágios da sua evolução);
- 2) psicologia infantil (estudo da mentalidade da criança); e
- 3) sociologia infantil (estudo da sociabilidade da criança). (SANTOS, 1919: 14)

¹³⁸ O exemplar que utilizo pertence ao acervo da Escola Normal Carlos Gomes e possui o carimbo da Escola Normal Primária de Campinas, denominação que a instituição possuiu de 1911 a 1920, indicando que o livro fora incorporado à biblioteca daquela escola no próprio ano de lançamento ou, no máximo, no ano subsequente.

Cada ramo de estudo, conforme o objeto de estudo, acima indicado subdivide-se em várias outras áreas, na forma como adiante ficará assinalado. Todavia, ao se considerar a criança sob um aspecto utilitário ou aplicado, utiliza-se a denominação de pedologia aplicada ou pedotecnia (sic). A pedotecnia, por sua vez; também se subdivide em várias outras partes, em consonância com os objetivos utilitários a que se propõe. Por exemplo, para curar a criança doente existe a pediatria; para regenerar a criança infratora existe a pedotecnia judiciária, e para educar a criança propõe-se a pedagogia experimental.

Tantas aplicações do estudo científico da criança evidenciam que se trata de um processo amplo de racionalização empregado em todos os âmbitos sociais, não ficando, portanto, restrito ao aspecto educacional. Por conseguinte, embora seja razoável considerar a imensa contribuição do meio universitário na formulação do referencial científico que ampararia esse processo de racionalização social – no qual o autor da obra em apreço é apenas um exemplo concreto –, igualmente é importante assinalar que era para o Estado, instituição de organização e controle do tecido social, que deveriam convergir os esforços de implementação da racionalidade científica; implicando em uma reorganização da própria estrutura de Estado e dos serviços por ele prestados, dentre os quais se inseria a instrução pública.

Tratando-se da instrução pública, a racionalização no estudo da criança apresentava-se sob a denominação de pedagogia experimental, desdobrando-se em “*psico-pedagogia (psicologia infantil aplicada à pedagogia), na higiene escolar e na ortofrenia (sic) (estudo das crianças mentalmente anormais)*”, conforme quadro a seguir (SANTOS, 1919: 16).



Quadro 1 – Divisões das Ciências da Educação no referencial da Escola Nova (Claparède, apud SANTOS, 1919: 17).

Assinala o autor que existem outros ramos da pedagogia que, aparentemente independentes, derivam diretamente da pedagogia, sendo eles: 1) *pedagogia filosófica*: estuda as questões gerais da pedagogia e da pedagogia (conceito de natureza da educação; fins a que tende; leis que a regulam; possibilidade e necessidade de educação; fatores da educação e seus agentes; princípios gerais e fundamentais em pedagogia); 2) *pedagogia histórica*: estuda os sistemas de educação na vida da humanidade, através da história; 3) *pedagogia propedêutica, ou arte de educar* (aprendizagem da técnica do ensino); 4) *pedagogia escolar*: estuda a organização material e pedagógica das escolas; 5) *pedagogia administrativa*: trata da administração e do governo do ensino (SANTOS: 1919).

Embora se possam considerar as possíveis redefinições ou variações realizadas, por outros autores, em relação ao quadro que Santos propõe, citando Claparède, o importante é destacar a forma pela qual o campo educacional ia se especializando e se racionalizando na tentativa de uma melhor definição de seu objeto de estudo: a criança. De outra parte, evidencia-se o lugar de não centralidade que as discussões sobre o método passaram a gozar, tendo ficado confinadas a um dos ramos independentes da pedagogia.

Da inovação metodológica à Ciência da Criança

Um primeiro aspecto a ser considerado nos textos que introduziram a questão do método intuitivo, tendo em vista o caráter inovador de sua utilização em relação à educação livresca e verbal que a precedeu, é a preocupação dos autores em definir os novos termos que passaram a fazer parte do vocabulário educacional; destacando-se os conceitos de intuição e método intuitivo, lições de coisas, análise e síntese.

Essa preocupação é justificada na medida em que a transposição, para a área educacional, de termos oriundos de outras áreas de conhecimento não permitiam uma clara e unívoca interpretação de seus significados, ocasionando uma limitação para a abordagem racional e objetiva que se pretendia dar às questões pedagógicas e, por outro lado, oferecendo uma possibilidade de *consumo* e de interpretação sobre as inovações educacionais.

A interpretação pessoal das questões metodológicas, mais do que uma possibilidade ancorada na polissemia de definições apresentadas pelos autores, se impunha mesmo pela própria

“renovação das mentalidades” a que se propunha o novo modelo de educação, no qual o conhecimento não era matéria pronta e acabada a ser transmitida e disseminada por compêndios, ou que estivesse vinculada à autoridade de seus propositores. Ao contrário, sua validade estava em poder ser empiricamente testada e adaptada pelos professores, promovendo sempre uma adequação das questões gerais abordadas com as questões específicas e circunstanciais da prática educacional.

Nesse sentido, muito eloquentes são as afirmações dos autores sobre a finalidade das lições coisas propostas e na reserva e mesmo resistência em apresentar princípios tão fixos que tolhessem a iniciativa de adaptação dos professores, posto que “*quem atingir bem o seu espírito não terá dificuldade em imaginar os processos mais convenientes*” (BUISSON, 1883: 168); ou que o excesso de rigidez em relação aos princípios poderia transformar o novo método em algo “*formaliste et escolastique*” (COMPAYRÉ, 1885: 297).

Essa concepção passou a ser paulatinamente transformada – trazendo consequências para a importância que se atribuía à própria experiência docente como critério de adequação dos princípios intuitivos – quando se propõe a atualização do perfil profissional para o magistério, que deveria incorporar uma sólida formação teórica que acompanhasse a consolidação das disciplinas científicas (psicologia e fisiologia) da área educacional.

A organização dos programas e a adequação dos conteúdos à capacidade real dos alunos já não seria visto como decorrência de um saber empírico, mas da subordinação dos processos de ensino “*às leis do desenvolvimento psicológico*” (WHITE, 1911: 22). A nova formulação inscreve-se no processo de racionalização da educação, no qual a margem para interpretações subjetivas passa a ser considerada como nociva ao bom desenvolvimento e à ordem.

Não é por outro motivo que White estabelece que sejam os fins da educação e os conhecimentos científicos que determinem os procedimentos a serem utilizados; sendo que tais fins são definidos pela própria sociedade e encarnam o modelo de homem e de cidadão que se propõe formar, razão pela qual existiria legitimidade em tratar a educação como questão de Estado; extrapolando o âmbito meramente educacional.

No mesmo sentido desenvolvem-se as ponderações de Dória, que estabelece fatores sociais e individuais que devem nortear tantos os processos de ensino, quanto a própria organização dos sistemas educacionais, cerceando as reformas empreendidas “*a golpes de palpite e audácias*” (DÓRIA, 1914: 12), e estabelecendo o conhecimento científico como critério

de legitimidade no encaminhamento das questões políticas relativas à educação.

Em relação aos fatores individuais, o processo de racionalização transforma, finalmente, a criança em objeto de estudo, caracterizando a pedagogia como uma parte específica de aplicação dos conhecimentos elaborados pelas ciências puras, sendo a arte de ensinar (pedagogia propedêutica) reduzida a uma técnica de ensino pouco sujeita a subjetividades ou livres interpretações¹³⁹.

O processo de racionalização da educação, via a construção de um conhecimento objetivo e científico sobre a criança, transformara o século XX no “século da criança”¹⁴⁰, apontando, desta forma, a inovação em relação ao século XIX que havia sido conceituado, conforme já abordou-se, como “século da Instrução”, em decorrência das inovações metodológicas presentes no método intuitivo..

A objetivação da criança se dava pela produção de conhecimento sobre as características infantis em seus aspectos gerais, aliada a um conhecimento específico de cada criança, gerando uma individualização que deveria se considerar na gestão dos processos escolares, prevendo, por consequência, estratégias diferenciadas no trabalho com um mesmo grupo de alunos.

A mudança em relação aos processos anteriores foi expressa nos termos que seguem:

O aluno era então uma unidade impessoalíssima (sic), uma coisa a nivelar na comunhão geral. Idênticos todos para os mestres, eram tratados sempre como unidades da mesma espécie, sem atenção à idade, a condições orgânicas, a capacidade nem a possibilidades educativas. Todos se mediam pela mesma bitola de antemão estabelecida. Comportamento e dedicação ao estudo deviam estar dentro da média arbitrariamente concebida pelo professor que, sem procurar conhecer individualmente cada educando, exigia que fossem todos capazes dos mesmos adiantamentos e suscetíveis das mesmas predisposições. (LEÃO, 1917: 96)

A individualização dos alunos trazia como necessidade pensar a questão da padronização do ensino em outros termos, propondo elementos metodológicos e curriculares comuns, mas que

¹³⁹ Embora sempre se proponha um processo de adequação dos métodos e princípios pelo professor, tendo em vista as especificidades de seus alunos, bem como as condições concretas de sua prática docente, essa adaptação deve ser estritamente pautada no referencial científico sobre a criança.

¹⁴⁰ O termo é empregado por Carneiro Leão (1917) – citando a escritora sueca Ellen Key – em uma palestra, realizada no Rio de Janeiro, na qual apresenta e explica as inovações científicas ocorridas na área educacional em São Paulo.

sempre pudessem ser adaptados pelos professores em suas salas de aula, sendo que, em alguns casos, a tal adaptação deu-se o nome de “*autonomia didática*”, ainda que não implicasse na possibilidade real do professor agir de forma meramente arbitrária, mas sempre de acordo com as leis científicas¹⁴¹.

Essa nova realidade escolar na qual “a criança é tudo” e a ela deva se subordinar todo o processo escolar – incluindo os métodos e procedimentos didáticos –, marcaria já na segunda década do século XX o caminho no qual perde a validade a utilização de um método geral de ensino (método intuitivo) e passar-se-ia a enfatizar, dentro de cada disciplina e conteúdo, os processos mais adequados ao objeto da educação¹⁴². Por essa nova senda se constituiriam as bases da “educação nova”, nas quais a individualização dos alunos abriria argumentos para uma reorganização do sistema escolar, tendo por característica a dualidade de formação dentro de um mesmo grau de estudo, por considerar as capacidades diferenciadas dos educandos e os papéis igualmente diferenciados que os mesmos deveriam ocupar no cenário social, como viria a ocorrer nas reformas empreendidas após a década de 1930.

Marca-se dessa forma o declínio do princípio da *educação integral*, no qual todos deveriam necessariamente receber o mesmo tipo de educação, independentemente do lugar social que viesse a ocupar e, por consequência, sendo o princípio do *self-government* inerente a uma formação integral, passa-se a privilegiar uma outra forma de governo dos indivíduos que não aquele centrado no auto-governo e na autonomia individual, o que parece prenunciar a política centralizadora que marcaria, nas décadas seguintes, o Estado Novo.

¹⁴¹ A Reforma da Instrução Pública de 1920, realizada em São Paulo e expressa na Lei 1750/1920 e regulamentada pelo Decreto 3356/21, previa a “máxima autonomia didática, compatível com a unidade e eficiência do ensino que se vai assegurar”. Com isso, conforme explica Sampaio Dória, autor da referida reforma, pretendia-se criar um programa modelo a ser disponibilizado para todos os professores do ensino primário, de forma que servisse de base e guia para as adaptações que se fizessem necessárias. (Dória, 1923: 303/304).

¹⁴² Deixa-se de falar em “método intuitivo”, como uma metodologia geral a todo o processo escolar, para se falar, por exemplo, em “método analítico” para a alfabetização escolar. De modo semelhante, o termo “lições de coisas” continua a figurar nas revistas educacionais até a década de 1930, designando, inclusive, seções específicas de tais revistas [conforme apurou-se na pesquisa realizada para o presente trabalho] mas já apenas como exemplos concretos e pontuais de como se desenvolver determinados conteúdos escolares, sendo o domínio de tais conteúdos o próprio objetivo assinalado.

CAPÍTULO III

Representações e Apropriações Docentes na educação paulista

O período de tempo compreendido nas três décadas que delimitam a presente pesquisa tinha como uma de suas principais características a valorização do saber científico como único elemento capaz de validar as práticas, discursivas ou não. Buscava-se, desta forma, estabelecer um critério de racionalidade no processo de reorganização social, que no caso brasileiro implicava na instauração de um novo regime político, no desenvolvimento da economia e na tentativa de democratização da sociedade.

Tendo em vista estudar as práticas discursivas dos professores atuantes no magistério público estadual – conforme registrado nas páginas da *Revista do Ensino* – era razoável supor que os diversos posicionamentos, individuais ou coletivos, devessem sempre, em última análise, se remeter aos conceitos elaborados pela ciência, sem o que alcançariam pouca credibilidade frente aos seus próprios pares e aos demais grupos sociais.

Não se quer com isso afirmar que todas as questões presentes na organização do sistema de ensino fossem totalmente dedutíveis das concepções pedagógicas e científicas em curso, pois ficaria evidente – após a análise do periódico da *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* – que os embates docentes contra os legisladores e o próprio Estado significavam a disputa de poder político entre diferentes grupos sociais, resvalando para as questões econômicas, que inviabilizariam a construção de um aparelho escolar conforme expresso nas primeiras reformas do ensino e implicariam na redução dos salários do magistério; além, é claro, das próprias disputas existentes no interior da categoria docente, em função dos modelos diferenciados de formação para o exercício docente.

De qualquer forma, era na ciência que se deveria buscar o amparo para as questões de interesse da associação docente, fazendo com que as elaborações científicas servissem às expectativas do grupo que assumira como função representar toda uma categoria profissional. Ora, “servir-se da ciência” demandava um esforço consciente de “leitura” do referencial teórico disponível fazendo-o conformar-se com as *representações* em jogo, estabelecendo os recortes e demarcando os elementos teóricos mais úteis aos fins desejados; construindo assim uma “racionalidade pedagógica” paulista.

Em decorrência do campo educacional do período ainda não estar consolidado como ciência, existindo mesmo uma considerável soma de opiniões conflitantes entre as diversas publicações pedagógicas, o trabalho de *apropriação* consistiu, muitas vezes, em buscar nos variados e complexos sistemas teóricos apenas os conceitos que melhor se adequassem às posições defendidas pela categoria docente.

Essa advertência inicial sobre o esforço de *apropriação* do referencial teórico do método intuitivo, empreendido através das páginas da *Revista do Ensino*, se faz necessária para que se veja por detrás de cada uma das questões que serão discutidas no presente capítulo o *diálogo* que se buscou estabelecer entre as *representações docentes* e o conhecimento científico. O mesmo deslocamento discursivo havido no âmbito teórico – conforme abordado no capítulo II – aparece agora nos textos extraídos da *Revista do Ensino*, e são utilizados pelos professores para fundamentar suas posições sobre temáticas específicas relacionadas à organização do sistema estadual de ensino.

Todas as questões educacionais aqui abordadas importam não apenas para elucidar os aspectos necessários para a compreensão do tempo histórico demarcado, mas também para evidenciar as especificidades da apropriação docente empreendida no Estado de São Paulo, assinalando os usos “originais” que potencialmente tornaram singular a renovação educacional executada no território paulista, dentro de um processo mais amplo de renovação educacional ocorrido em todo o mundo ocidental.

O “Período Áureo” da Instrução Pública de São Paulo

Em documento presente no Anuário do Ministério da Educação, no ano de 1933, José Ribeiro Escobar utiliza a expressão “*período áureo*” para designar o lapso temporal entre os anos de 1890 a 1897 na educação pública de São Paulo. O que caracterizaria esse período, na opinião daquele autor, foi a atuação de Caetano de Campos, Cesário Mota e Gabriel Prestes, e a consolidação de princípios que vigoraram na educação paulista durante várias décadas. (CATANI, 2003). No entanto, a denominação “período áureo” já havia sido cunhada nos primeiros anos do século XX, e vários professores daquele período histórico a utilizaram para designar o “espírito” das primeiras reformas de ensino no sistema estadual paulista.

É nesse sentido que Antunha (1976) denomina o período inicial da educação paulista como

sendo a fase mais brilhante, que influenciaria toda a organização do ensino até 1920. Souza (2009: 58) afirma que o período inicial do regime republicano (1890-1896) lançaria as “*bases da organização escolar que alimentaria as expectativas e o imaginário dos educadores durante várias décadas*”.

De forma semelhante, o trabalho de Reis Filho (1995) analisa o período que compreende os anos de 1890 a 1896 e afirma que as reformas técnico-pedagógicas realizadas naquele momento vigoraram, em suas linhas gerais, até 1920. Com o mesmo conteúdo se pronuncia Pereira (1996), afirmando ainda que a reforma de 1892 – Lei 88 – era citada de forma recorrente até 1920, quando uma outra lógica, fruto das recentes transformações sociais, passara a presidir as reformas de ensino.

O ano de 1896 é citado com destaque por João Lourenço Rodrigues (1930) que aponta a criação do Jardim da Infância como a consolidação do que viria a ser a estrutura do ensino paulista, que passaria a contar, a exemplo das instituições anexas à Escola Normal, com a educação pré-escolar, com os Grupos Escolares e com a Escola Complementar, que daria conclusão ao modelo de escolarização primária.

O mesmo autor apontaria ainda o ano de 1897 como o fim de um ciclo, com a extinção do Conselho Superior de Ensino e a conseqüente renúncia dos cargos públicos, no ano subsequente, que ocupavam os senhores Gabriel Prestes (diretor da Escola Normal) e Oscar Thompson (diretor da Escola-Modelo anexa).

A expressão “período áureo” aparecera pela primeira vez na Revista do Ensino, em 1902, em editorial assinado por João Chrysostomo Junior, para marcar a importância que o regime republicano, nos seus anos iniciais, atribuía à educação como fator de desenvolvimento e de grandeza de um país/região. Nesse artigo, são invocados os nomes de Caetano de Campos, Cesário Motta Jr e Bernardino de Campos como sendo as “três grandes personalidades” que lançaram a base da “grandiosa obra” de instauração do sistema público de ensino. Com a organização do referido sistema, através das primeiras leis republicanas, se garantiu “*a consecução desse sublime desiderato (com o qual) começa o período verdadeiramente áureo do Estado de São Paulo*”. (R.E. Ano I, n. 3, 1902: 383).

É inegável que a delimitação de um “período áureo”, marcando uma pretensa ruptura com o regime imperial, contribuía para valorizar a Escola Normal reformada como principal instituição do novo cenário estadual e atribuir aos agentes em atuação no magistério e formados

por aquela instituição uma “natural” primazia na condução das questões do Estado. É o que assinala Carvalho:

Proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o progresso... É com a chamada Reforma Caetano de Campos que se institui a lógica que preside a institucionalização do modelo escolar paulista. (CARVALHO, 2010: 89).

Embora a finalidade fosse marcar um distanciamento em relação ao que havia sido a educação pública sob a gestão imperial, ressaltando os aspectos de sistematicidade e de ampliação de oferta garantidos pelo novo regime, o que levava compulsoriamente a tomar como ponto de partida a reformulação do curso normal empreendida por Caetano de Campos (Decreto 27/1890), alguns professores/autores que contribuíram na Revista do Ensino, reconheciam no momento que antecedeu a proclamação da República, um período de elaboração do que viria ser o sistema republicano de ensino, destacando, sobretudo, a importância de Rangel Pestana como mentor da renovação educacional ocorrida em São Paulo¹⁴³. No entanto, sem desconsiderar a importância da propaganda republicana, o marco inicial da renovação, para os professores paulistas, ficara identificado com a promulgação do texto legal que reformara o curso normal e, conseqüentemente, com o nome do responsável pela organização dessa instituição de ensino, o médico Caetano de Campos.

A intenção de destacar em importância os profissionais formados nos primeiros anos da Escola Normal, atribuindo-se a eles uma liderança no processo de condução das questões educacionais, fica evidenciada através de artigos da própria Revista de Ensino, que ao falar da reforma do curso normal levada a cabo por Caetano de Campos, que contratara a educadora estadunidense miss Márcia Browne para dirigir uma seção da Escola-Modelo, afirma: “*o resultado? Ali está bem patente nos olhos de todos: os alunos da ilustrada senhora ainda não foram excedidos em capacidade pelos diplomados depois dela se retirar*”. (P.P; R. E., Ano IV, Maio 1906: 851). A mesma opinião sobre a excelência dos alunos formados por miss Browne seria partilhada por Paulo Pestana – jornalista que assinava a coluna de educação do jornal *O Estado de São Paulo*, no Inquérito sobre a *Instrução Pública em São Paulo* realizado pelo referido periódico, que identificava um retrocesso na qualidade do ensino público ocasionado pela nova

¹⁴³ Revista do Ensino, Número 05, Ano IV, março de 1906: 792 e Número 01, Ano V, julho de 1906: 4.

geração de professores formados. (Bontempi Jr, 2006: 2777).

De modo recorrente, os nomes de Caetano de Campos, Bernardino de Campos, Cesário Motta Jr e Gabriel Prestes são utilizados para identificar um período de tempo no qual a educação pública gozara de especial atenção do governo estadual, tendo alcançado, em termos de organização e coerência, uma excelência que não voltaria a ter durante muitos anos, segundo afirmavam os professores.

A referência aos ilustres expoentes da educação paulista, como símbolos de um período, pode ser encontrada no discurso de Arnaldo Barreto, professor da escola normal¹⁴⁴, nos editoriais de 1906¹⁴⁵, em um texto assinado por L. C.¹⁴⁶, no discurso da professora Paulina Nacarato¹⁴⁷, docente do *Grupo Escolar Maria José*, em um texto do professor Costa Braga, do município de Jacareí – SP¹⁴⁸, entre outros.

Os educadores e autoridades estaduais citados como paradigmas de dedicação à causa da instrução pública são lembrados sempre como modelos na elaboração da legislação escolar, se contrapondo aos legisladores de ocasião (políticos sem experiência educacional e sem conhecimentos pedagógicos) responsáveis pelo rebaixamento da estrutura educacional paulista, em relação ao que havia sido nos anos iniciais da República, nos termos que seguem:

E é doloroso observar-se como, hoje, vai ruindo por terra o edifício que, com tanto patriotismo e abnegação, quase foi terminado, sob o influxo de tão louváveis esforços, que só visavam a República de fato, e o bem estar do povo. (R.E. Ano IV, n. 5, 1906: 793).

As ações do Estado em relação às questões pertinentes à instrução pública eram sempre analisadas com o crivo do que havia sido o período inicial do novo regime político, no qual as reformas de ensino ficaram a cargo dos professores e diretores dos estabelecimentos estaduais, como evidencia esse outro editorial, assinado por L. C.

O Estado, é verdade, se tem ocupado no estabelecimento de novos grupos escolares e os professores vão cumprindo regularmente os árduos deveres dos

¹⁴⁴ Revista do Ensino, Número 2, Ano IV, Junho de 1905: 656.

¹⁴⁵ Revista do Ensino, Número 5, Ano IV, Março de 1906: 792; e Número 1, Ano 5, Julho de 1906: 4.

¹⁴⁶ Revista do Ensino, Número 3, Ano VI, Junho de 1907: 6.

¹⁴⁷ Revista do Ensino, Número 1, Ano VII, Março de 1908: 38 e 39.

¹⁴⁸ Revista do Ensino, Número 1, Ano VIII, Março de 1909: 25.

seus cargos; porém, isso não é tudo; nada é em comparação com o que o ensino caminhava em progressão, sempre crescente. (*R.E.* Ano VI, n. 3, 1907: 5).

O mesmo sentimento de que as sucessivas reformas parciais da instrução estavam minando a qualidade que havia sido alcançada na fase inicial de instauração do sistema público de ensino ficava evidente nas palavras do professor José Feliciano de Oliveira:

Nosso querido torrão, infelizmente, depois dos áureos tempos¹⁴⁹ de Bernardino de Campos, de Cesário Mota, de Gabriel Prestes, não soube encaminhar-se no carril em que estava assentado. Nesse tempo, faziam as reformas os que se interessavam diretamente pelos assuntos didáticos e neles procuravam ter uma esforçada competência. Depois as reformas passaram a ser feitas de afogadilho pelos legisladores apressados, sem informações próprias e sem fontes para as dignamente obter. (Oliveira, *R.E.*, Ano VI, n. 04, 1907: 7).

A exaltação que se faz dos primeiros anos da educação pública paulista muitas vezes é realizada pelos professores atuantes nas duas primeiras décadas da República, que se consideram discípulos das “tradições” educacionais representadas nas figuras dos ilustres educadores¹⁵⁰ que são identificados com um projeto de organização social republicana, no qual a educação e os educadores desempenhariam um papel de grande relevância e destaque, mas que não teria se concretizado na prática em razão de um “desvirtuamento” de suas concepções originais.

O próprio progresso material do estado paulista era tido como consequência das reformas educacionais empreendidas nos primeiros anos do novo regime, conforme assinala o professor Gabriel Ortiz:

Se bem consideramos o que foi o nosso Estado há pouco mais de uma dezena de anos e o que é atualmente, reconheceremos logo que todo o seu progresso provém do desenvolvimento que tem tido o ensino público, graças à inspiração dos cidadãos que tiveram sob seus ombros a tarefa da reforma do ensino público

¹⁴⁹ Grifo meu, para assinalar a concordância entre José Feliciano e João Lourenço Rodrigues em denominar de “áureo” o período inicial republicano, não sendo essa definição uma “*revisão histórica*” empreendida por Rodrigues pós 1930, como já fica evidenciado pela citação de vários textos presentes na Revista do Ensino, na primeira década do século XX.

¹⁵⁰ É com o termo de “discípulo de Caetano de Campos” que a professora Maria Reis se dirige ao diretor do Grupo Escolar de São Simão, por ocasião da inauguração daquele estabelecimento de ensino, em 1907. In: *Revista do Ensino*, n. 5, Ano VI, Novembro de 1907, página 104.

(Ortiz, Gabriel. *R. E.*, Ano 1, n. 6: 1056).

A identificação do progresso material como consequência do desenvolvimento do ensino, embora não se fundamentasse em um estudo específico, se sustentava pela convicção então disseminada da necessária inter-relação entre esses dois elementos, sendo demasiado comum atribuir a prosperidade material dos países desenvolvidos aos investimentos feitos no setor educacional, como muitas vezes apareceu nas páginas da própria Revista de Ensino.

No entanto, de fundamental importância para elucidar a concepção de “período áureo” difundida por inúmeros educadores paulistas, está o breve retrospecto histórico feito pela professora Paulina Nacarato, docente do *Grupo Escolar Maria José*, situado na cidade de São Paulo, na qualidade de representante dos professores estaduais, em um discurso endereçado ao Secretário do Interior, Gustavo de Godoi, por ocasião da formatura dos professores complementaristas, da instituição anexa à Escola Normal. Suas palavras, embora em citação extensa, são necessárias para delimitar melhor o termo estudado:

Resultou daí que o professorado público do Estado de São Paulo teve dois períodos que se assinalam por um contraste de uma incisão cruel, e que precedem aos dos nossos dias ou do ressurgimento, sem entrarmos no da propaganda e formação que tiveram parte salientíssima (sic), entre outros, Rangel Pestana e Américo de Campos. No *primeiro período*, em plena época da organização escolar, nesse período em que nos foram dadas leis e direitos com os quais pautávamos os nossos atos e tínhamos o respeito devido ao nosso trabalho e sacrifício, víamos Caetano de Campos e Cesário Motta, sustentados por Prudente de Moraes e Bernardino de Campos, que, ao lado do professorado no seu sacerdócio, na atenção desses esforços e devotamento, o animavam, aplaudindo-lhe a iniciativa e a dedicação. Era o período que poderíamos chamar *áureo*, se me permitem a denominação. Vem a seguir um *período de abatimento* não porque se tenham perdido no professorado as boas aptidões ou seu verdadeiro amor pela causa do ensino, mas porque, por parte dos Governantes, lhes faltavam elementos de entusiasmo, de estímulo e bem assim a consideração e o prestígio a que tem direito no seio das sociedades modernas. (Nacarato, Paulina. *R.E.* Ano VII, n. 1, 1909: 39).

Ainda segundo a mesma professora, havia naquele momento um indício de volta aos

tempos áureos, na medida em que o governo do Estado demonstrava novamente dedicar interesse à causa da educação tendo, entre outras medidas, no ano de 1907, conduzido ao cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública o professor João Lourenço Rodrigues, depois de oito anos que tal cargo ficara entregue a políticos “leigos”, ou seja, sem experiência docente.

Para Dias (2008), uma das figuras fundamentais para disseminar essa concepção de “período áureo” na educação paulista, seria o professor João Lourenço Rodrigues, que tendo atuado durante dilatados anos no sistema público de ensino, ocupando cargos de direção no próprio sistema e em instituições conceituadas, deixara transparecer sua vinculação com as representações dos poderes iluminadores da instrução vigente nos primeiros anos do regime republicano. A reunião de textos no presente capítulo para identificar os principais elementos conceituais do discurso que atribui ao período inicial do regime republicano a fase áurea da educação paulista colocará em evidência o acerto da referida pesquisadora em identificar em João Lourenço Rodrigues uma das figuras centrais nesse processo de valorização dos princípios fundadores do nosso sistema escolar; embora não tenha sido de sua autoria a criação de tal definição, conforme já enunciado.

No mesmo sentido, Catani afirma a importância de Rodrigues como fonte para se entender a educação paulista na primeira república nos seguintes termos: “*seu estudo sobre a história da educação pública em São Paulo, (é) um dos documentos básicos sobre a educação no período republicano*” (Catani, 2003: 47).

Ainda que se faça uma ressalva à perspectiva republicana que Rodrigues utilizara em seu *Retrospecto*, assinalando a reforma da Escola Normal como sendo o início de um novo período para a educação pública, não se pode deixar de considerar que “*a reforma de 1890 marcou profundamente toda uma geração de normalistas*” (Silva, 2004: 3), conforme se constata através das *Revistas do Ensino* e dos *Anuários da Instrução Pública*. Deste modo, o texto que Rodrigues escreve em 1930, “recompõe” fielmente as representações docentes nos anos iniciais da República, mesmo que no momento de sua redação tivesse servido para marcar uma posição contra uma revisão histórica que questionava os significados do regime republicano.

De qualquer forma, e isto é mais significativo para os fins do presente trabalho, a discordância entre esse autor e José Feliciano de Oliveira – que na mesma época (1932) publicou um livro intitulado *O ensino em São Paulo: algumas reminiscências*, se resumia no estabelecimento do marco inicial do processo de renovação educacional, sendo que o último

apontava a reforma de 1893, de autoria de Gabriel Prestes, como sendo o momento decisivo da nova organização de ensino, mas sem questionar a representação de um “período áureo”, expressão que ele mesmo já utilizara nas páginas da Revista do Ensino em 1907, conforme já abordado¹⁵¹.

Por último, “*a pretensão de redefinir os sentidos da história da instrução pública paulista pela instauração de um começo – a administração republicana, tendo como marco fundador a reforma da Escola Normal de 1890*” (SILVA, 2004: 7), presente nas fontes utilizadas nesta tese e também no livro de Rodrigues, não deve ser interpretada como uma afronta à interpretação histórica atual que remete às décadas de propaganda republicana, que antecederam a instalação do novo regime, o início do processo de renovação, conforme já se assinalou no primeiro capítulo. Ao contrário, sua importância como *representação docente*, na forma denominada “período áureo” é de indiscutível relevância para caracterizar os modos de ação e de organização docente na primeira república; compreendendo “*o passado segundo seus próprios códigos de inteligibilidade*” (CARVALHO, 2010: 117).

Neste sentido, considerando as fontes utilizadas para o presente trabalho – sobretudo os textos da *Revista do Ensino* – é preciso tomar a precaução de não concebê-las como “*fonte de deformação e/ou falsidade histórica, nem o seu contrário. É preciso analisá-la dentro do contexto em que se insere*”. (Neves, apud Nery, 2009: 21).

Feitas estas considerações, e retomando a caracterização do “período áureo”, é possível apontar na atuação de alguns homens públicos da educação paulista, nas primeiras décadas do novo regime, a tendência de retroceder ao referencial das primeiras reformas republicanas para propor caminhos para o enfrentamento das questões que lhes são pertinentes em seu momento histórico. É o que faz, por exemplo, João Lourenço Rodrigues em 1907, na função de Inspetor

¹⁵¹ José Feliciano de Oliveira era natural de Judiai – SP, e formou-se pela Escola Normal em 1887. A explicação para Oliveira não identificar a reforma de 1890 como sendo o início de um novo período para a educação – como faziam os demais professores no período –, pode ser buscada na reserva que este autor tinha em relação a figura de Caetano de Campos, não apenas por discordar das aprovações compulsórias empreendidas na Escola Normal, e que comprometiam a meritocracia acadêmica (a qual ele tivera que se submeter como aluno daquela instituição), mas, sobretudo, pela reforma de 1890 não ter seguido fielmente a hierarquização das ciências, conforme estabelecia Augusto Comte, resultado – segundo sua opinião – em uma formação apenas superficialmente enciclopédica, constituindo-se em verdadeiro emaranhado de informações desconexas, não contribuindo para uma verdadeira instrução dos futuros professores. De outra forma, a proximidade desse professor com Gabriel Prestes, com o qual teria tentado criar uma “associação de classe” em 1889, e que em 1893 (CATANI, 2003) o convidaria para assumir a cadeira de Astronomia na Escola Normal, também ajudam a entender o estabelecimento do ano de 1893 como marco de renovação educacional proposto por Oliveira. Fiel apóstolo do pensamento de A. Comte, suas concepções educacionais foram estudadas por Silva (1988).

Geral do Ensino, quando propõe soluções para enfrentar a falta de padronização pedagógica e o isolamento das escolas primárias e recorre à fórmula de “*voltar ao espírito da reforma de 1891*” (*R.E.*, Ano VI, n. 4, 1907: 31), no sentido de revitalizar a atuação da Escola-Modelo como um centro de irradiação das práticas de ensino.

Cumpre, portanto, caracterizar em linhas gerais qual *o espírito* das primeiras reformas de ensino, bem como elucidar de que modo as concepções pedagógicas decorrentes do método intuitivo influenciaram na formulação de uma prática discursiva que identificava em um determinado e restrito período histórico, denominado pela expressão “período áureo”, as representações que norteariam explícita ou implicitamente a ação política dos educadores paulistas em suas reivindicações sobre como deveria se estruturar o sistema estadual de ensino e como deveria ser a participação docente no encaminhamento das questões educacionais.

Em um primeiro momento recorrer-se-á à análise da atuação de Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Cesário Motta, no intuito de identificar os principais elementos de suas propostas educacionais, explicitando a apropriação que tais educadores fizeram da literatura pedagógica sobre o método intuitivo e, posteriormente, apontar-se-á como tais apropriações permaneceram presentes nas duas primeiras décadas do século XX, constituindo-se um elemento de coesão na mobilização do professorado para pleitear para a educação um lugar de destaque no cenário social e a valorização docente como elemento central em um processo de desenvolvimento político e de consolidação do estado democrático¹⁵².

Por fim, é preciso considerar que o destaque que se dá no presente texto ao denominado “período áureo” da educação paulista não se deve a uma adesão prévia e acrítica às concepções de uma profunda ruptura promovida pelas reformas educacionais republicanas, e da criação de um padrão de excelência que não teria sido mais alcançado no decorrer da história de nossa educação. O que está em causa não é provar o equívoco ou a veracidade dessas formulações presentes nas duas primeiras décadas do século XX, nas páginas da *Revista do Ensino* e mesmo nos *Anuários da Instrução Pública*, mas de procurar explicar o modo específico pelo qual o “período áureo” pode ser entendido como uma *representação* do grupo docente que, em função de seus interesses na condução das questões educacionais, buscou validar a concepção da

¹⁵² Denice Catani aponta a existência de uma dupla finalidade no discurso sobre o “período áureo” da instrução pública, posto que “fornece o modelo exemplar de compreensão e condução das questões educacionais e reafirmam a existência de “tradições” a serem cultivadas e celebradas, como que a fortalecer os limites do campo que se estava organizando profissionalmente”. (CATANI, 2003: 18)

centralidade da educação no novo cenário social, com uma racionalidade própria emanada do referencial teórico da “ciência da educação”, o que dava ao referido grupo uma competência exclusiva na direção do sistema de ensino, posto que possuidores de um conhecimento teórico/prático sob o campo educacional, opondo-se a leigos e a legisladores.

Sendo objetivo da história cultural entender como “*uma dada realidade social é construída*” (Chartier, 1990: 17), não se pode desconsiderar o “período áureo” como elemento fundamental ao entendimento de como os professores paulistas organizavam suas apreciações sobre a organização social que estava em curso no processo de racionalização do Estado e da sociedade, produzindo “*disposições estáveis e partilhadas, próprias de (seu) grupo*”. (Idem: ibidem).

A delimitação de um “período áureo” por parte dos professores, criando, de certa forma, uma tradição que deveria ser cultuada e tomada como modelo para as ações e reivindicações docentes, fazia parte do processo de construção de sentido da realidade que estava em curso, contribuindo também para a constituição da própria identidade profissional do grupo, não fazendo sentido, portanto, pensar em tal representação na sua relação de proximidade/distanciamento de uma suposta realidade social objetiva, posto que a histórica cultural deva ser pensada:

como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (Chartier, 1990: 27)

Caracterização do “Período Áureo”

É muito recorrente nas *Revistas de Ensino* os textos que apontam o Decreto 27, de 12 de março de 1890, como o primeiro documento legal que garantiu ao professorado paulista o início de uma “nova fase” ao estabelecer as bases para a futura organização do que seria o sistema

público de ensino. João Lourenço Rodrigues, por exemplo, define o referido Decreto como “*obra máxima da República na terra paulista*” (RODRIGUES, 1930: 194). Este documento, na interpretação do professor Carlos da Silveira, “*consubstanciava a visão clara e o sadio patriotismo de Prudente de Moraes, Francisco Rangel Pestana e do Dr. Antônio Caetano de Campos*”¹⁵³.

O projeto do Decreto 27/1890 é de autoria de Rangel Pestana, responsável pela divulgação da propaganda republicana para a educação, tendo sido implantado por Caetano de Campos, que opta por apresentar a redação original do projeto escrito por Pestana que reformava o curso da Escola Normal, que continuava a ter duração de três anos, mas com um programa aumentado em suas disciplinas, dando maior ênfase aos conhecimentos científicos, aproximando-se do modelo denominado enciclopédico.

No entanto, ainda que considerada a importância das alterações realizadas no programa da escola normal, a opinião de Caetano de Campos é bastante clara ao estabelecer que não era esse o ponto essencial da reforma, e que apenas essas alterações de conteúdos não seriam suficientes para produzir o efeito desejado.

O “espírito da reforma” repousava na prática de ensino a ser realizada nas escolas-modelo¹⁵⁴, sendo que esta instituição fora concebida para ser “*o coração do Estado*”¹⁵⁵:

É do cultivo dado à infância, da sua direção nos primeiros anos, que advirá a formação do caráter e da mentalidade da geração que nos há de suceder. Todo nosso zelo está empenhado em que o nome da Escola-Modelo, dado mais ao tipo de ensino do que à aparência material do edifício, seja uma realidade. (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 252-253).

O texto acima começa a elucidar uma idéia central do pensamento de Caetano de Campos, qual seja a centralidade que a educação deveria ter na formação da nova sociedade a ser inaugurada com o regime republicano. A Escola-Modelo não serviria apenas como exemplo de como deveria ser a educação primária no sistema de ensino, mas seria o próprio coração do

¹⁵³ Carlos da Silveira, redator chefe da revista Educação, Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo: Revistas de ensino. In: *Educação*, Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e Sociedade de Educação. Vol. VII, p. 323-332, abril-junho 1929.

¹⁵⁴ A Escola-Modelo anexa à Escola Normal teria duas seções (masculina e feminina), sendo que cada seção estaria dividida em três graus (três anos de instrução primária).

¹⁵⁵ RODRIGUES (1930: 252).

Estado, posto que o modelo de cidadão pretendido pela República, segundo a concepção daquele educador e de seus contemporâneos, teria sua formação moral física e intelectual desenvolvida por um novo molde que só poderia ser levado a cabo pela aplicação prática de uma educação renovada em seus princípios e métodos.

Por consequência, o processo de estruturação do sistema de ensino e de renovação das mentalidades seria um processo necessariamente lento, e dependeria da experiência que se poderia obter na organização das instituições anexas à Escola Normal. A necessidade de se obter uma experiência concreta de ensino para validar os princípios educacionais de um conhecimento científico ainda não consolidado é o que impunha a Caetano de Campos estabelecer o ritmo necessariamente lento para a estruturação completa do sistema de ensino. É nesse contexto que parece emergir uma possibilidade de resposta para a indagação proferida por Marta Carvalho, nos termos que seguem:

Se a cidadania plena só era para Caetano de Campos facultada por um ensino inteiro, completo, de base científica e se a generalização desse ensino ficava postergada para um futuro remoto na dependência de morosas providências pedagógicas, fica a questão: o que tornava possível esse vagar? (CARVALHO, 1988: 38).

Não se tratava apenas de propor, por meio de diploma legal, a instauração da reforma da instrução pública, baseando-se unicamente em princípios teóricos sem o devido respaldo da experimentação e da validação “científica” que só a prática pedagógica poderia atestar – nesse sentido, nem mesmo o exemplo de outros países se mostrava suficiente –, embora não houvesse dúvidas sobre necessidade de expandir qualitativamente e quantitativamente as instituições de ensino¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal, no discurso que pronunciou na ocasião da inauguração das instalações na Praça da República, resumiu a clareza que possuíam os primeiros reformadores sobre a necessidade de expansão do ensino: “*pode-se afirmar, senhores, que não temos em nosso Estado nem a terça parte das escolas que necessitamos e, como a população aumenta numa proporção que só atingem os países novos e prósperos, vemo-nos obrigados a criar centenas de escolas por ano, para que o analfabetismo não venha a aumentar-se em virtude da falta de equilíbrio entre as escolas criadas e o acréscimo de habitantes. Atendendo a essa circunstância, para que as futuras gerações não possam atribuir à imprevidência do presente as dificuldades que, como invencível avalanche, haviam de assoberbá-las, o Poder Legislativo destacou na questão do ensino três problemas a resolver: melhorar as escolas atuais; formar professores em proporção exigida pelo nosso progresso sempre crescente; e, conjuntamente, instituir o maior número possível de escolas sem perda de tempo*”. (Prestes, apud RODRIGUES, 1930: 351) No censo que antecedeu a reforma de 1920, realizado por

A renovação de princípios e métodos que teria lugar na Escola-Modelo era tida como condição preliminar indispensável para poder organizar o sistema de ensino e suas instituições, porque os primeiros reformadores consideravam que o conhecimento pedagógico não era algo que pudesse ser acessado por meio de livros, ou que já estivesse consolidado e pronto para a aplicação em larga escala, como um molde pré-definido a ser aplicado indistintamente em quaisquer contextos, por mais diversificados que fossem; era preciso antes construir empiricamente a ciência, pois “*a ciência não existe já feita*”¹⁵⁷.

Dito em outros termos, o processo de racionalização da sociedade, assentada em bases científicas, e com a educação em lugar de proeminência, exigia colocar a estruturação do sistema de ensino a salvo das pressões contingentes, pois tais pressões poderiam comprometer o desenvolvimento racional pretendido; o que, por outro lado, não implicava em conceber a educação como um elemento isolado da sociedade, posto que todo esforço estivesse empenhado em conciliar o referencial científico com a configuração e as reais demandas do momento histórico. Desta compreensão advinha a necessidade claramente expressa de *adaptar* as inovações educacionais à realidade brasileira e paulista.

A educação, neste cenário, deveria ser concebida como a mais importante questão de Estado, segundo propunha Caetano de Campos, uma vez que todo projeto de progresso material, político e intelectual passava, necessariamente, pela instrução popular. Os exemplos dos países mais desenvolvidos¹⁵⁸ demonstravam a importância dos investimentos em educação, pois assim fizera a Alemanha, a Itália, além dos Estados Unidos e da Argentina, em nosso continente.

As Escolas-Modelo, nas quais os alunos mestres aprenderiam a arte de ensinar, constituíam para Caetano de Campos o principal elemento que daria sustentação à organização do ensino paulista, posto que a prática de ensino nos moldes intuitivos era definida como critério de validade para qualquer formulação na área educacional, colocando os professores em um papel de centralidade e relegando a um segundo plano os legisladores e os meramente teóricos; aqueles que mesmo tendo leituras na área educacional e proximidade com os progressos da psicologia e demais ciências, dominavam um conhecimento somente formal, não validado pela prática

Sampaio Dória a defasagem de escolas continuava estacionada na mesma proporção de 2/3, não tendo sido, portanto, ampliado no transcorrer de quase duas décadas. (DÓRIA, 1923: 66).

¹⁵⁷ São palavras do professor José Feliciano de Oliveira, catedrático da Escola Normal, proferidas em discurso naquela instituição. (RODRIGUES, 1930: 357).

¹⁵⁸ Em discurso proferido na Escola Normal disse Caetano de Campos: “quando um país quer dar a medida de seu progresso, do alcance de suas instituições, do valor de sua raça, aponta o número de suas casas de ensino, e abre-lhes as portas como que dizendo: vede como se aprende”. (RODRIGUES, 1930: 233).

cotidiana de mestre-escola.

O próprio Caetano de Campos explicita essa concepção em vários trechos de suas memórias, nos termos que seguem:

Toda a discussão prévia do que deve ser lei que reforme o ensino é ociosa e anacrônica sem a formação do professor... É na Escola-Modelo que a realidade das coisas ressaltará sua exequibilidade... A investigação conscienciosa deverá ser feita na Escola-Modelo; a aplicação corajosa será a decretação da reforma. Os que reclamam esta última já fizeram a primeira? Muito melhor andariam os impacientes se fossem à escola-modelo concorrer com seu contingente de experiência para a elucidação honesta, de que fala Parker. Convençam-se os homens práticos que: a intuição foi o processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual, e deve, em razão de seu alto valor histórico, presidir a elaboração de todos os elementos educativos do homem social e moral, pois, tem por si, a sanção da experiência... Já não há empirismo; há ciência na educação do homem... Muitos, que julgam ter estudado no gabinete tais matérias, se não aplicarem praticamente seus esforços a educação da criança, tanto podem chamar-se mestres, como navegantes ou aeronautas. São teóricos. (Campos, apud MOACYR, 1942: 96-97).

Aí está uma concepção política derivada diretamente de alguns conceitos centrais do método intuitivo, a saber: a prática de ensino e a recapitulação abreviada. Ao contrapor-se às concepções tradicionais de ensino – identificadas anteriormente como verbalistas – para as quais a validade de um conhecimento estava apenas em seu enunciado e na autoridade de quem o pronunciou, o conhecimento positivo centrado na exploração concreta da realidade passou a considerar como válido apenas as formulações que pudessem ser comprovadas por meio de observação e/ou experimentação, desautorizando a existência de verdades metafísicas ou não verificáveis.

A *prática* eleva-se assim a categoria central não só do método intuitivo¹⁵⁹, mas de todo o conhecimento tido por válido nas ciências em geral e na educação em particular e, por

¹⁵⁹ A importância da prática no método intuitivo para promover a adequação entre os princípios gerais e as situações concretas de ensino foi assim descrita por Carvalho: “*É que a pedagogia dos processos intuitivos era uma arte da minúcia, da dosagem, da gradação, que se queria fundada na observação de cada aluno, na experiência de cada situação, (e) na concatenação minuciosa dos conteúdos de ensino parcialmente isolados e colecionados*”. (CARVALHO, 1988: 31).

consequência, a Escola-Modelo é coerentemente definida como o “*coração do Estado*”.

Como a experiência só se adquire após considerável tempo de prática docente, considerava-se inoportuna e “anacrônica” toda a pressa em reformar a instrução pública, antes que se tivesse estabelecido e validado os princípios pedagógicos. Deste modo, contrariamente à análise empreendida por Antunha (1976: 25) não fora a “*incapacidade de antever as reais proporções do crescimento do Estado*” que criaram um descompasso entre as primeiras reformas de ensino e a necessidade de expansão da rede escolar¹⁶⁰, mas sim o firme intento, por parte dos educadores, em condicionar as reformas administrativas aos critérios qualitativos advindos da experiência docente e das ciências da educação; a par da própria limitação orçamentária do Estado. Pretendia-se, em última instância, garantir que uma coerência interna fosse estabelecida na área educacional, diminuindo a influência que os fatores contingentes pudessem ter na organização racional pretendida.

Nesse contexto, a intuição passava a ser considerada não apenas como método de ensino a ser utilizado nas escolas primárias, mas como o meio privilegiado, senão único, de formação docente, pois não seriam os livros que ensinariam, não seriam as disciplinas teóricas ensinadas na Escola Normal que formariam o futuro professor, seria a prática de ensino; “*destas considerações deduz-se que o professor deve fazer-se na escola*” (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 268).

A concepção de que não eram os livros que ensinavam passaria também a influenciar na própria organização e elaboração das leis do ensino, uma vez que se considerava inadequado formular conceitos educacionais apenas servindo-se da literatura – em grande parte estrangeira – ou dos exemplos tirados da organização do ensino de outros países. Embora o conhecimento advindo de outras experiências educacionais fosse valorizado (e o sistema estadunidense fosse considerado modelar¹⁶¹), não cabia reproduzir sem crítica no território paulista qualquer modelo existente, posto que, em coerência com a renovação metodológica, não haveria validade científica nos conhecimentos transplantados, mas apenas naqueles construídos pelos próprios sujeitos¹⁶².

¹⁶⁰ O mesmo autor afirma que entre 1890 e 1914, a matrícula geral no ensino primário paulista decuplicou, passando de 14.427 para 152.826 alunos (ANTUNHA, 1976: 54).

¹⁶¹ No trabalho que analisa a formação e a prática docente da professora Maria Guilhermina Loureiro Rodrigues, diretora da Escola-Modelo feminina anexa à Escola Normal de São Paulo, Chamon (2008: 32) utiliza o conceito de *tradução cultural* para denominar o trabalho de apropriação e deslocamentos que a educadora brasileira operou sobre o *repertório pedagógico* estadunidense.

¹⁶² Trabalhos que analisam a educação paulista em um período posterior a 1910 afirmam que a característica de adaptação e mesmo de inovação pedagógica/metodológica continuaria a identificar a apropriação que os professores atuantes no magistério público faziam das obras estrangeiras. PINHEIRO (2009), TAVARES (1994).

Não é por outra razão que Caetano de Campos fez questão de esclarecer que na reforma de 1890 houve a constante preocupação em *adaptar*¹⁶³ e utilizar apenas o que fosse aplicável em nosso território, nos termos que seguem:

Os processos intuitivos são, pois, a base do ensino moderno. A Alemanha, a Suíça e a América do Norte, tem aperfeiçoado estes processos com um entusiasmo que honra a civilização humana. É desses países que nos vem a luz sobre o magno assunto da reforma do ensino... Eis um primeiro ponto que tive sempre em vista: estudar nesses povos a maneira de ensinar. Isso, porém, não basta. *Por lá se faz muita coisa que não precisamos fazer*, e não se fazem muitas outras que são indispensáveis. Daí decorre a necessidade de não adotar, mas de adaptar esses métodos à nossa necessidade. (Campos, apud MOACYR, 1942: 76).

Na mesma direção seguiam as palavras da educadora estadunidense e diretora da Escola-Modelo, Miss Márcia Browne, apontando em que medida seu país de origem deveria servir de exemplo à organização do ensino paulista, nos seguintes termos:

A repartição pública de que os Estados Unidos da América é mais orgulhosa é a da instrução pública. Possa chegar logo o dia em que sua irmã república, Brasil, tenham (sic) em suas escolas todas as nossas perfeições e nenhum de nossos defeitos. (Browne, apud MOACYR, 1942: 267).

A necessidade de promover uma apropriação dos exemplos de países considerados modelares, em termos de organização de ensino, também fora destacada na análise sobre a Escola-Modelo, realizada pelo professor João Lourenço Rodrigues, que afirma ter sido fundamental a atuação de Caetano de Campos, ao lado da diretora Miss Márcia Browne, para o estabelecimento do padrão que seria necessário para a irradiação do ensino renovado em São Paulo, sem o que “*teríamos tido, talvez, uma escola rigidamente norte-americana, sem plasticidade para se amoldar às condições de nosso habitat*”¹⁶⁴. (RODRIGUES, 1930: 222 e 223).

¹⁶³ Em alguns lugares do presente texto o termo *adaptar*, utilizado por Caetano de Campos para explicar o processo de apropriação que ele realizou do referencial do método intuitivo, é utilizado como sendo um sinônimo do conceito de *apropriação cultural*.

¹⁶⁴ Em alguma medida, essa consciência sobre a necessidade de adaptação dos modelos disponíveis à realidade brasileira e, mais especificamente, paulista, presente nos primeiros reformadores da instrução pública de São

O que dava a possibilidade e autoridade para realizar a necessária apropriação dos processos intuitivos em nosso território, evitando a reprodução de aspectos menos recomendáveis das práticas estrangeiras, era a própria experiência¹⁶⁵ que Caetano de Campos e Rangel Pestana, mentores da reforma de 1890, haviam adquirido como educadores versados no novo método de ensino por terem atuação docente em várias instituições privadas de ensino, incluindo o Colégio Pestana¹⁶⁶, de propriedade deste último.

Por consequência, o mesmo raciocínio que advogava que os modelos de *lições de coisas* não deveriam ser reproduzidos automaticamente pelos professores, estabelecia a compreensão de que todas as questões educacionais, ainda que se servissem dos exemplos alheios ao âmbito no qual deveriam ser pensadas, deveriam, necessariamente, ser interpretadas e apropriadas à realidade específica. Essa necessidade de interpretação e adaptação redundava, indiscutivelmente, no que toca aos educadores, em um ganho de poder na direção das matérias educacionais; tema que seria recorrente durante as primeiras décadas da República.

Nesse sentido, há uma estreita correlação entre as concepções científicas (pedagógica) e políticas defendidas pelos professores, de forma a convergir para a concepção de que direção da área educacional, no novo regime de Estado que se estava constituindo, deveria ficar restrita aos quadros do magistério. E é nesse processo de estruturação do Estado em paralelo com a renovação educacional que se deve buscar a especificidade da adaptação pedagógica do método

Paulo, contribua para explicar a diferença de estratégias no processo de renovação educacional, se comparado ao movimento realizado na república argentina sob a administração de Sarmiento, que “importara” 65 professoras estadunidenses para desenvolver a implantação do método intuitivo.

Em São Paulo, ao contrário, as professoras contratadas para dirigir a Escola-Modelo anexa à Escola Normal, já se encontravam no Brasil; sendo D. Maria Guilhermina Lourenço de Andrade residente no Rio de Janeiro e natural de Ouro Preto, MG (estudara quatro anos nos Estados Unidos: 1883-1887 e fora fundadora da Escola Andrade no Rio de Janeiro, além de, posteriormente atuar como educadora e diretora de Grupo Escolar em Minas Gerais); e Miss Márcia P. Browne (havia sido diretora de uma Escola Normal feminina em *Saint Louis – Missouri*), (CHAMON, 2008) estadunidense que residia em São Paulo, cidade na qual exercia a função de diretora do Jardim de Infância da Escola Americana. A difusão do modelo seria realizada por elementos brasileiros, formados na Escola Normal e com prática de ensino nas Escolas-Modelo anexas.

¹⁶⁵ Em um paralelismo com o que ocorria nas ciências naturais, no qual um conhecimento só obtinha o status de verdade após ter sido demonstrado através da observação e da experimentação, também na área pedagógica passou-se a considerar como válidas apenas as concepções referendadas pela prática, sendo considerada como “verbiagem” quaisquer propostas que não se sustentassem na experiência concreta.

¹⁶⁶ Rangel Pestana era formado em Direito pela faculdade de São Paulo, na turma de 1859 (turma na qual também se formaram os futuros presidentes da República: Prudente de Moraes e Campos Sales; além do jornalista Quirino dos Santos) e atuara como professor no Colégio Internacional de Campinas e na escola do Rev. Nash. Em 1876 fundou o Colégio Pestana, no qual atuaram grandes expoentes da renovação metodológica ocorrida em São Paulo, dentre os quais, além do próprio Caetano de Campos, figuraram Américo Brasiliense, João Kopke e José Rubino. (Poliantéia, 1946)

intuitivo em terras paulistas¹⁶⁷.

Considerando a concepção de que a experiência e a prática pedagógica deveriam anteceder a formulação das leis de ensino, torna-se pouco compreensível a afirmação de Souza (2009: 84) que vê nas reformas empreendidas no período – realizada por professores que passaram a ocupar os cargos de direção do sistema estadual de ensino, “*a crença na legislação como instrumento de mudança sócio-cultural*”; uma vez que o papel destinado para a legislação, na concepção dos educadores, era apenas a de consolidar as conclusões advindas da própria prática docente; sendo essa prática o único elemento que lhe daria a devida validade científica e social.

Ao se considerar que o processo de renovação educacional, decorrente da proposição do método intuitivo, em substituição dos processos livrescos centrados na utilização da memória e na repetição de conhecimentos abstratos, fora um fenômeno observável em todo o mundo ocidental, com características gerais semelhantes nos diversos países europeus e americanos; – sobretudo no que diz respeito à valorização das ciências como conteúdos de formação intelectual e moral, dos usos dos sentidos e das atividades práticas como meio de construção do conhecimento –, é pertinente procurar nas particularidades do sistema paulista de ensino as *adaptações* específicas, que poderiam significar um modo também específico de *consumo*¹⁶⁸, visando adequar as formulações internacionais à constituição de uma categoria docente no estado paulista.

A sustentação científica para elevar a experiência e a prática como elemento central de formação e de construção de conhecimento válido estava, por um lado, no modelo notadamente experimental das ciências naturais, e, por outro lado, no próprio conceito de *recapitulação abreviada*, que propõe que o desenvolvimento individual deva respeitar o mesmo processo pelo qual a própria humanidade construiu seu conhecimento; ou seja, deva ser predominantemente intuitivo, “*em razão de seu alto valor histórico*”. (MOACYR, 1942: 97).

¹⁶⁷ A fundamentação teórica que embasa o presente trabalho e que contribuiu na delimitação do tema de pesquisa remete-se diretamente à *história cultural*, na medida em que privilegia compreender o processo no qual se construiu o *sentido* de como deveria se estruturar o sistema paulista de ensino, explicitando os “*esquemas intelectuais*” de que os professores lançaram mão para definir um *espaço de saber específico*, no qual eles passariam a figurar como protagonistas, termos esses essenciais no trabalho de Chartier, conforme explicitam AMARAL e FARIA (2007: 184).

¹⁶⁸ *Consumo* entendido como *tática* (CHARTIER, 2002) de selecionar entre os vários elementos que constituíram o referencial teórico do método intuitivo, por si só polissêmico e complexo, aqueles que mais se prestavam ao papel de constituir e elevar a categoria docente a um papel de destaque no novo cenário social que se descortinava. Nesse sentido, são inadequadas as interpretações que postulam o caráter de *transposição cultural* às apropriações de um referencial teórico estrangeiro e sua utilização em terras brasileiras, como analisara Teixeira (1969); Romanelli (1995), Ribeiro (1981); entre outros.

Essas concepções explicam porque a reforma de 1890 reestruturou apenas a Escola Normal e criou a Escola-Modelo anexa, não se estendendo para os ensinos de 2º e 3º graus, tidos por todos como necessários para oferecer uma instrução integral¹⁶⁹. A inexistência de continuação ao ensino primário era considerada inaceitável, mas sua constituição legal deveria estar subordinada à criação de escolas experimentais de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal¹⁷⁰, para formar os professores que atuariam nessas instituições e, ainda mais importante, para criar um modelo ou fórmula referendada pela prática que pudesse ser adequadamente disseminada.

O primado da experiência docente e da prática de ensino para orientar as reformas educacionais delimitava também a competência para a formulação dos programas de ensino e os regimentos internos¹⁷¹, sendo que, nesse sentido, o Decreto 27/1890 manteve a coerência com as concepções de Caetano de Campos e Rangel Pestana, uma vez que estabelecia, em seu artigo 7º, que o programa de ensino da Escola Normal, bem como o Regulamento legal e o regimento interno das instituições seriam elaborados pelo diretor (artigo 35), sendo submetidos, respectivamente ao diretor da instrução pública e ao governador do Estado – nos dois primeiros casos – e à congregação da Escola Normal, no último caso.

O conteúdo programático – currículo – havia sido definido previamente na Câmara Legislativa e Senado de São Paulo, conforme aponta Moacyr (1946), sendo evidente que a supressão ou inclusão de disciplinas estava condicionada às concepções de cada autoridade legislativa, não se subordinando, necessariamente, a nenhum critério pedagógico pré-estabelecido, o que daria sempre margem para que os educadores contestassem essa fórmula de legislar, desamparada de critérios científicos e pedagógicos, a exemplo das críticas que seriam recorrentes nas páginas da Revista do Ensino, da Associação Beneficente do Professorado Público.

Uma outra idéia presente nos textos de Caetano de Campos e que tem sua origem no

¹⁶⁹ Também se deve destacar que apenas após a promulgação da Constituição Estadual Paulista, em 1891, o Governo estaria autorizado legalmente a proceder às reformas necessárias na área educacional.

¹⁷⁰ O Decreto 27/1890 previa a criação das escolas-modelo anexas de 2º e 3º graus, tendo em seu Artigo 21, embora só a escola de 1º grau tenha sido criada com a reformulação da Escola Normal.

¹⁷¹ A importância da prática em tais assuntos é defendida nos seguintes termos: “felizmente, o decreto 27, ... que reformou a Escola Normal e criou as escolas-modelo, foi altamente judicioso em não acentuar os detalhes do ensino que nessas escolas deve se dar. Deixando à prática o sancionar o que for exequível em nosso país, ele evitou programas asfixiadores e permitiu a liberdade de tudo experimentar. Tão salutar propósito deu na escola modelo de 1º grau, que já funcionou, a inapreciável vantagem de haverem os alunos-mestres analisado vários métodos, e alcançado por si a convicção de que só de certo modo e não de outro, é possível proceder bem no ensino de nossa geração infantil”. (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 265)

método intuitivo é aquela que diz que a aprendizagem deve estar subordinada ao processo de desenvolvimento individual; sendo que, ao considerar que tal desenvolvimento se opera em um contínuo de tempo, necessita que a escolarização seja, necessariamente, um processo prolongado, conforme indica o diretor da Escola Normal:

O ensino ministrado como existe neste primeiro ano da reforma, atinge apenas o ensino primário. Não pára nisso, porém, o quadro da instrução do cidadão, e é forçoso dilatar os mesmos processos até a instrução secundária. Criar, portanto, escolas de 2º e 3º graus,..., é já questão vital para nosso país. (Campos, apud RODRIGUES 1930: 247-248).

Nota-se claramente que o ensino integral é proposto tendo em vista a finalidade de instruir o cidadão republicano, sendo este o modelo geral pretendido para o novo contexto social, independente das funções sociais e profissionais que cada indivíduo virá a ocupar na sociedade. Por esta razão, se faz necessário que o Estado ofereça, indistintamente, uma educação completa a todos; condição indispensável para que se forme o caráter popular e que a população saiba fazer acertadamente suas escolhas, e torne viável o novo regime político instituído.

Ao considerar a prioridade que deve ter o governo na disseminação da instrução elementar, Caetano de Campos faz a defesa firme da educação integral:

Já é alguma coisa reformar o ensino primário! Mas basta isso para formar cidadãos? Terá o governo cumprido seu dever quando tiver apenas ensinado a criança? ... Por outra: cultivar a primeira infância basta para fazer homens úteis? É tão manifesta a negativa, que eu me dispensaria de insistir na resposta a estas perguntas, se não devesse de envolta a ela demonstrar que incumbe ao governo ... dar ao povo mais do que a instrução primária (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 257)

Os argumentos de ordem científica utilizados para justificar a educação integral são de ordem bio-psicológica e prescrevem a criação de um sistema de ensino com instituições articuladas de forma a garantir a continuidade ascendente da formação, nos termos que seguem:

A história natural do homem mostra que sua superioridade biológica é devida exclusivamente ao uso da palavra, que favoreceu o poder de abstração, e às

faculdades superiores que ele goza. Como, porém, o desenvolvimento vital só gradualmente se opera, cada idade tem sua aptidão, como cada órgão tem funções especiais. Só no fim da adolescência começa o homem a gozar essa grande faculdade de abstrair, que o torna o mais poderoso dos seres criados. Toda pedagogia que não se basear na evolução natural do organismo humano, não é somente falsa, é também prejudicial... Daqui decorre que cada idade deve aprender determinada ordem de noções. Assim também só é completa a educação que abrange os diferentes ciclos em que ela se divide. (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 257-258).

Finalmente, ao elucidar os fins que deveriam orientar as escolas de 2º e 3º graus¹⁷², Caetano de Campos identifica na educação completa, “integral”, o objetivo de oferecer “*o mesmo para todos, e em todos os seus detalhes, qualquer que seja o destino a que se vote (sic) o futuro cidadão*”. (Campos, apud RODRIGUES, 1930: 269).

A necessidade da educação integral para todos está associada à compreensão de que a finalidade da educação escolar, para além dos conteúdos abordados, é “*ensinar a pensar corretamente e com energia mental*” (RODRIGUES, 1930: 270), o que não será conseguido se a escolarização se limitar ao ensino elementar¹⁷³. Desta forma, encontra-se de forma indissociável a convicção democrática de uma educação integral para todos, com os princípios científicos do desenvolvimento individual que determina ser a aprendizagem um amplo processo que se completa apenas em um grande lapso de tempo.

Se o decreto que reformou a Escola Normal e criou a escola-modelo conseguiu introduzir na legislação a primazia que a prática de ensino e a experiência docente deveriam ter em relação à elaboração das leis da instrução pública, ainda seria necessário garantir que a idéia de sistema de ensino fosse contemplada em outros textos legais.

No ano de 1892, o ex-aluno da Escola Normal, Gabriel Prestes, assume uma cadeira na Câmara dos Deputados e passa a ocupar-se da reforma da instrução pública que daria sequência à reforma de 1890, realizada por Caetano de Campos. Nesse mesmo ano é apresentado um projeto de reforma que aprovado passa a vigorar como a Lei 88, de 08 de setembro.

¹⁷² Rodrigues chama a atenção de que esse modelo com instituições de 1º, 2º e 3º graus seria o modelo americano, utilizado por Caetano de Campos como paradigma para a organização das instituições anexas à Escola Normal, e, por consequência, a toda a educação pública de São Paulo. (RODRIGUES, 1930: 294).

¹⁷³ O pensar corretamente refere-se, neste caso, ao paradigma da educação integral, notadamente racional e positivo, no qual a formação moral encontra-se indissociavelmente vinculada ao desenvolvimento intelectual.

A respeito da referida lei, disse Rodrigues (1930) que ela contrariava a idéia inicial de Caetano de Campos¹⁷⁴ na medida em que criava os ensinos de 2º e 3º graus (escolas complementares e ginásios estaduais, respectivamente) antes que essas instituições tivessem sido testadas como escolas anexas à Escola Normal. Não obstante, a criação das referidas instituições se harmonizava com o projeto de proporcionar uma formação integral e continuada à população paulista.

Outro ponto criticado na reforma de 1892 foi a elevação das cadeiras do curso normal de 10 para 17, com o equivalente acréscimo de um ano à formação normal, que passara a ter duração de quatro anos. Essa medida sofreu críticas porque supostamente teria desconsiderado que a ênfase da formação normalista era a prática de ensino, e não os conhecimentos teóricos do programa escolar¹⁷⁵ e, posteriormente, também foi criticada porque a duração maior do curso significou uma diminuição no número de matrículas da Escola Normal; ainda que o referido acréscimo fosse ao encontro da concepção de currículo enciclopédico.

Para a organização do ensino paulista, mesmo ao se considerar as críticas a ele endereçadas, é inegável que a Lei 88/1892 contribuiu na criação das novas instituições escolares (escolas primárias complementares e ginásios estaduais) necessárias para viabilizar o projeto de uma educação completa a todos os cidadãos. Além dessa ampliação do aparelho escolar, duas inovações propostas pela lei foram consideradas de grande importância, posto que valorizassem a participação docente na direção das questões do ensino, sendo elas a criação do Conselho Superior de Instrução Pública e a criação das Inspetorias Distritais.

No texto da Lei 88 se estabelece a composição do Conselho Superior de Ensino com maioria garantida aos professores, sendo considerados membros a) o diretor geral da instrução pública – nomeado pelo governo –; b) o diretor da Escola Normal da Capital; c) o diretor da Escola-Modelo anexa à Escola Normal; d) um professor eleito pelos professores públicos primários; e) um professor eleito pelos professores públicos dos ginásios e f) dois delegados indicados pelas municipalidades. Desta forma, ao menos quatro integrantes, em um total de sete, seriam diretos representantes dos professores; considerando que as escolhas para direção da

¹⁷⁴ Morto em 12 de setembro de 1891, quando ocupava a direção da Escola Normal.

¹⁷⁵ Cabe ressaltar que autores como BUISSON (1883) e CAMPAGNE (1886) destacavam que o método intuitivo se caracterizava mais pelo aprendizado de como aprender do que, propriamente, por quaisquer dos conhecimentos adquiridos. Tal interpretação do método intuitivo possibilitou a RODRIGUES (1930) reputar como um erro a reforma do programa da Escola Normal, ocorrida em 1892, que passou a valorizar excessivamente os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas ministradas na Escola Normal.

Escola Normal e Escola-Modelo devessem sempre recair sobre professores normalistas.

Embora, por questão de constitucionalidade, o texto legal de 1892 estabelecesse que a direção suprema do ensino fosse incumbência do presidente do Estado¹⁷⁶, ao Conselho Diretor caberia parcela significativa nas deliberações e na direção da educação pública do estado, uma vez que entre suas incumbências estava propor ao Secretário do Interior – secretaria de Estado responsável pelas questões educacionais –, as reformas legais que julgassem necessárias; organizar em caráter definitivo os programas de ensino das instituições escolares, resolver sobre a adoção de material e livros escolares; resolver, em acordo com o Secretário de Obras Públicas, as questões referentes ao plano de construção de edifícios escolares, entre outros assuntos.

O Estado passou a ser dividido em 30 distritos, sendo que cada inspetor distrital deveria se reportar ao Conselho Superior de Ensino. Aos inspetores de distritos competia a fiscalização dos estabelecimentos de ensino, o levantamento das estatísticas escolares, as providências pedagógicas necessárias para a melhoria do ensino, propor medidas disciplinares a bem do ensino, solicitar as licenças para os professores e atestar frequência, entre outras providências. Essa medida foi grandemente elogiada na proporção que diminuía, de modo considerável, a influência dos poderes municipais, acusados de praticar a “*política de campanário*”, política estreita, de curta visão, e que colocava interesses mesquinhos à frente do interesse público em educação¹⁷⁷.

O cargo de Inspetor Distrital só poderia recair, conforme estabelecido pelo texto legal de 1892, sobre os professores em exercício com formação na Escola Normal, o que garantiria aos inspetores uma boa aceitação por parte do professorado público.

A criação do Conselho Superior de Ensino e da Inspeção Distrital tinham por fim garantir uma maior estabilidade e autonomia aos profissionais da educação na condução das questões educacionais, o que serviria de “contrapeso” às ações e deliberações dos governantes que se

¹⁷⁶ Na reforma da Instrução Pública de 1886 constava um capítulo destinado à criação do Conselho Superior de Ensino, antigo anseio dos professores e tese defendida por Rangel Pestana, entre outros; sendo que tal reforma fora vetada pelo Barão de Parnaíba, posto que fora considerada inconstitucional na medida em que atribuía ao Conselho Diretor da Instrução Pública, e não ao presidente do Estado, a alta direção da instrução pública (violava o Artigo 12 do Ato Adicional). (MOACYR, 1942).

¹⁷⁷ Um artigo anônimo publicado na revista *A Instrução Popular*, é citado por Rodrigues (1930) para caracterizar o que era a fiscalização subordinada às Câmaras Municipais que o modelo de Inspeções criado em 1892 viera a substituir, nos termos seguintes: “*Nos famosos tempos dos célebres Conselhos Municipais, em certos lugares eram estes constituídos de pessoas inábeis, as quais em vez de fiscalização do ensino só visavam ostentar predomínio sobre os professores, obrigando-os a triste servilismo ou, no caso de repulsa, perseguindo-os desapiadadamente com processos grotescos*” (RODRIGUES, 1930: 391)

sucedessem na presidência do Estado e na Secretaria do Interior, garantindo o que, em termos atuais, se denominaria por maior estabilidade nas “*políticas públicas educacionais*”.

Ainda é possível vislumbrar na criação do Conselho Superior e da Inspeção Distrital realizada por professores, o princípio de que apenas o conhecimento advindo da experiência e da prática docente era considerado válido no sentido de dirigir as questões educacionais, conforme propugnado pelos manuais do ensino intuitivo; sendo quaisquer outras interferências consideradas impróprias e nocivas aos interesses educacionais; o que explica, em grande medida, a animosidade dos professores pelas inspeções realizadas pelas Câmaras Municipais.

A criação do Conselho Superior significava também a extinção da supervisão escolar realizada pelos conselhos municipais, que eram criticados pelos professores, posto que fossem desprovidos de competência técnica e estivessem a serviço dos mandatários locais. Esse aspecto da Lei 88/1892, no mesmo ano de sua elaboração, sofreu comentário entusiástico do professor Francisco de Oliveira Chagas, do município de Indaiatuba, na medida em que ela:

Acaba com os conselhos municipais, que nada faziam, e que entrega a fiscalização do nosso trabalho a profissionais, aos inspetores de distrito, tirado dentre os professores. Certamente não de ser mais aproveitáveis do que os gordos coronéis da roça. (Chagas, apud SOUZA, 2009: 62).

O aspecto de que a fiscalização do ensino ficaria entregue aos profissionais da educação, tirados dentre os professores formados pela Escola Normal, marcaria indiscutivelmente um avanço em direção do estabelecimento de uma racionalidade propriamente pedagógica que deveria servir para organizar a rede pública de ensino, razão pela qual a criação do Conselho se coadunava com as concepções defendidas pelo professorado público.

Ainda dentro da mesma linha de raciocínio, a existência de vários tipos de instituições escolares, a criação do cargo de diretor escolar (sobretudo nos grupos escolares e escolas-modelo), a criação da inspeção distrital e do Conselho Superior apontavam para a possibilidade de se estabelecer uma carreira docente no magistério, na qual os indivíduos pudessem ascender em função de sua formação e de seus méritos profissionais, minimizando, novamente, a influência que fatores políticos pudessem ter nas nomeações e promoções. Ainda um outro aspecto muito relevante da Lei 88/1892 foi o estabelecimento do plano de carreira para o magistério, com previsão de aumento da remuneração vinculado ao tempo de exercício docente,

conforme previsto no artigo 58, que transformava essa lei na “*Carta Magna*” dos professores paulistas.

Na data de 03 de fevereiro de 1893, assumiu a Secretaria do Interior o Dr. Cesário Motta Junior¹⁷⁸, que, ao contrário do que realizara seus antecessores¹⁷⁹, passa a dedicar grande atenção à organização do sistema estadual de ensino, completando o equipamento material das escolas Normal e Modelo. Um outro fato destacado para o referido ano foi a posse de Gabriel Prestes¹⁸⁰, nos últimos dias de setembro, como diretor da Escola Normal. Este último evento é bastante significativo para marcar a convicção de que competia apenas aos professores a direção do ensino paulista, posto que pela primeira vez na história um normalista passava a dirigir a principal instituição de ensino de São Paulo. (RODRIGUES, 1930).

Ainda em relação à posse de Gabriel Prestes como diretor da Escola Normal, há que se destacar o fato de que para aceitar a nomeação o referido professor abriu mão da cadeira que ocupava na Assembléia Legislativa como Deputado Estadual, representando, de forma simbólica, o papel de centralidade que a educação pública tinha para aquele professor e para toda a categoria que ele representava.

No mesmo ano de 1893, no dia sete de agosto, foi aprovada a Lei 169, que alterava disposições da Lei 88/1892, estendendo para quatro anos o curso da Escola Normal (facultando a conclusão do curso em três anos e a obtenção do título de professor preliminar), criando normas de funcionamento para o Conselho Diretor¹⁸¹ e estabelecendo o programa para os ginásios

¹⁷⁸ Sobre o médico Cesário Motta Jr., nascido em Porto Feliz, se disse que “*na história do ensino paulista a figura de Cesário Motta representa uma expressão de força idealista e de vigor construtivo raramente encontrada num só homem em tão limitado tempo de existência*”. CENTENÁRIO do Ensino Normal de São Paulo Polyantéia Comemorativa.

Na sua gestão como Secretário do Interior haveria de tornar-se um “*verdadeiro ídolo*” para os professores (RODRIGUES, 1930: 321), em função de sua grande atenção para as questões educacionais, sendo acessível em seu gabinete a quaisquer professores que o procurasse, de seu hábito constante de visitar as instituições escolares, e também por se preocupar pelo provimento material necessário às instituições e, não menos importante, por ter atuação decisiva no processo que culminaria com a inauguração da Escola Normal da Praça e Escolas-Modelo anexas, completando a instalação do modelo a ser difundido no ensino primário público de São Paulo.

¹⁷⁹ Dr. Vicente de Carvalho e, interinamente, Dr. Rubião Jr, que era Secretário da Fazenda e acumulou cargo até que se provesse a pasta do Interior.

¹⁸⁰ Com a posse de Gabriel Prestes na direção da Escola Normal formou-se “*um triunvirato de inconfundível destaque*” na história da *evolução pedagógica* [termo utilizado por Rodrigues] da educação paulista (Bernardino de Campos – presidente do Estado, Cesário Motta Jr – secretário do interior e Gabriel Prestes), representando o que se denominou “*período áureo*”, dando seqüência ao trabalho de um outro importante triunvirato: Prudente de Moraes – presidente do Estado; Rangel Pestana – mentor da reforma da Escola Normal, e Caetano de Campos, diretor e reformador da Escola Normal em 1890. (RODRIGUES, 1930: 437).

¹⁸¹ O número de membros do Conselho passa para oito, uma vez que a Lei 169/1893 determina a participação do Secretário do Interior. Posteriormente, em 1896, voltaria a ser composto por apenas sete membros, em virtude da extinção do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública; sendo que pouco tempo depois o próprio Conselho

estaduais.

Por consequência da Lei 169/1893, foi criado um novo regulamento para a instrução pública, através do Decreto 218, de 27 de novembro de 1893. Este documento é de suma importância para caracterizar o “período áureo” da educação paulista, sendo que em diversos momentos os professores a ele se remetem para definir o espírito das reformas empreendidas no início do regime republicano. O referido texto legal contou com a participação destacada de Gabriel Prestes, ainda como deputado estadual, que a um só tempo representava as convicções do professorado público¹⁸² e o próprio pensamento do Secretário do Interior (REIS FILHO, 1995).

O Regulamento da Instrução Pública de 1893 foi realizado pelo Conselho Superior da Instrução Pública, sendo reputado como “*o melhor documento de sua operosidade, ..., o mais completo, o mais perfeito que tivemos até hoje, na opinião dos competentes*”. (RODRIGUES, 1930: 396). Um duplo aspecto precisa ser considerado para melhor compreender essa opinião expressa por Rodrigues e tantas vezes, direta ou indiretamente, ratificada pelos professores que atribuíam aos anos iniciais do ensino paulista a primazia na organização do serviço público escolar.

É inegável que tal apreciação positiva do texto legal representa, sobretudo, a idéia já assinalada de que as questões educacionais deveriam ser tratadas pelos educadores, sendo na ocasião o Conselho Superior o órgão máximo na estrutura de Estado que representava tais profissionais. A autonomia política do Conselho para estabelecer o Regulamento de 1893 – garantida em grande parte pela presença de Bernardino de Campos na presidência do Estado e de Cesário Motta Jr na Secretaria do Interior – o elevou à categoria de modelo, na concepção dos professores, de como deveriam ser tomados os encaminhamentos educacionais, nos quais os aspectos técnicos e científicos (em suma, pedagógicos) deveriam se sobrepor aos interesses políticos.

Por outro lado, o próprio conteúdo do Regulamento abrangia todos os aspectos atinentes à organização educacional, contemplando a direção, a organização e a fiscalização do ensino, com especial destaque para os tipos de instituições e os programas escolares. Desta forma, foi possível garantir uma coerência de princípios aplicável a todos os temas educacionais; o que viria a diferenciar este texto das futuras reformas parciais que tratavam apenas de aspectos educacionais

Superior seria extinto.

¹⁸² Filiado ao Partido Republicano, Gabriel Prestes fora eleito como representante dos professores, conforme texto presente no *CENTENÁRIO do Ensino Normal de São Paulo Polyantéia Comemorativa*.

localizados de modo, algumas vezes, contraditório com o “espírito” geral vigente nos textos legais.

As críticas às reformas parciais que passariam a marcar os anos subsequentes da administração escolar paulista – presente nos exemplares da Revista do Ensino e nos Anuários da Instrução Pública, entre outros – caracterizaram a legislação produzida como uma verdadeira “colcha de retalhos”, nos termos que seguem, a título de exemplo:

Nossas leis e regulamentos sobre a instrução pública trazem geralmente um vício fundamental: ou são o resultado de um estudo superficial, sem consulta aos resultados da experiência e, nesse caso, não tem condições de viabilidade, ou têm em vista remediar apenas as necessidades de momento, e, então, falta-lhe uma feição integral. Esse hábito de legislar, por partes, tem produzido verdadeiras incongruências ... transformando-o (o nosso sistema de leis), conforme o expressivo dizer popular, numa colcha de retalhos¹⁸³.

No mesmo sentido, e praticamente com os mesmos termos citados acima, o editorial da Revista do Ensino se pronunciara, em 1904, na forma que segue:

Tem sido tantas as reformas parciais da instrução pública no Estado de S. Paulo, desde 1892, que já poderíamos nos ufanar de termos atingido à perfeição no departamento do ensino popular, se outros fossem o modo de proceder e o *desideratum* dos reformadores. Em todo esse emaranhado de leis e regulamentos, qual vasta colcha de retalhos em que se sobressaem os tecidos de má qualidade e cores duvidosas, encontra-se uma ou outra disposição que se destaca do conjunto heterogêneo. (*R.E.* Ano III, n. 05, dezembro de 1904).

É possível evidenciar nas críticas às reformas parciais o desejo do professorado em ver a administração das questões de ensino subordinadas à própria esfera pedagógica, para a qual, conforme as concepções do método intuitivo, a experiência e a prática de ensino constituíam-se em elemento central e critério de validade para qualquer medida a ser tomada nessa área. Não é por outro motivo que Rodrigues, em 1930, propunha como única medida capaz de reverter o quadro de incongruências administrativas o retorno à tradição, com a recriação do Conselho

¹⁸³ João Lourenço Rodrigues, Inspetor Geral da Instrução Pública in: Inspetoria Geral da Instrução Pública. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1907/1908: 47-48.

Superior da Instrução Pública, que havia sido suprimido em 1897, pelo Decreto 520.

Por outro lado, uma leitura “entrelinhas” possibilita inferir terem sido as reformas parciais a estratégia¹⁸⁴ de política pública privilegiada por sucessivos governos paulistas para conduzir as questões educacionais sem precisar submetê-las, necessariamente, ao crivo da lógica pedagógica, que, por sua vez, refletia os interesses de grupo do professorado público.

No que tange ao conteúdo do Decreto 218/1893, realizado sob a responsabilidade do Conselho Superior de Ensino¹⁸⁵, podem ser destacadas a autorização para o mesmo Conselho reunir em um só prédio várias escolas isoladas dentro de um determinado raio escolar (medida que contribuiria para a criação do modelo dos grupos escolares); a criação de novas Escolas-Modelo para a difusão das inovações metodológicas praticadas na Escola-Modelo anexa à Escola Normal, a modificação das cadeiras da Escola Normal, extinguindo a cadeira de psicologia e anexando a referida disciplina à cadeira de pedagogia; o plano de carreira e salários para os professores, entre outras medidas que consolidavam os encaminhados já presentes na Lei 88/1892.

O ensino público ficara dividido em primário (preliminar e complementar); secundário e ensino superior. O ensino primário preliminar poderia ser ministrado em escolas preliminares (sob a regência de professor normalista), intermédias (sob a regência de professores habilitados nos termos dos regulamentos de 1869 e 1887 – professores sem a formação normal, mas que se submeteram a uma banca de avaliação) ou provisórias (sob a regência de professores interinos, examinados pelos inspetores de distrito). Além dessas instituições as Escolas-Modelos também ofereceriam o mesmo nível de instrução, sendo que posteriormente passaram a ser denominadas como Grupos Escolares.

Foi a difusão desse modelo de escolarização graduada, com uma divisão racional do trabalho docente (um professor em cada série), a utilização econômica do tempo escolar e do espaço, a homogeneização dos grupos de alunos, possibilitado pela criação dos grupos escolares, no caso paulista, que contribuiu para a viabilização do que se denominou de escola “moderna”,

¹⁸⁴ O sentido de estratégia utilizado é aquele definido por Certeau: “Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz para servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”. (CERTEAU, 1994: 46). Fica, portanto, estabelecida como “estratégia” a legalidade atribuída ao Estado (espaço próprio de poder) e seus governantes, supostamente comprometidos com o bem coletivo, para regular as questões educacionais por meio dos textos legais; sem que haja necessariamente a anuência explícita da sociedade ou dos profissionais do magistério.

¹⁸⁵ Com participação destacada, mais uma vez, de Gabriel Prestes, que havia assumido a função de diretor da Escola Normal, e era, portanto, membro nato do Conselho Superior.

cujos contornos permaneceram inalterados por quase todo o século XX. (SOUZA, 1998).

É em referência ao Decreto 218/1893 que Reis Filho (1995) afirma que, em linhas gerais, as disposições “técnico-pedagógicas” presentes no referido texto permaneceriam presentes até 1920.

Os últimos elementos que serão necessários abordar para completar o quadro do que fora o “período áureo” da instrução pública em São Paulo é a atuação de Gabriel Prestes como diretor da Escola Normal e a instalação dessa instituição em prédio específico, além do funcionamento do Conselho Superior de Instrução Pública, como órgão representativo dos professores.

O ano de 1894 foi marcado pela inauguração do novo prédio da Escola Normal na Praça da República¹⁸⁶, sendo que tal fato teve incontestável importância simbólica, em razão da suntuosidade do prédio a atestar o conceito que o governo estadual atribuía à educação pública e, mais importante, foi de extrema relevância para a organização interna da Escola Normal, permitindo a adequada instalação das Escolas-Modelo anexas (preliminar e complementar) que serviram de base para a difusão do novo modelo de ensino.

Nos discursos proferidos pelas autoridades paulistas, destacaram-se a fala do presidente do Estado, Dr. Bernardino de Campos, ligando a inauguração do novo prédio e a importância da Escola-Modelo ao trabalho de Caetano de Campos; a fala do Secretário do Interior, Dr. Cesário Motta Jr, reputando a obra inaugurada como o ponto culminante da história do regime republicano em São Paulo, porque através dela se construiria a riqueza material e moral que distinguiria o Estado e tornaria efetiva a democracia.

O discurso do diretor da Escola Normal, professor Gabriel Prestes, destacava a correlação entre “*a educação e os estados sucessivos da humanidade*” (RODRIGUES, 1930: 344), sendo que pela educação o gênero humano conseguiu suas conquistas e evoluções que culminaram com o desenvolver das ciências; tornando imprescindível uma *educação integral* capaz de colocar os homens à altura dos desafios do presente; o que seria possibilitado pela irradiação do modelo criado pela República.

Todos os discursos apontavam para a virada qualitativa que a educação paulista passaria a ter com a inauguração das novas instalações da Escola Normal e escolas anexas, viabilizando um sistema de ensino com diversas instituições articuladas, capazes de oferecer a educação integral e

¹⁸⁶ A referida inauguração contribuiria para solidificar a importância dos nomes de Bernardino de Campos, Cesário Motta Jr e Gabriel Prestes na educação pública paulista da 1ª República.

formar o modelo de homem exigido pelo tempo histórico em questão; sendo que o ato simbólico da inauguração representava a concretização do plano traçado pelos primeiros reformadores da instrução pública no regime vigente; de tal forma que é possível apontar nessa convicção sobre papel de modelo da recém instalada instituição como um dos elementos centrais que caracterizaram o período que se reputou como o melhor que a instrução pública paulista tivera nas suas décadas iniciais.

O ano de 1896 marcou a definitiva organização da Escola Normal e do ensino estadual em São Paulo, com a criação do Jardim de Infância anexo¹⁸⁷. Do projeto inicial de prover o Estado com escolas de três distintos graus (1º grau: escolas primárias; 2º grau: escolas complementares e 3º grau: ginásios estaduais.), de acordo com o princípio de oferecer a todos uma educação integral, apenas a instituição de 3º grau não existia anexa à Escola Normal¹⁸⁸.

A Mensagem do presidente do Estado, Bernardino de Campos, dirigida ao Congresso paulista em sete de abril de 1896, apontava a realização dos anseios dos primeiros reformadores de dotarem a educação pública de uma racionalidade e de uma coerência centradas nas concepções pedagógicas:

A educação paulista, quanto à instrução primária e secundária, é completa, fornece os elementos para a formação de *um conjunto perfeito de estabelecimentos, harmônica e logicamente concatenados*, funcionando pela aplicação sensata dos mais perfeitos processos e métodos de ensino, gradual e intuitivamente ministrado, desde as noções mais elementares e concretas até as mais abstratas e generalizadas, segundo o grau de capacidade das crianças, de modo a aproveitar as condições e circunstâncias naturais, tendo em vista a *instrução integral*. (Bernardino de Campos, apud LEFEVRE 1937: 227).

No que dizia respeito à existência de um Conselho Superior como órgão de direção do ensino, já em 1852 o governo provincial havia criado semelhante instituição, sendo que as palavras proferidas naquela ocasião pelo então Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Diogo de Mendonça, são bem elucidativas para expressar a relevância que se atribuía ao referido colegiado:

¹⁸⁷ Decreto 342, de 03 de março de 1896.

¹⁸⁸ Durante as primeiras décadas republicanas existiram apenas três Ginásios Estaduais, sendo um localizado na cidade de São Paulo e outro em Campinas (1897). O terceiro ginásio seria inaugurado em 1907 na cidade de Ribeirão Preto.

Não há quem ignore que, (em matéria de ensino público) as luzes dum só homem não podem bastar. Um Governo, sem assistência dum Conselho, pode distribuir as cadeiras contra o princípio das promoções, fazer e desfazer a torto e a direito os regulamentos. Um Governo sem esse contrapeso é mais acessível às influências estranhas aos estudos e abandona-se à necessidade de adquirir partidários, que o preocupa. O Conselho é, pois, uma mola indispensável para a boa organização da Instrução Pública. (Mendonça, apud RODRIGUES, 1930: 392)

Não havia como expressar de forma mais evidente que a principal função do Conselho Superior era, atendendo aos interesses da educação, colocá-la a salvo das investidas políticas das autoridades que governariam o Estado. Deste modo, a existência de um Conselho Superior forte na estrutura de Estado permitiria resguardar a racionalidade pedagógica (já no final do século XIX investida de uma autoridade científica) e, por conseguinte, garantir maior estabilidade e segurança aos profissionais da educação.

No período republicano já se citou que o Conselho Superior da Instrução Pública foi criado pela reforma de 1892, e instalado em maio de 1893¹⁸⁹, sendo posteriormente extinto em 1897, pela Lei 520, assinada por Campos Salles; cujo governo foi considerado como centralizador, tendo sido o Conselho Superior, a essa época, averbado em documento oficial de “*corporação inútil e anárquica*”¹⁹⁰, justamente por ter exercido uma relativa autonomia frente ao executivo paulista, conforme nos informa Rodrigues (1930: 396).

É ainda em relação à extinção do Conselho Superior que o nome de Gabriel Prestes passaria a figurar como um dos mais emblemáticos representantes da categoria docente, sendo sua conduta reputada como exemplar no que tange ao posicionamento dos educadores frente às injunções do Estado e de seus governantes em matéria de ensino.

Nas páginas da Revista do Ensino¹⁹¹, mais uma vez é João Lourenço Rodrigues quem faz

¹⁸⁹ Quando de sua instalação eram membros o Dr. Cesário Motta Jr (Secret. Interior); representando a Escola Normal e as Escolas-Modelo os srs. Arthur César Guimarães, Estácio Corrêa de Sá e Benevides e Miss Browne, o professorado primário era representado pelo Dr. Ernesto Goulart Penteado e os ginásios pelo Dr. Alonso Guaianaz da Fonseca e os municípios representaram-se pelos srs. Isaiás Villaça e Wenceslau de Queiroz. (Rodrigues, 1930: 395).

¹⁹⁰ Infelizmente Rodrigues (1930) não informa em qual documento oficial se inscreveu tal denominação, não tendo sido possível localizá-lo na presente pesquisa.

¹⁹¹ Revista do Ensino, Ano XI, n. 04, março de 1913. Com o título de Gabriel Prestes: Reminiscências, o artigo é uma homenagem à memória do educador morto aos 44 anos, em 17 de novembro de 1911, conforme elucidada a

o elogio ao homem público e amigo Gabriel Prestes, contanto o episódio emblemático da reforma da direção pública escolar que delimitaria o final do “período áureo” da educação paulista.

O Governo do Estado pretendendo ter maior autonomia em relação às municipalidades, na fiscalização do ensino, resolveu criar um projeto¹⁹² para substituir os inspetores distritais por um serviço Inspetoria Geral do Ensino, que ficaria a cargo de uma “*alta competência da educação*” (R.E. Ano XI, n.4, 1913: 08), sendo o nome de Gabriel Prestes o mais cotado. Esse órgão assumiria as funções consultivas e de fiscalização do Conselho Superior, que criticado pelo governo, estava em vias de ser extinto por decreto.

Tendo sido consultado a respeito de assumir a direção da Inspetoria Geral, Gabriel Prestes alega impossibilidade e indica o nome de Oscar Thompson, para que as questões do ensino continuassem “*nas mãos de professores*” (Idem: 09) e que se desse uma continuidade lógica ao processo de reforma iniciado com o regime republicano. Constatando que o projeto de Alfredo Pujol não dava à Inspetoria Geral a esperada autonomia pedagógica, e pretendendo sanar esse defeito, resolvem Gabriel Prestes e Oscar Thompson realizarem as devidas alterações, não contando que pudesse haver objeção a esse procedimento. Todavia, com surpresa, constatam não terem sido bem interpretados pelas autoridades estaduais, ficando suas posições enfraquecidas pela entrada em vigor do texto original que criava a Inspetoria Geral do Ensino, motivo pelo qual apresentam os referidos professores suas demissões, deixando vagos os cargos de diretor da Escola Normal e da Escola-Modelo Anexa, respectivamente.

Com a saída de Gabriel Prestes da área educacional e a extinção do Conselho Superior, segundo a opinião de Rodrigues, as novas leis da educação não conseguiram ter uma regulamentação competente, o que passou a indiciar “*a impressão de rápido retrocesso*” (Idem: ibidem) no cenário educacional, marcando o fim de uma época na qual tudo se encaminhava para que as questões de ensino fossem abordadas dentro de sua própria lógica (da ciência da educação), na qual os professores pudessem ter o merecido papel de destaque na direção do sistema educacional, diminuindo as influências que as injunções políticas poderiam ter; mas que, infelizmente, não viera a se concretizar.

No período que sucederia a fase áurea da instrução pública, embora não fosse incomum a discussão na imprensa e nos periódicos sobre os processos e métodos de ensino, a ênfase recairia

POLIANTÉIA *Comemorativa do Centenário do Ensino Normal de São Paulo*, 1946

¹⁹² O projeto era de autoria de Alfredo Pujol, que exerceu a função de Secretário do Interior em 1896, substituindo Cesário Motta Jr, e em 1897 assumiu uma cadeira de deputado estadual.

majoritariamente nas lacunas e nos defeitos do ensino, tendo sido produzidas sistemáticas críticas quanto aos programas escolares, os tipos de instituições existentes, a carreira e a formação docente e a direção do ensino; quase sempre se remetendo aos princípios presentes nas primeiras reformas do ensino que não foram concretizados, ou foram desvirtuadas, em função da expansão rápida do próprio sistema de ensino e da falta de visão sistêmica que caracterizara as reformas parciais.

Apenas em 1917, fazendo um breve retrospecto das conquistas do professorado paulista como grupo profissional, é que João Lourenço Rodrigues acusa a realização do desiderato dos professores de estarem à frente das questões educacionais no Estado. São suas palavras:

E ainda agora, vê-de: é um normalista o Diretor Geral da Instrução Pública; é um normalista o diretor da nossa Escola [Normal], e são normalistas os diretores dos nossos mais importantes estabelecimentos de ensino primário, secundário e profissional. (Rodrigues, *R.E.* Ano XVI, n. 1 e 2, 1917: 147).

Alterações no perfil profissional docente

Conforme já se abordou, o caráter principal da formação docente na reforma de 1890 fora a criação das Escolas-Modelo anexas à Escola Normal, nas quais os aspirantes ao magistério deveriam realizar a prática de ensino, sendo considerada esta a forma de aprender empiricamente – através dos modelos de lições desenvolvidos pelos professores versados no ensino intuitivo – os processos a serem utilizados nas escolas primárias estaduais.

O currículo da Escola Normal ganhara em 1890 uma feição enciclopédica, com a ampliação da formação geral e a inclusão das disciplinas científicas (física, química, álgebra, cosmografia), possibilitando ao mesmo tempo uma melhor formação positiva, bem como ampliando a base de conhecimentos sobre os conteúdos a serem ministrados nas escolas públicas. Novo acréscimo de disciplinas realizou-se em 1892 – *Lei 88/1892* –, aumentando os conteúdos de formação geral, o que levaria o Regulamento de 1894 – *Decreto 247/1894* – a acrescentar um ano na duração do curso; que passou a ser de quatro anos. Essa organização curricular duraria até a reforma de 1911.

A concepção de que o professor deveria ter um domínio aprofundado do conteúdo a ser

ministrado nas instituições escolares justificava, parcialmente, a ampliação que o curso normal sofreria nos primeiros anos da República, tendo sido expresso por White, nos seguintes termos:

Quanto mais o mestre conhece um assunto, melhor ele o ensina aos seus alunos.
A instrução não pode ser ministrada por um mestre ignorante. A primeira condição de êxito no ensino é dotar a escola com mestres instruídos, que saibam bem aquilo que vão ensinar. (White, 1911: 32).

Ao aspecto do amplo domínio sobre o conteúdo programático somava-se a concepção de uma formação docente voltada para o “saber como ensinar”: a *arte de ensinar*, a ser desenvolvida através da prática de ensino, sendo que figurava apenas em segundo plano no currículo da Escola Normal a única disciplina propriamente pedagógica. No último ano de curso – de duração de três anos em 1890 – incluía-se a disciplina de “organização das escolas e sua direção”. Na reforma de 1892 essa disciplina recebeu o nome de “pedagogia e direção de escolas” – posteriormente passaria a ser denominada pedagogia e psicologia –, continuando a ser a única disciplina de formação específica para o magistério, juntamente com a prática de ensino.

Tal procedimento se justificava pela interpretação dada ao método intuitivo e às lições de coisas, posto que, conforme propuseram Buisson, Bain, entre outros, o professor não necessitava ficar preso a definições e princípios rígidos de ensino, bastando apenas que entendesse o “espírito” geral do método, sendo capaz de “*imaginar os processos mais convenientes*” para o ensino. (BUISSON, 1883: 163). Em termos muito semelhantes Calkins (1950: 13) afirmava que “*o ensino intuitivo condena as nomenclaturas. Foge do que é convencional e formalístico*”.

Um outro aspecto da mesma questão era a compreensão de que a pedagogia não era ainda uma ciência estabelecida, motivo pelo qual era preferível guiar-se apenas por princípios gerais, deixando que a prática e a experiência fossem melhor estabelecendo os processos e métodos a serem empregados, seguindo por um caminho que levaria do empírico para o racional, nos termos propostos por Spencer, que compreendia que “*cada ciência se levanta da arte que lhe é correspondente*” (Spencer 1901: 110).

O paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e da espécie, dentro desse contexto da pedagogia como ciência inacabada, também contribuía para se investir na formação docente centrada na *arte de ensinar*, porque da mesma forma como na espécie o conhecimento se elevou das noções grosseiras, para depois, através da experiência e da prática, chegar a noções mais

precisas e claras, tendo por consequência a correção dos erros iniciais e o estabelecimento de princípios melhor definidos, culminando na concepção de leis específicas em conformidade com as leis gerais; também no indivíduo o mesmo processo “natural” deveria ser o critério de formação.

Deve-se considerar, ainda, que em uma concepção positiva do desenvolvimento da espécie humana, a *experiência* desempenhara um papel de grande relevância, posto que possibilitara, partindo de uma base notadamente empirista, elevar o conhecimento até o domínio de noções gerais e, finalmente, até a compreensão científica. E por se avaliar que na área educacional a ciência ainda não estava pronta e, por outro lado, já não se encontrava o conhecimento numa fase empírica, na medida em que já se dispunha de princípios válidos para orientar a ação docente, a idéia de *arte de ensinar* se impunha como o único modelo de formação.

Há uma convergência entre essa concepção de arte de ensinar e a primeira das *formas de reflexão pedagógica* elaboradas por Johann Herbart no início do século XIX¹⁹³, denominada *pensamento pedagógico analítico* que:

tem como ponto de partida a experiência e as experimentações pessoais. Ela conduz, num primeiro momento, ao empirismo pedagógico e, em seguida, à pedagogia filosófica. Seguindo esta via, as noções que dominam o campo de experiência do neófito são “decantadas” à medida de seu aprofundamento e *explicitados* por um raciocínio filosófico progressivo. (HILGENHEGER, 2010: 16).

Na preparação para a docência a definição de *arte de ensinar* pressupunha a criação de bons “moldes de ensino” nas Escolas-Modelo criando um “*modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas, [do qual] esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar*” (Carvalho, 2000: 112).

¹⁹³ A segunda via para reflexão pedagógica, em Herbart, seria a do *pensamento especulativo e sintetizante* [síntese], que partindo dos princípios de um determinado sistema filosófico preestabelecido levaria a uma prática pedagógica tributária da filosofia e da ética. Como já se abordou anteriormente, o *pensamento positivo* utilizado na organização do ensino paulista tornava-se incompatível com a validação de qualquer conhecimento especulativo como critério de validade pedagógico ou simplesmente científico; de igual forma os métodos analíticos (intuitivos) eram considerados mais apropriados do que os sintéticos (dedutivos). As reformas do final do século XIX e início do século XX paulatinamente foram excluindo o pensamento de Herbart da pedagogia, pois “*critica(va)-se Herbart de ter querido formar os espíritos pela ação externa, inculcando-lhes conteúdos educativos vindos de fora*” (Hilgenheger, 2010: 32); posteriormente, com o movimento da Escola Nova no Brasil, o pensamento de Herbart voltaria a ser estudado por educadores como Lourenço Filho.

Utilizando a distinção proposta por Compayré entre pedagogia teórica (parte científica centrada no estudo do sujeito da educação – aluno) e pedagogia prática ou didática (centrada no objeto da educação – métodos de ensino), pode-se dizer que apenas esta última era contemplada na formação docente, sob a forma de “arte de ensinar”.

A preferência pela *prática de ensino* como elemento principal de formação docente, ao invés de um estudo mais teórico sobre os métodos de ensino também pode ser explicada pela intensa proliferação de “métodos de ensino”, com grande variedade de denominações, diferenciando-se uns dos outros, muitas vezes, por meras sutilezas de interpretação, ou usando termos iguais para designar processos totalmente distintos, tornando pouco proveitoso para o exercício docente que os professores dominassem todas as definições formais. Também é possível apontar uma coerência de princípios entre a formação oferecida no curso normal e aquela que se pretendia disponibilizar nas escolas públicas primárias, devendo ser o ensino intuitivo ministrado em ambos os casos, dependendo dos esforços individuais o entendimento dos princípios e leis aplicáveis a cada ramo de ensino.

A pedagogia como *arte de ensinar*, nos termos analisados por Carvalho (2000: 111), estruturava-se “*sobre o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos*”. Imitação sempre criadora, que respeitando os princípios gerais pudesse proceder às devidas alterações reclamadas pelo contexto. Em suma, o modelo de formação docente era intuitivo, na medida em que prescindia de aprofundamento teórico, repousando “*sobre o princípio da percepção das coisas, por meio do sentido da vista*”. (CARVALHO, 1909: 14).

Como consequência desse quadro, a mesma interpretação sobre o método intuitivo que levava a organizar o curso normal com apenas uma disciplina pedagógica e uma prática de ensino de dois anos nas Escolas-Modelo como elemento central de formação exigia que – posteriormente – os professores formados por essa instituição atribuíssem à prática de ensino e à experiência adquirida no exercício do magistério o elemento principal de sua identidade profissional, o que lhes dava a autoridade para se contrapor aos leigos da área educacional, e para justificar as “adaptações” feitas sobre o referencial intuitivo.

A *experiência docente* ganhava relevância como critério de validade para as formulações educacionais na medida em que possibilitava aos professores, que haviam conhecido os princípios do método intuitivo no processo de formação docente, uma experimentação desse

método em confronto com o próprio cotidiano do tirocínio escolar, subtendendo-se que quanto maior o tempo de magistério mais refinado ficaria sua prática como “arte”; posto que a soma das experimentações empreendidas no dia-a-dia contribuiria para um domínio mais sólido das técnicas e dos procedimentos de ensino.

Em última instância, essa mesma experiência docente advinda da prática do magistério deveria ser utilizada para determinar a configuração do próprio sistema escolar:

O sistema [de ensino proposto pelas primeiras leis republicanas] indicado tinha, porém, devido a complexidade do assunto, imperfeições que só o tempo e a prática poderiam corrigir; mas, essa correção deveria ser feita por autoridades competentes e com prática do magistério (Prof. Francisco Luz. *R.E.* Ano IV, n. 1, 1905: 623).

No mesmo sentido se pronuncia o professor José Feliciano de Oliveira, docente da Escola Normal, criticando as reformas parciais empreendidas no sistema de ensino:

Nosso mal está especialmente nas infaustas equiparações [entre os professores formados pelas escolas complementares e os formados pela Escola Normal], e no prurido anual de reformas parceladas, sem nexos, sem inteligência, ou simplesmente pessoais, a visar situações passageiras... Não se dá tempo a que a experiência fale. (Oliveira, *R.E.* Ano VI, n. 4, 1907: 18).

Em outros termos, o papel da experiência docente é destacado pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, João Lourenço Rodrigues, quando este assinala as limitações contidas nas diretrizes que mandara imprimir na tentativa de orientar os professores para a padronização do exercício docente nos grupos escolares.

É preciso, entretanto, senhores diretores, que não ligueis um valor absoluto às instruções de que ides tomar conhecimento. Elas não passam de um ensaio e não podem estar escoimadas de imperfeições. A experiência se encarregará de indicar as modificações necessárias para que elas venham a ter êxito. (João Lourenço Rodrigues, *R.E.* Ano VI, n. 4, 1907: 33).

No mesmo pronunciamento o professor João Lourenço afirma que qualquer alteração da

prática não deve ser feita por teóricos, mas que a teoria deva se subordinar à experiência, apontando, esta última, o que é exequível em matéria de ensino.

Mesmo quando os estudos experimentais sobre a psicologia infantil assumem ares científicos nos laboratórios de antropologia e psicologia – conforme adiante se elucidará – a relevância da *experiência docente* não é de todo descartada por alguns autores, embora não ocupe mais o lugar central da formação docente, tal é o caso de P. Malaapert, cujo texto aparece traduzido na Revista do Ensino em 1912:

Tratando-se de conhecer o caráter e a mentalidade das crianças não terá valor a vida em contato permanente com elas, o fato de a ter sob os olhos todos os dias? ... Cogitando de saber que matérias de ensino são assimiláveis por jovens espíritos, e de descobrir os processos mais eficazes para transmiti-las, não terá valor o fato do professor estar em luta com as dificuldades, de por a mão na massa, ensinar toda a vida? ... A melhor prova de que um sistema é capaz de êxito é o próprio sucesso; achamos algum fundo de verdade no antigo provérbio: é pelos frutos que julgamos da árvore (sic). Em o nosso caso é a experiência que dá a decisão, e a *experiência* assim compreendida, quando geral e bastante prolongada, vale, por vezes, tanto como algumas dúzias de *experiências*. (Malaapert, *R.E.* Ano XI, n. 1, 1912: 13 e 14).

A experiência docente é ainda invocada para justificar os procedimentos e interpretações dos professores, contrapondo-se a um saber meramente teórico, conforme expressa G. Cavalheiro ao discorrer sobre o ensino da responsabilidade para os alunos, em termos semelhantes àqueles usados no final do século XIX:

Acostumamo-nos a proclamar princípios, existindo mesmo uma certa classe de pessoas que, estribadas neles, passam a existência inteira lançando aos seus contemporâneos extratos dessas verdades absolutas. A dificuldade não começa, porém, senão quando penetramos no amplo templo da prática. Por esta ocasião, se não transpusermos seus umbrais com segurança, ficaremos toda a vida a representar no teatro dos faladores... O professor no exercício de seu sacerdócio é uma verdadeira autoridade. (G. Cavalheiro, *R.E.* Ano XV, n. 3, 1916: 13).

A mesma limitação das reformas legais sem a concorrência da experiência e prática

docente é destacada pelo Revmo. Camillo Passalacqua, docente de latim da Escola Normal de São Paulo, referindo-se à necessidade de dar uma feição nacional ao ensino público.

As legislações escolares, mais ou menos aparatosas não são tudo; elas não se podem isolar das questões fundamentais da vida humana; eficazes elas se tornam só quando verificadas através do cadinho profissional. Daí, as responsabilidades nossas, tanto mais prementes, quanto é certo que nem todas as plantas vicejam em todos os climas, e a nós cumpre, ainda por dever de ofício, conhecedores de nosso ambiente e mais fatores educacionais, correr á confiança em nós depositadas, para a realização do caráter lidimamente (sic) nacional de nossa gente. (Passalacqua, *R.E.* Ano XVI, n. 1 e 2, 1917: 157).

De modo resumido, pode-se identificar o modelo de formação docente proposto no início do regime republicano, como tendo em vista um professor “*praticamente instruído nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual*”¹⁹⁴, devendo através da prática profissional – ou experiência docente – ser capaz de melhor determinar a aplicação dos procedimentos intuitivos.

Esse mesmo modelo sofreria um considerável abalo causado pela demanda de formação de professores que “desvirtuaria” o padrão de formação inicialmente estabelecido. Desde a primeira lei do ensino no regime republicano – *Decreto 27/1890* – a pretensão em se criar um sistema de ensino era expressa na divisão do ensino primário em preliminar e complementar, cada um com duração de quatro anos. O nível primário com oito anos de duração colocaria a educação paulista em igualdade com os países mais desenvolvidos em matéria de ensino e tornaria viável o modelo de educação integral associado aos processos intuitivos. Ao ensino complementar, de caráter facultativo, era destinado o aprofundamento nos conteúdos desenvolvidos no primário preliminar. Todavia, a necessidade em expandir o sistema de ensino e a existência de uma única Escola Normal formando professores em número insuficiente frente à demanda por criação de novas instituições escolares, levaria a facultar aos egressos das escolas complementares, mediante a realização de um ano de prática de ensino em grupo escolar, tornarem-se professores adjuntos nas escolas públicas¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Estado de São Paulo. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I, p. 30. Decreto 27, de 12/03/1890.

¹⁹⁵ O estudo das Escolas Complementares foi tema da dissertação de mestrado que defendi em 2005. A organização

A primeira escola complementar do Estado foi inaugurada em 1895, anexa à Escola Normal; sendo que posteriormente outras escolas do mesmo gênero foram criadas na cidade de São Paulo (anexa à Escola-Modelo Prudente de Moraes), em Itapetininga e em Piracicaba – ambas em 1897 – e um outra em Campinas em 1903. A escola complementar anexa à Escola-Modelo Prudente de Moraes foi transferida em 1903 para o município de Guaratinguetá, totalizando cinco escolas desse tipo em funcionamento no Estado de São Paulo.

A legislação de 1895 equiparou os egressos das escolas complementares com os egressos do curso normal, embora a organização desta última instituição prescrevesse um número maior de cadeiras e disciplinas, motivo pelo qual, aliado à melhor instalação e equipamentos da Escola Normal, entre os membros do grupo docente os formados pelo curso normal ocupavam um lugar de destaque na “hierarquia” profissional, sendo preferidos para a direção dos grupos escolares e para os cargos de inspetores de ensino.

A mesma lei que criou a Escola Complementar de Campinas – *Lei 861/1902* – reduziu para seis meses a prática de ensino dos alunos do curso complementar, ficando esse curso praticamente reduzido a uma formação geral enciclopédica.

Essas alterações relacionadas ao curso complementar, além de “desvirtuarem” o aparelho escolar concebido nas primeiras reformas republicanas, contribuíram para questionar o modelo de formação docente existente, uma vez que o breve tempo de *prática de ensino* provavelmente não seria capaz de garantir aos alunos complementaristas um domínio suficiente da *arte de ensinar*, resultando disso que a experiência docente adquirida no exercício profissional – desprovida de uma compreensão intuitiva dos processos de ensino – resultaria em rotina pouco aproveitável para o aperfeiçoamento dos referidos processos.

Desta forma, nas páginas da Revista do Ensino, na primeira década do século XX, proliferaram as críticas às leis parciais e fragmentárias que reformaram o sistema de ensino, com especial destaque para as alterações atinentes ao curso complementar e à formação docente. Concomitantemente, os educadores paulistas passaram a incorporar a convicção de que o domínio teórico das “ciências da educação” deveria fazer parte da formação profissional para o magistério. Ao se considerar que o curso normal possuía uma disciplina teórica e o curso complementar nenhuma, esta incorporação discursiva do referencial teórico também pode ser entendida como uma estratégia da parte do professorado egresso da Escola Normal para marcar

definitiva desse modelo institucional se deu pela Lei 374/1895 e Decreto 400/1896.

sua posição na hierarquia profissional do sistema de ensino.

O editorial da Revista do Ensino de 1905 utiliza as divisões das ciências propostas por Spencer para justificar o currículo da Escola Normal, e em relação à importância atribuída à disciplina pedagógica existente afirma:

Precisamos acrescentar que o estudo da pedagogia, uma das artes mais difíceis em virtude da soma de conhecimentos que requer é para o professor o que a praxe é para o advogado, a patologia e a terapêutica para o médico, a matemática para o engenheiro, etc. (*R.E.* Ano IV, n.1, 1905: 574).

Embora não procedendo a divisão entre pedagogia como ciência e como “arte”, ou parte aplicada (didática), nos termos propostos por Compayré, busca o editorial destacar a relevância do estudo das teorias educacionais – ciências – na formação dos profissionais do magistério, elevando-o a um mesmo nível de importância em relação à *prática de ensino*.

A necessidade de “profissionalizar” a formação oferecida pelo curso normal, evitando a proliferação não racional de disciplinas do referido curso, já havia aparecido em um editorial do ano de 1904, nos seguintes termos:

Escolhem-se as matérias a ensinar nas escolas normais, exatamente com o mesmo critério que se escolhem tomates no mercado. Ficando, entretanto, estabelecido que as escolas normais são profissionais: que nessas só se devem ensinar as matérias necessárias para o exercício da profissão, tem-se um meio mais seguro de escolher ciências e línguas a serem incluídas nos programas daqueles estabelecimentos de ensino. (*R.E.* Ano III, n. 3, 1904: 266).

Percebe-se que a quase total ausência de disciplinas pedagógicas no curso normal – e total ausência no curso complementar – levava-se ao questionamento sobre o fim profissionalizante das respectivas instituições, sendo as considerações do professor Miguel Carneiro mais explícitas neste sentido, na forma que segue:

Essas escolas funcionam como estabelecimentos comuns de curso secundário, com um programa geral de ciências elementares e não como programa especial de curso profissional. A cadeira de psicologia e pedagogia faz parte do curso normal, como qualquer das outras, e sem a especialização com que tais matérias

deveriam ser estudadas por aqueles que se destinam ao magistério preliminar. Quanto às escolas complementares, observa-se ainda a estranha anomalia de não constar de seu programa nem a mais ligeira noção de psicologia, pedagogia e metodologia. (Carneiro Jr, *Anuário de Ensino 1908-09*: 59 e 60).

Se, de uma forma geral, se passa a propor a “profissionalização” da formação para o magistério com a inclusão de disciplinas teóricas, no caso específico das cinco escolas complementares existentes a situação é ainda mais grave, constituindo esse modelo institucional um tipo “híbrido” de escola primária/profissionalizante que ampliava os conhecimentos adquiridos no curso preliminar, gozando de *status* de “curso secundário” e fornecendo diploma de ensino profissionalizante.

Todavia, é importante destacar que o modelo de formação docente tão questionado nos últimos anos da primeira década do século XX, também encontrava os seus defensores, sendo esses os que julgavam desnecessárias as inclusões de disciplinas teóricas no currículo de formação, defendendo o já questionado modelo da “arte de ensinar”. A opinião do professor Francisco Vianna – formado pela Escola Normal –, representa esse último grupo de convicções:

Acho que se deve suprimir a cadeira de Pedagogia [do curso normal], porque entendo que o curso dessa pseudociência consiste quase sempre, em toda a parte, em pura verbiagem. Portanto, como todas as verbiagens, torna-se, eu não direi só inútil, mas até prejudicial. (Francisco Vianna, *R.E.* Ano III, n. 5, 1904: 446).

Pode-se constatar, após consultar o *Livro Jubilar da Escola Normal de São Paulo*¹⁹⁶, que o referido professor concluíra o curso normal na última década do século XIX e, portanto, havia sido formado no modelo com apenas uma disciplina teórica, a qual considerara mera verbiagem. Um outro aspecto – talvez mais relevante – na posição defendida por Vianna é o fato de ele considerar a pedagogia como “pseudociência”, servindo-se do entendimento de que a pedagogia era apenas a parte aplicada de outras ciências, constituindo-se, portanto, na melhor das hipóteses, em uma “arte”, em termos parecidos – ainda que com alguma distinção – com aqueles formulados por Compayré e Bittencourt.

Enquanto Compayré e Bittencourt distinguiram uma parte teórica e outra prática na

¹⁹⁶ Rodrigues (1930b)

pedagogia, Vianna apenas concebia à parte prática o nome de pedagogia, posto que a parte teórica diria respeito a ciências com existências independentes do campo educacional. Melhor dizendo, a pedagogia não possuía nenhuma ciência própria, mas tinha que lançar mão das formulações elaboradas em outras áreas de conhecimento para justificar uma prática educacional. Considerando a sociologia, a biologia (na parte relacionada ao funcionamento cerebral) e, principalmente, a psicologia como as ciências que informavam o campo conceitual da educação – todas elas ciências “inacabadas” – era possível ao referido professor atribuir à parte teórica da educação um conceito de pseudociência, reputando como duvidosa, ou mesmo prejudicial, a sua inclusão no currículo de formação docente.

Como consequência dessa interpretação, não sendo a pedagogia uma ciência, mas apenas uma arte, não haveria leis fixas, específicas, que deveriam regular a prática docente, tudo se resumindo a empiricamente – via observação e prática de ensino nas Escolas-Modelo – aprender bem o “espírito” do método intuitivo, ou os princípios gerais, depreendendo dele os processos de ensino mais adequados (BUISSON, 1883). Esse “refinamento” da competência de estabelecer os melhores processos de ensino não seria totalmente alcançado no processo de formação, mas apenas no decorrer do próprio exercício docente; o que emprestava à *experiência profissional* um status de importância incontestável.

O que estava em jogo – além das possíveis disputas entre grupos de professores com formação diferenciada – era saber se o atual conhecimento científico poderia contribuir para o estabelecimento de regras mais específicas para o trabalho docente e para a educação, além daqueles *princípios* já aceitos desde as últimas décadas do século XIX, e que foram estabelecidos por Spencer na seguinte ordem:

1 Na educação devemos marchar do simples para o composto, ..., do homogêneo para o heterogêneo; 2 O desenvolvimento do espírito caminha do indefinido para o definido [de percepções vagas para idéias precisas] 3 Deve começar do concreto para terminar no abstrato. 4 A educação da criança deve harmonizar-se, quer no modo quer na ordem, com a educação do gênero humano considerado historicamente. 5 Em cada ramo de instrução tem-se que caminhar do empírico para o racional. 6 Na educação o processo de desenvolvimento próprio [de cada indivíduo] deve ser instigado o mais possível [descobrir por si mesmo]. 7 A respeito das faculdades de compreensão nós

podemos confiar na lei geral que, em condições normais, toda ação saudável é agradável e toda a ação que repugna é perniciosa. (Spencer, 1901: 104 a 113).

Por outro lado, aqueles que propunham a ampliação da carga horária teórica no processo de formação buscavam – embasados pelo desenvolvimento alcançado por algumas disciplinas científicas, conforme abordado em capítulo anterior –, redefinir o perfil de profissional da educação, sendo necessário destacar que esse processo de repensar a formação docente, no caso paulista, imbricava-se em um contexto no qual o restabelecimento da lógica original do sistema de ensino (com instituições sucessivas que tornassem possível a educação integral) era encapado como bandeira dos professores em seu posicionamento frente ao governo do Estado e, de modo complementar, o número “excessivo” de professores formados pelas escolas complementares apontava para um cenário de desvalorização da categoria profissional.

O contexto no qual se buscava “profissionalizar” a formação docente em bases científicas, com ampliação do domínio de um referencial teórico educacional, era aquele que tornava necessário a extinção das escolas complementares e o tipo de formação por ela oferecido, nos termos presentes no seguinte editorial:

As consequências dessa medida [habilitar docentes pelas escolas complementares] foram, como prevíamos, a redução dos vencimentos dos professores públicos, a supressão das garantias que sempre gozaram, os vexames a que os submetem constantemente, o tédio e o desdém pela profissão e, finalmente, a desorganização do ensino popular. (*R.E.* Ano IV, n. 1, 1905).

Do número de professores paulistas diplomados até 1911, dois terços havia frequentado as escolas complementares (Teixeira Jr, 2005), provocando um “excesso” de mão-de-obra docente, contribuindo para que o modelo de formação oferecido por aquelas instituições de ensino fosse severamente questionado.

Neste cenário, a defesa de um novo modelo de formação mais científico, que contribuísse não só para melhorar os processos de ensino, mas também para fornecer diretrizes seguras para a própria organização escolar – não ficando tudo dependendo da experiência adquirida por meios empíricos de experimentação – passa a ser vista como uma solução viável e defensável por grande parte dos professores públicos.

No campo teórico, desde a publicação dos trabalhos de Bain (1872) e Compayré (1885) a pedagogia tentava se elevar à categoria de ciência, através dos estudos sobre o “sujeito da educação”: a criança. Nesse sentido, a pesquisa dos mecanismos bio-psicológicos se mostrava promissora para influenciar a parte prática do ensino, em um processo que levaria em consideração as características individuais dos alunos, traçando diretrizes válidas para a ação pedagógica.

Sendo a psicologia da criança uma disciplina nova e ainda em constante desenvolvimento, isso implicava um novo perfil docente que, a par da formação recebida no curso profissionalizante, estivesse sempre se atualizando com as recentes descobertas científicas. Todavia, no próprio curso de formação, a parte teórica começava a ser concebida como imprescindível para subsidiar a prática de ensino, pois “*antes de estudar as regras práticas de pedagogia, cumpre estudar a psicologia, que nos fornece a respectiva teoria*”. (BITTENCOURT, 1908: 7).

A prática de ensino e a própria experiência docente, desprovidas de uma fundamentação teórica consistente passava a ser vista como demasiadamente empirista e susceptível de cair em uma improdutivo rotina, repetindo inadvertidamente equívocos e incorreções, não tendo por “*regras de conduta a não ser a tradição do que os outros fizeram*”¹⁹⁷. Não significava isso, no entanto, segundo Bittencourt, que a experiência docente havia perdido sua importância educacional, mas apenas que deveria vir, necessariamente, associada a uma atualização teórica constante que acompanhasse a “*marcha evolutiva das ciências*”. (BITTENCOURT, 1908: 128).

Uma maior fundamentação científica da educação teria o duplo benefício de melhorar os processos de ensino dentro das unidades educacionais e também forneceria diretrizes mais adequadas para a organização do aparelho escolar, que carecia de coerência, uma vez que tudo vinha sendo resolvido “*a golpes de palpites e audácias*” (DÓRIA, 1914: 12) pelas reformas parciais, faltando o devido respaldo teórico.

Em um interessante artigo intitulado “A Educação Profissional do Professor”, de autoria de L. Charenton, traduzido para a *Revista do Ensino*, evidencia-se melhor como a fundamentação teórica, capaz de fornecer princípios claros de ensino, passava a ser valorizada ao lado da experiência profissional advinda da prática docente; sendo esta última distinguida nos termos de “falsa e incompleta experiência” – referindo-se a um extremo empirismo pedagógico –, e a

¹⁹⁷ Relatório Anual do diretor da Escola Complementar de Campinas, Antonio Alves Aranha, no ano de 1910, (apud Nascimento 1999: 69).

“verdadeira experiência”, ou traquejo, que munida dos bons princípios teóricos resultaria em maior “*precisão técnica e conhecimento e emprego hábil dos métodos de ensino*” (R.E. Ano X, n. 2, 1911: 44).

A questão da formação docente ficava assim formulada:

É aqui que tocamos mais diretamente na questão do preparo técnico dos professores, pois se um tal caráter e um tal valor damos à experiência, admitiremos que é mister achar-se preparado para adquirir e que não pode contar-se com a ação exclusiva do tempo ou com os incidentes da vida. Este preparo, segundo nos parece, exige duas coisas: dotar os jovens mestres com um certo número de princípios diretos, cujo valor seja indiscutível e cuja aplicação deva encontrar-se em tudo quanto possua um alcance educativo; oferecer-lhes ocasião de receber os conselhos, as correções e seguir o exemplo de excelentes professores. (Charenton, R.E. Ano X, n. 2, 1911: 45).

O currículo de formação docente, desta forma estabelecido, contaria para além das disciplinas de formação geral, um núcleo pedagógico articulado com a prática de ensino em instituições modelares, em termos semelhantes àqueles propostos pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, João Lourenço Rodrigues (R.E. Ano VI, n. 4, 1907), quando pretendia reorganizar o curso normal através da “revalorização” das Escolas-Modelo anexas à Escola Normal, voltando ao espírito das primeiras leis republicanas do ensino.

No ano de 1911, o professor Ramon Rocca Dordal – formado pela Escola Normal na turma de 1888 – e membro destacado da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, dirigindo-se aos alunos normalistas ressalta o modelo de formação que alia à prática de ensino os estudos pedagógicos:

Vossos ilustrados professores hão de vos repetir, sem dúvida, que é preciso preparar-se por uma observação constante e um estudo aprofundado, em todos os segredos da arte de educar ... Cultivada nos bancos escolares, a literatura pedagógica deve constituir para vós uma preocupação: - Não avançar é retrogradar. Não acompanhar os progressos na arte de ensinar, é ficar à margem da estrada que precisamos percorrer. (Rocca Dordal, R.E. Ano X., n. 3, 1911: 20).

A necessidade em “acompanhar os progressos das ciências” – para ser considerado um bom professor – equivalia ao reconhecimento de que a formação inicial não era mais concebida como o término da formação docente, devendo os professores em exercício estar em constante sintonia com as atualizações científicas. Essa idéia chegou a ser claramente expressa pelo professor Benedito M. Tolosa – diplomado pela Escola Normal em 1891 –, em uma conferência realizada em 1911, na qual afirma:

O diploma de professor não basta para garantir a eficácia do ensino. De um verdadeiro educador exige-se que também seja bem educado e que trabalhe constantemente pela educação de si mesmo. (Tolosa. *R.E.* Ano XI, n. 1, 1912: 27 28).

No mesmo sentido, expressou-se o professor Rocca Dordal, em seu último relatório como presidente da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo:

Abroquelar-se (sic) no diploma, conquistado embora com mérito e esforço, não basta para merecer completamente a confiança pública. É indispensável estudar sempre, progredir, aperfeiçoar-se, para ter direito à consideração do povo e poder concorrer e impulsionar o corpo social. (Rocca Dordal, *R.E.* Ano XI, n. 3, 1913: 58).

O ano de 1911 marcaria a reforma da formação docente, com a conversão das escolas complementares em escolas normais primárias e a conversão da Escola Normal em Normal Secundária, atendendo a incorporação de disciplinas pedagógicas no curso normal primário e a ampliação das referidas disciplinas no currículo do curso normal secundário. As escolas normais primárias passaram a ter o objetivo de habilitar docentes para o exercício profissional nas escolas preliminares – tendo sido incluída a disciplina de pedagogia no currículo do segundo e terceiro anos e a disciplina de pedagogia e educação cívica no quarto ano. As escolas normais secundárias tiveram por finalidade formar professores também para as escolas preliminares, sendo previsto por lei o funcionamento de um curso superior de dois anos para formar os professores que atuariam nos ginásios do Estado e na própria Escola Normal, embora esse último curso não tivesse sido efetivado.

A estrutura das escolas normais secundárias contou com as cadeiras de “história natural, anatomia, psicologia e noções de higiene”, e “pedagogia e educação cívica” – ambas previstas

para o quarto ano do curso –, ampliando a fundamentação teórica existente¹⁹⁸.

A defesa da pedagogia como ciência fora encampada como estratégia de revalorização do grupo docente, em um contexto no qual o professorado era tido como um dos segmentos mais subalternos na estrutura do funcionalismo público, “*considerados por muitos como um pensionista do Estado*” (Rocca Dordal. *R.E.* Ano XI. n. 1, 1911: 54), apesar da expectativa que nutriram – durante o início do regime republicano – de serem protagonistas na sociedade renovada.

A situação de pouco prestígio da categoria docente no cenário social foi muitas vezes destacada nas páginas da Revista do Ensino, com teor semelhante ao que segue:

Vemos a classe do professorado relegada na penumbra de um plano inferior, mourejando no meio da indiferença geral, sem animação por parte dos poderes públicos, vencendo estipêndios irrisórios numa época de vida caríssima, o que equivale dizer sem compensação no presente, sem garantias no futuro. (João Lourenço Rodrigues. *R.E.* Ano XII, n. 4, 1914: 23).

No tangente à argumentação sobre a fundamentação científica que deveria nortear a educação, ela foi desenvolvida nos seguintes termos pelo professor José de Oliveira Camargo:

Indubitavelmente existe em nossos dias uma ciência da educação baseada no conhecimento físico e psicológico da criança, não obstante a pretensão de se lhe dar tão somente o nome apoucado de arte ... a tentativa de reduzir a arte da educação a regras científicas derivadas das leis da psicologia é hoje tão legítima, pouco mais ou menos, como a de fundar cientificamente a medicina no conhecimento exato do organismo e de suas funções. (Camargo, *R.E.* Ano XI, n. 1, 1912: 66).

O mesmo professor utiliza a distinção feita por Compayré entre pedagogia (teoria) e educação (arte) para justificar sua compreensão de que não existia arte sem uma teoria que a informasse, em termos diametralmente opostos àqueles expressados por Spencer, que creditava à arte a precedência sobre qualquer teoria – ou seja, que o conhecimento empírico antecedia necessariamente a qualquer conhecimento racional.

¹⁹⁸ Decreto 2225, de 16 de abril de 1912.

É interessante notar que a interpretação de Camargo, afastando-se do que havia concebido Spencer para todas as ciências, se justificava, parcialmente, na medida em que não fora o aperfeiçoamento da arte de ensinar que levaria ao conhecimento “científico” em educação – como seria de se supor para qualquer outra área de conhecimento –, mas o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a psicologia infantil; conhecimentos esses formulados de forma relativamente independente em relação às práticas de ensino.

No mesmo artigo já citado, Camargo invocava os campos da *pedologia* e da *pedologia experimental* no sentido de estabelecer qual ramo de ciência fundamentaria o trabalho pedagógico, através da observação sistemática do desenvolvimento mental/cerebral da criança, tendo por base da ciência da educação “*as leis gerais derivadas da fisiologia, psicologia e moral*” (Idem: 69).

Nota-se que no mesmo número da Revista do Ensino havia sido publicado um extenso artigo a respeito de Alfredo Binet, destacando os estudos experimentais como inovação na pesquisa sobre a criança enquanto sujeito da educação, e a utilização e aplicação dos “testes mentais” como instrumentos de individualização dos processos de ensino, apontando o laboratório de psicologia fisiológica da Sorbonne, fundado em 1888, como precursor no desenvolvimento do novo conhecimento sobre a infância.

Esse novo conhecimento sobre a criança, construído nos laboratórios de psicologia experimental, faz com que, segundo Oliveira Camargo, seja alterado o que se espera da formação profissional para o magistério, não bastando apenas o conhecimento amplo dos melhores métodos e processos de ensino, pois:

Antes de se saber o que se deve ensinar à criança, o que é preciso é conhecer fisiológica e psicologicamente quem se pretende ensinar e educar. Sem o conhecimento da criança o ensino não pode ser proveitoso. (Camargo, *R.E.* Ano XI, n. 1, 1912: 70).

Não se trata, certamente, de um conhecimento genérico sobre a criança que pudesse ser aprendido através de compêndios e livros, e sim de um conhecimento específico sobre cada um dos indivíduos concretos que se pretendesse ensinar, tendo atingido a pedagogia “*um caráter decididamente individual*” (Gonzales, *R.E.* Ano XIII, n. 1, 1914: 20). Esse processo de individualização dos alunos levaria a uma constante produção de informações sobre os mesmos,

que deveriam ser sistematizadas em fichas antropométricas que contribuíssem para ilustrar o desenvolvimento dos escolares, gerando um entrecruzamento das informações biológicas e psicológicas.

Desta feita, uma considerável alteração no perfil docente é proposta na medida em que, além da fundamentação teórica que devesse fazer parte da formação inicial, um bom professor deveria ser capaz de aplicar a psicologia experimental em seus próprios alunos, estabelecendo os seus níveis mentais e tipos de personalidade e adequando todas as atividades escolares a essa realidade clarificada pelos testes. Não bastando mais conhecer as ciências, sendo preciso aplicá-las concretamente nas instituições de ensino.

A pouca valorização dos profissionais de educação em São Paulo era atribuída, pelo mesmo professor, aos currículos das extintas escolas complementares e da Escola Normal, que não primavam por dar essa base científica aos seus alunos. Tal crítica ao antigo modelo de formação torna-se mais significativa uma vez que o referido professor havia se diplomado na primeira turma da Escola Complementar de Campinas, em 1906; o que permite inferir que – ao menos em seu caso pessoal – a revalorização da própria história profissional associava-se à luta pela valorização da categoria docente.

O novo papel que se atribuía ao professor, caracterizando o novo perfil docente proposto nas duas décadas iniciais do regime republicano é delineado pelo diretor do Grupo Escolar de Franca, José Olivar da Silva – diplomado pela Escola Complementar anexa à Escola Normal de São Paulo, em 1899 – nos termos seguintes:

Ao verdadeiro professor cumpre penetrar no íntimo das crianças para perscrutar as suas inclinações e observar com delicadeza os segredos de suas pequeninas almas, sondando com cautela o rumo das suas paixões, estudando o estado somatológico e psicológico dos alunos aos seus cuidados, a fim de poder iniciar o seu trabalho com critério positivo e científico. (Olivar da Silva, *R.E.* Ano XII, n. 4, 1914: 8).

Em termos muito próximos aos acima citados, o professor Clemente Quaglio qualifica o “verdadeiro professor”:

De acordo com os hodiernos progressos da Pedagogia, todo o verdadeiro professor deve seguir uma orientação educativa científica, estudando o estado

psicológico do aluno, desde o primeiro dia que comparecer à aula, a fim de poder iniciar o seu trabalho com critério positivo e científico ... Estudá-la [a natureza humana] filosoficamente, ou por meios indiretos, nos livros, não basta de certo, como não basta ao botânico estudar as plantas nos tratados. (Quaglio. *R.E.* Ano XIII, n. 1, 1914: 36).

Com um pequeno lapso de anos, o professor Carlos da Silveira, ao tecer considerações sobre o tipo de educação nacional que se pretendia em São Paulo, reafirma o perfil esperado para os profissionais de ensino:

Se encararmos o elemento a ser modelado, ... , verdadeiros organismos reagentes sobre os quais vai o educador exercer a sua influência, claro está que o professor é obrigado absolutamente a conhecê-lo, não só sob os pontos de vista anatômico e fisiológico, mas ainda antropológica e psicologicamente. É a esse conhecimento completo do corpo e da alma infantil que se dá o nome de pedologia. (Carlos da Silveira, *R.E.* Ano XVII, n. 3 e 4, 1918: 40).

Esse novo perfil reivindicava para o grupo docente um papel ativo e o status de verdadeiros “cientistas experimentais”, produzindo conhecimentos válidos que embasassem a própria prática docente e que contribuíssem para a organização racional do campo pedagógico, em um contexto social também de racionalização da gestão do Estado e dos meios de produção. Mais do que propriamente produzir conhecimentos sobre o aluno, os dispositivos científicos experimentais *constituíam a criança como aluno, “produzindo a individualidade na confluência das medidas e dos dados de observação constituídos como índices de normalidade, anormalidade e degenerescência”* (CARVALHO, 1997: 273).

Entendia-se, por sua vez, que os conhecimentos válidos sobre indivíduos era o equivalente a:

Operar com tipologias que ordenavam a variedade dos fatos observados e medidos de modo a subsumi-los a classificações tidas como derivadas da natureza das coisas. Era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de “normalidade”, “anormalidade”, ou “degeneração”. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade. E era – ao que indica a recorrência da

tópica da “degeneração” – operar com os parâmetros postos pelas teorias raciais que, desde finais do século anterior, vinham se constituindo na linguagem principal dos intelectuais brasileiros, no seu afã de pensar as possibilidades de progresso para o país e legitimar as hierarquias sociais. (CARVALHO, 2010: 57-58).

A remodelação do perfil profissional, é preciso reforçar, teria por finalidade valorizar a figura docente, elevando-a em dignidade e produzindo melhores resultados educacionais, conforme afirma o professor italiano Ugo Pizzoli ao discorrer sobre as inovações pedagógicas em curso no Estado de São Paulo:

O educador, pesquisando a verdadeira natureza da criança e encontrando-a no revolutear das paixões e dos desejos, assim como no dedalo das várias atitudes das suas potencialidades orgânicas e funcionais, eleva-se em dignidade, sente que se lhe aumenta a energia profissional e vem a ser, sob certo aspecto, o médico, o pai, o conselheiro do escolar. (PIZZOLI, 1914: 141).

O “aumento da energia profissional”, possibilitado pela psicologia experimental, igualaria em dignidade o professor ao médico, motivo pelo qual se propunha a superação do anterior modelo de formação. O conhecimento docente alicerçado apenas na experiência e no conhecimento teórico/prático do método, desprovido de um estudo e conhecimento detalhado de cada aluno, era entendido como um saber empírico de valor “*duvidoso*”, incapaz de produzir os resultados esperados nos processos de aprendizagem. (Raphael Cavalheiro, *R.E.* Ano XV, n. 2, 1916: 11).

Substituindo a matriz pedagógica centrada na “arte de ensinar”, propunha a pedagogia experimental ser “*verdadeiramente científica porque baseada em investigações exatas e rigorosas*”¹⁹⁹, acrescentando precisão e exatidão aos conhecimentos pedagógicos.

Importa destacar que, se por um lado, o campo experimental da educação implicava na superação do modelo da “arte de ensinar” na formação docente, por outro lado não equivalia a um distanciamento em relação ao referencial do método intuitivo, mas era defendido como um desenvolvimento natural do mesmo. Autores que anteriormente eram citados como as principais referências para a escola concebida na segunda metade do século XIX, também foram inúmeras

¹⁹⁹ Luiz Felipe Gonzáles, lente do Liceu de Herédia – Costa Rica. *R.E.* Ano XIII, n. 1, 1914: 12.

vezes citados como precursores da pedagogia experimental: destacando-se entre eles Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Basedow, entre outros.

Marta Carvalho, ao analisar a superação da “arte de ensinar” identifica as duas direções, distintas e complementares, que nortearam a área da educação no período: a primeira dizendo respeito ao *autodidatismo*, por considerar a constante atualização docente como uma necessidade, e a segunda à *hipervalorização das ciências* como fundamento da prática docente. (Carvalho, 2000, 114).

Um dos marcos textuais que levaram ao solapamento do antigo modelo de formação teria sido – segundo a mesma autora – o livro *Princípios de Pedagogia*, de Sampaio Dória, que ao recorrer ao evolucionismo spenceriano, através da “lei da recapitulação abreviada”, intentava circunscrever a prática docente no campo discursivo das prescrições metodológicas deduzidas de uma fundamentação científica. (Idem).

Embora Carvalho (2000) tenha acertadamente demonstrado a intenção de Dória de colocar o campo discursivo como delimitador da prática docente, no entanto, isso não se dava pela via do estabelecimento de leis ou princípios decorrentes do *fator social*, conforme sustentou Dória; posto que tais princípios apresentados por esse educador paulista, nada acrescentassem ao que já havia anteriormente sido formulado por Spencer, não podendo, por isso mesmo, tornar a educação “mais científica”.

A originalidade no texto de Dória estava em buscar estabelecer leis mais específicas para a organização educacional, amparado pelo desenvolvimento obtido pelas ciências que versavam sobre os *fatores individuais*. Tais fatores, ao não se conflitarem com as diretrizes gerais dos princípios spencerianos, mas sendo supostamente delas derivadas, seriam capazes de gerar maior determinação em relação às práticas e aos processos de ensino, ficando tais práticas e processos menos dependentes da experiência adquirida.

O plano de escrita do livro *Princípios de Pedagogia* tinha por pretensão demonstrar que, em última análise, em função de um suposto paralelismo perfeito entre filogênese e ontogênese, a harmonia existente entre o *fator social* e os *fatores individuais* repousava no fato destes últimos terem sido derivados do primeiro, da mesma forma como o desenvolvimento do “espírito” havia caminhado do indefinido para o definido, e das percepções vagas para idéias precisas, de acordo com os princípios explicitados por Spencer.

A fórmula pretendida por Dória afirmava que os *princípios* educacionais que presidiram a

educação como *arte de ensinar* teriam dado origem às *leis* da psicologia experimental, transformando a pedagogia em ciência; sendo os fatores individuais um aprofundamento necessário do fator social. Essa concepção se conformava com o modelo pelo qual, no decorrer da história da humanidade, a ciência fora sendo construída sobre a base da arte, e o conhecimento exato e preciso substituíra um conhecimento impreciso e vago.

O referencial positivo prescrevia, necessariamente, um percurso que partindo do conhecimento empírico se elevasse até o conhecimento científico, sendo fundamental, por essa razão, fazer derivar do *fator social* as modernas descobertas apresentadas pela psicologia [*fatores individuais*]. Entretanto, o próprio Sampaio Dória esclareceria que certos fatores individuais apresentados em seu livro, ainda que de grande importância para a área educacional, não tinham o caráter “recapitulativo” desejado, ou seja, sua formulação não estava diretamente relacionada com uma maior compreensão e aplicabilidade dos princípios gerais estabelecidos pela evolução histórica da humanidade [*fator social*]. Dentre estes últimos incluíam-se o desenvolvimento ou crescimento físico, o fenômeno da fadiga, bem como o da sugestibilidade (sic). Como exceção, apenas o estudo dos “tipos mentais” guardaria um perfeito paralelismo entre o ocorrido com a espécie e o que se observava no desenvolvimento dos indivíduos.

Ainda assim, sustentava Dória que se as leis gerais do ensino, em consonância com o desenvolvimento da espécie humana, já haviam sido formuladas por Spencer – se remetendo, por sua vez, às formulações de Comte –, as leis mais específicas para a prática escolar deveriam decorrer do conhecimento dos fatores individuais, ou seja, do conhecimento bio-psicológico do sujeito da educação: o aluno.

Deste modo, considerando os *fatores individuais*, que incluíam todos os conhecimentos advindos da psicologia infantil, novas leis foram explicitadas por Dória. Uma primeira lei dizia respeito ao crescimento físico com repercussão no desenvolvimento mental; e tinha por base a compreensão de que em períodos de crescimento físico acelerado o crescimento mental andaria em ritmo mais lento, evitando sobrecarregar o organismo infantil. Desta forma, ao considerar que o desenvolvimento físico se dava de forma descontínua e não homogênea, tal descontinuidade deveria ser considerada como critério para a organização das atividades escolares.

Uma segunda lei dizia respeito ao fenômeno da fadiga, e considerava que havia uma relação direta entre o aumento da fadiga e a diminuição da capacidade de manter a atenção e a aprendizagem, devendo, portanto, a “boa pedagogia” ser capaz de “manter o equilíbrio entre a

capacidade de trabalho do aluno e as suas tarefas escolares”. (DÓRIA, 1914: 39).

Uma terceira lei expunha o conceito de *sugestibilidade* (sic), como um elemento auxiliar no processo de educação. Dória concebia duas formas distintas para que os indivíduos alcançassem um novo conhecimento ou juízo. A primeira forma estava condicionada a um exame crítico possibilitado pelo desenvolvimento das capacidades intelectuais – sendo um ato da inteligência e da vontade individual –, e que fundamentava a própria concepção de educação integral. Já a segunda forma, apoiada nos estudos de Binet e Berillon, via na *sugestão* uma “pressão moral” que uma pessoa exerceria sobre outra [em educação, o professor exerceria sobre o aluno], sobretudo quando a capacidade intelectual fosse pouco desenvolvida em certos indivíduos.

Em relação à lei da *sugestibilidade*, cabe ainda destacar dois aspectos relevantes: por um lado, ela encontrou inúmeros defensores nas páginas da Revista do Ensino, na última década de existência daquele periódico, e significou uma ampliação ao perfil docente pretendido, acrescentando a excelência moral do mestre como elemento que fosse capaz de impressionar positivamente os alunos, moldando pelo exemplo do mestre – tanto profissional quanto pessoal – a personalidade dos educandos em suas práticas cotidianas. Por outro lado, ao prescindir da ampla formação das capacidades individuais para a formação dos juízos e das opiniões, ela abriria espaço para um outro modelo de formação humana divergente do modelo de educação integral divulgado pelo método intuitivo, levando à proposição de substituir o desenvolvimento amplo por um desenvolvimento mais estritamente moral, encurtando o tempo de escolarização, conforme viria a acontecer na reforma de 1920; realizada pelo próprio Sampaio Dória.

Uma quarta lei decorrente do *fator individual* versava sobre a assimilação normal, e defendia que a assimilação das idéias estava em dependência da maneira de transmissão e também de um número relativo de circunstâncias, devendo o ensino não ministrar precocemente certos conteúdos.

Por fim, segundo Dória (1914), uma quinta lei consignava que as diversidades individuais deveriam ser levadas em conta na organização do ensino, posto que a existência de diferentes tipos mentais redundasse no fracasso de estratégias de ensino não diversificadas. Os tipos mentais dividir-se-iam em três pares antagônicos, sendo eles: o consciente e o inconsciente, o objetivo e o subjetivo, e, finalmente, o prático e o literário.

Se a questão da recapitulação abreviada era de fundamental importância em Dória para

determinar as leis gerais decorrentes dos fatores sociais, nos *Pareceres* de Rui Barbosa a mesma importância – desenvolver no indivíduo o mesmo processo através do qual a humanidade construiu seu próprio conhecimento – já era destacada para dar uma orientação “mais precisa” à organização e à prática escolar. O evolucionismo spenceriano, utilizado tanto por Rui quanto por Dória, propunha a analogia perfeita entre o organismo social e os organismos individuais, resultando disso a possibilidade de se estabelecer previamente leis válidas para a educação dos indivíduos.

No entanto, o próprio Spencer atribuía a Augusto Comte a formulação do princípio pelo qual “*a educação das crianças deve harmonizar-se, quer no modo quer na ordem, com a educação do gênero humano considerado historicamente*” (Spencer, 1901: 107); ou, em outros termos, “*a gênese da ciência no indivíduo deve seguir o mesmo caminho da gênese da ciência na raça*”. (Dória, 1914: 18). Essa compreensão implicava, entre outras coisas, que a intuição deveria ser utilizada como método de ensino – porque a humanidade aprendeu pela intuição –, e o conhecimento deveria partir dos dados mais concretos até os abstratos, sendo o desenvolvimento científico e moral o coroamento desse processo.

Das leis acima explicitadas, na concepção de Dória, já se poderiam deduzir procedimentos seguros para a educação infantil (seguir o mesmo caminho da educação da espécie) que deveriam preceder a própria experiência pedagógica, não necessitando dela para obter uma validação. Nesse sentido, é possível inclusive determinar os “*três estados sucessivos da intuição*” (impressões sincrética; analítica e sintética), que – em sincronia com os estados da humanidade formulados por Comte (estados teológico; metafísico e positivo) – teriam considerável importância para determinar não apenas os currículos, mas também os procedimentos e métodos a serem utilizados na educação escolar.

No tocante à formação para o magistério, Dória ponderava sobre as limitações da formação prática, tal como fora ministrada em São Paulo no início da República. Considerava que mesmo um amplo domínio de conteúdos científicos não seria suficiente para formar um bom professor, se não se soubesse o modo como ensinar, o que exigia a união de qualidades profissionais de ordem técnica e prática. São suas palavras:

A prática do magistério lhe apura e desenvolve a vocação nativa. Mais ainda que a prática e vocação muito lhe valham, indispensável será o estudo, a educação pedagógica do professor, o seu preparo científico sobretudo em

psicologia infantil. (DÓRIA, 1914: 9).

Já se utilizando do referencial da psicologia experimental, Dória afirma que o “*verdadeiro professor tem que ser um filósofo*” (Idem: *ibidem*), em um sentido de extrema proximidade com o que havia afirmado Quaglio nas páginas da Revista do Ensino, atribuindo ao professor um papel ativo de filósofo e cientista.

Não se pode deixar de destacar um elemento bastante sutil que marcaria a apropriação do método intuitivo no período em apreço, e que levaria à modificação do perfil de formação profissional que se está considerando. Enquanto na reforma de 1890 do curso Normal se propunha que os professorandos aprendessem *intuitivamente*, via observação e prática de ensino, os fundamentos do método intuitivo e do desenvolvimento integral dos indivíduos, da mesma maneira pela qual deveriam ensinar posteriormente os conteúdos escolares aos seus alunos, em 1914 a conveniência de diferenciar significativamente a formação profissional do modelo de educação primária era ressaltada; propondo que tal formação deixasse de ser exclusivamente intuitiva.

Já por não estarem no início do processo de aprendizagem escolar, era possível sustentar que o ensino das leis científicas devesse mesmo preceder a prática de ensino para os alunos normalistas, dando-lhes diretrizes seguras e confiáveis, retirando da esfera individual o esforço de auto-elaboração na compreensão dos princípios de ensino. Nessa nova fórmula a *ciência* precederia a *arte*, e a teoria antecederia a prática de ensino, guiando-a; invertendo, desta feita, na educação profissional o caminho pelo qual a humanidade construía seu conhecimento, começando já pela exposição das regras e não pela prática.

Assim, enquanto na educação primária voltava-se a enfatizar o entendimento de que a escola tinha por função ensinar o aluno a pensar e a descobrir por si mesmo, no ensino profissional era possível lançar mão de leis já estabelecidas pela rigorosa observação dos fatores sociais e individuais.

Um outro evento a ser destacado para explicitar o rumo científico que se pretendia imprimir na educação paulista foi a inauguração, em 17 de setembro de 1914, do *Gabinete Pedagógico de Antropologia e Psicologia Experimental da Escola Normal Secundária da Capital*. A organização do referido Gabinete foi de autoria do professor italiano Hugo Pizzoli, diretor da Escola Normal de Módena – Itália, que no ano de 1914 havia sido contratado pelo

governo paulista para ministrar um curso de pedagogia e psicologia experimental na Escola Normal Secundária de São Paulo, para os alunos daquela instituição. O mesmo professor também ministrou um “curso público” aos finais de semana, nas dependências do Jardim de Infância anexo à Escola Normal Secundária, destinado aos professores das escolas Normal e Anexa, além de um outro curso voltado especialmente para os professores de Pedagogia das demais Escolas Normais, inspetores e diretores de grupos escolares. Ocorrido entre 18 de junho a 11 de julho, durante o recesso escolar, teve por objetivo subsidiar a renovação nos processos e práticas escolares, através do domínio prático dos processos utilizados pela “pedagogia científica”. O conteúdo do aludido curso foi publicado em diversos artigos que vieram a lume nas páginas da Revista do Ensino a partir do mesmo ano.

No mesmo ano veio a lume o livro intitulado *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, condensando os ensaios elaborados por diversos professores paulistas que haviam participado do curso ministrado por Pizzoli, sobre as “teses” abordadas no referido curso. O livro apresenta os textos dos professores Rui de Paula Souza, Adalgiso Pereira, Carlos A. Gomes Cardim, Roldão Lopes de Barros, Clemente Quaglio, Savério Cristofaro, Joaquim de A. de Santana, além de um relatório do dr. Pizzoli e de um artigo do Diretor da Escola Normal Secundária, professor Oscar Thompson²⁰⁰.

No relato sobre o evento de inauguração do Gabinete de Psicologia encontram-se os nomes dos professores paulistas que mais proximamente auxiliaram Pizzoli no empreendimento, sendo eles praticamente os mesmos acima citados. O referido acontecimento fora marcado simbolicamente como sendo o “*último elo de uma importantíssima cadeia de acontecimentos pedagógicos, dos quais o primeiro a poderosa individualidade de Pestalozzi tinha indelevelmente traçado*”. (O. Thompson, *R.E.* Ano XIII, n. 3, 1914: 55), marcando a posição de que a pedagogia experimental deveria ser concebida como um aperfeiçoamento do ensino intuitivo, e não sua superação.

Conceber a pedagogia experimental como ápice do processo “inaugurado” por Pestalozzi era algo que remetia diretamente ao trabalho de Spencer, que por sua vez havia afirmado que as idéias gerais de Pestalozzi – arte – ainda estavam por se concretizar, sendo necessário que se estabelecesse com exatidão o modo pelo qual as faculdades mentais se desenvolviam,

²⁰⁰ O nome dos 34 professores que frequentaram o curso – todos homens – é apresentado por Pizzoli no relatório que encaminha ao Secretário do Interior e que encerra o volume intitulado *O Laboratório de Pedagogia Experimental* (1914).

explicitando como “*as noções gerais precisam de ser desenvolvidas nos seus casos especiais – precisam de ser transformadas numa multidão de proposições específicas, antes que possamos dizer que possuímos a ciência em que se baseia a arte da educação*”. (Spencer 1901: 103).

Os laboratórios experimentais, de outra parte, teriam a função de valorizar o trabalho docente, pela diminuição da distância existente entre a pedagogia como ciência e a escola no seu cotidiano – ou, simplesmente, entre teoria e prática – na forma que indicou Thompson:

De um lado, sábios pedagogistas e filósofos a trabalharem no campo educativo, mas doutrinamente, quase por si mesmos; de outro, o professor que, todo embebido da realidade da vida escolar, ao sentir o eco das grandes conquistas da ciência da educação, ignora como aplicá-las porque lhe falta o necessário preparo científico. Uma transformação, porém, está a operar-se e para este fim a nossa Escola Normal se aparelha. Deu-se o primeiro passo com a aquisição de meios de estudos e pesquisas que permitem o conhecimento do educando do ponto de vista científico. Já agora a pedagogia que se ensina aos mestres não se apresenta como um elo partido, mas associada às outras ciências e com elas marchando paralelamente. As ciências concretas e positivas adaptam-se às necessidades dos professores e tornam-se ciências práticas nas mãos dos mestres. (THOMPSON, 1914: 9).

A criação de laboratórios de psicologia experimental era um fenômeno consideravelmente recente na história da educação, conforme se constata ao analisar o breve histórico publicado na Revista de Ensino, o que acentuava o caráter inovador que se buscava dar ao aparelho escolar paulista:

Os laboratórios são instituições muito recentes: o primeiro deles abriu-se sob a direção do dr. Cloristofor, na cidade de Chicago em 1899, e um ano depois fundou-se o laboratório de Petersburgo, em 1901 – fundado pelo dr. Nechajeff; o de Budapeste em 1902, criação do dr. Ranchsburg; em 1905 os de Milão e Paris, dirigidos pelos drs. Pizzoli e Vaney respectivamente. (R.E. Ano XIII, n. 1: 1914: 19).

A intenção seria irradiar o novo modelo de pesquisa pedagógica a partir do laboratório inaugurado na Escola Normal Secundária, servindo essa instituição de parâmetro e centro do

movimento renovador. Mesmo considerando que a pedagogia científica era o auge de um processo iniciado por Pestalozzi, Oscar Thompson não deixa de assinalar o distanciamento existente entre esse novo modelo pedagógico e aquele outro denominado por ele como “velha pedagogia”:

A pedagogia científica assume, destarte, quando a cotejamos com a velha – anquilosada (sic) nos seus dogmas e postulados – uma vitalidade cujo princípio ela retira do mundo real em que se pôs. Adquire uma significação muito mais ampla e compreensível. A velha pedagogia tentava organizar um sistema de educação. Era ele o seu princípio, meio e fim. Trabalhava exclusivamente para ele, abandonando tudo que não contribuísse para a construção dos seus moldes feitos de uma só peça, rígidos e invariáveis, nos quais imaginava poder vaziar um tipo único de educação. Ao contrário, a pedagogia moderna, sem bairrismo científico, aproveita o concurso de todas as ciências que lhe são solidárias, completa-se, abrindo-se à circulação da seiva das outras, seiva onde se acham os germens de toda a realidade educativa sob a forma de preceitos destinados a servir de base à teoria da educação. (THOMPSON, 1914: 8).

Dois aspectos muito significativos merecem ser destacados na explanação de Thompson, no sentido de apontar a transformação em curso naquele momento na educação paulista, que se afastava, em aspectos relevantes, do que havia sido o molde inicialmente tentado nas primeiras reformas do ensino.

Em primeiro lugar, parece que o diretor da Escola Normal Secundária, salvo melhor juízo, fazia uma identificação da “velha pedagogia” também com o modelo educacional vigente no final do século XIX, incluindo os anos iniciais da República – do qual ele mesmo tomara parte ativa – uma vez que naquele momento histórico o discurso da racionalidade pedagógica enfatizava exatamente a criação de um *sistema de ensino* que obtivesse a sua coerência e coesão (instituições, métodos, programas, etc.) do referencial pedagógico intuitivo e do princípio da integralidade. Naquele contexto, buscava-se “blindar” o sistema escolar de influências externas que se conflitassem com as “certezas” advindas do estudo da evolução da humanidade – recapitulação abreviada –, intentando-se reproduzir no ambiente escolar o mesmo processo de ensino pelo qual a espécie humana havia se educado; recolhendo das ciências apenas os elementos que “contribuíssem para a construção de seus moldes”, tendo como consequência “um

tipo único de educação”, no qual o *método* era o centro do processo educativo.

A “velha pedagogia”, com seu conjunto de normas e regras engenhosas e lógicas havia, na prática, se mostrando inviável, possuindo como principal defeito jamais ter sido completamente concretizada; por ter uma feição generalista, tratando todos os educandos de forma indiferenciada, “para comodidade” dos pedagogistas e dos professores; não tendo sido satisfatórios os resultados alcançados na prática escolar paulista.

Em segundo lugar, fica evidente na fala de Thompson, a nova *estratégia* utilizada para a valorização do campo educacional, na qual se defende o “ecletismo científico”, buscando aproveitar as recentes conquistas das mais variadas áreas do conhecimento para consolidar a pedagogia, revertendo-se em práticas concretas de ensino. O prestígio que alguns ramos do conhecimento científico haviam alcançado deveria ser utilizado para dar maior credibilidade à ciência da educação. Com o mesmo objetivo se pronunciaria Dória (1914), afirmando que a pedagogia como uma ciência formal e não tendo conteúdo próprio, necessitava na sua teoria e prática aliar o psicólogo, o médico escolar e o pedagogo na ação educativa.

Neste sentido, os laboratórios seriam peças fundamentais, porque dentro deles pretendia-se empreender o concurso de filósofos [sociólogos], fisiologistas, psicólogos e higienistas para estudar as questões pertinentes à área educacional, tirando “*os seus princípios da observação direta da realidade sensível, em meio a crianças verdadeiras e não imaginárias*” (THOMPSON, 1914: 10). A centralidade, desta feita, passava para o estudo da criança como sujeito da educação, importando todos os conhecimentos que se pudesse produzir sobre ela: pedologia.

Todavia, tal como havia acontecido anteriormente quando da implantação do método intuitivo em São Paulo, a limitação para a rápida expansão dessa inovação para as demais Escolas Normais estava relacionada à aquisição dos instrumentos e aparelhos para a realização dos diversos experimentos, conforme se depreende do relatório do professor Juvenal Penteado, diretor da Escola Normal de São Carlos, que alega não ter conseguido instalar plenamente um gabinete na instituição sob sua direção porque a entrega dos materiais encomendados a Europa tinha sido interrompida em decorrência da 1ª Guerra Mundial. (*R.E.* Ano XIV, n. 1, 1915: 2).

Um outro aspecto relevante presente no relatório de Juvenal Penteado, é a descrição da *reserva* por parte dos professores e alunos do curso normal do estabelecimento que dirigia sobre a implementação de uma disciplina de psicologia experimental, que viria “*constituir um elemento de perturbação*” na formação dos professores, por se tratar de ciência extremamente abstrata.

Todavia, a feição prática a ela dada, em função da utilização dos poucos instrumentos disponíveis, garantira, segundo afirmou Penteado, uma maior facilidade para que os conteúdos da cadeira de psicologia fossem ensinados aos futuros mestres. (Penteado. *R.E.* Ano XIV, n. 1, 1915: 1).

A aludida reserva deixava entrever que as alterações no perfil docente e, por consequência, na formação oferecida nos cursos normais, não era uma unanimidade entre os diversos professores paulistas, sendo possível conceber que fora do grupo de professores que ocupava os cargos na administração pública do ensino em 1914, e aqueles outros diretamente envolvidos na instalação do gabinete de psicologia experimental, bem como no curso do professor Pizzoli, haveria certa resistência à incorporação dos procedimentos da psicologia experimental tanto nas práticas de formação, quanto no cotidiano escolar. Essa possível resistência, no entanto, não foi abordada pela Revista do Ensino, que desde 1911 encontrava-se sob direta orientação do governo do Estado.

De qualquer forma, pouco tempo depois da inauguração do Gabinete de psicologia já se encontrava nas páginas da Revista do Ensino considerações positivas sobre os aperfeiçoamentos pedagógicos em São Paulo, cujos métodos eram considerados:

Os melhores, os mais aperfeiçoados, os mais modernos, os mesmos adotados nas melhores escolas dos Estados Unidos, bem como de outros países adiantados do globo. São os nossos professores, como o exige a Pedagogia moderna, verdadeiros psicologistas práticos: eles penetram a fundo na alma das crianças, para estudar-lhes o sentimento e o caráter. (Oscar Brisola, *R.E.* Ano XIV, n. 3, 1915: 12).

Se do ponto de vista metodológico considerava-se a pedagogia experimental como o ápice do processo iniciado com a introdução no método intuitivo no sistema público de ensino, não se podia deixar de considerar uma tendência de se reinterpretar o conceito de educação integral e de currículo enciclopédico, tendo por consequência o questionamento do método intuitivo como método geral de ensino, ainda que o mesmo permanecesse extremamente valorizado nos campos do ensino de leitura e escrita, sob a denominação de método analítico.

O debate acerca da educação integral também não conseguia esconder o fato de que, desde o “desvirtuamento” das escolas complementares, havia uma lacuna entre as instituições públicas de ensino, não existindo uma continuação natural ao ensino primário, o que inviabilizava

a possibilidade de se falar em “aparelho escolar completo” no estado paulista²⁰¹. (R.E. Ano XVI, n. 1 e 2, 1917: 159).

Educação Integral, Educação Prática e Educação Moral

A importância do pensamento de Spencer no final do Oitocentos e início do século XX no Brasil estava relacionada com a idéia de um progresso inevitável que deveria levar à modernização da sociedade brasileira, interessando a todos que pretendiam a reforma social. Apoiado em uma concepção evolucionista da história humana previa a possibilidade de uma *sociedade perfeita*, organização pela ciência e pela razão. Sobre como as proposições spencerianas foram recebidas no Brasil, Graham atesta que:

A adaptação da teoria da evolução à sociedade humana causou grande abalo no Brasil. Spencer, que foi sem dúvida nenhuma um dos mais imaginosos pensadores do século XIX a aplicar esta teoria, era grandemente lido e citado no Brasil, especialmente depois de 1889, isto é, depois do grande descontrolo sofrido pela sociedade tradicional, em decorrência da lei de abolição da escravatura e da queda do Império. (GRAHAM, 1973: 244).

No Estado de São Paulo, as concepções de Spencer teriam sido introduzidas a partir de 1870, pelo “sociólogo” Paulo Egídio, nas páginas do *Correio Paulistano* (Idem: ibidem). No campo educacional sua concepção da integralidade da educação, formulada no livro *Educação Intelectual, Moral e Física*, publicado originalmente em 1861, e que previa a utilização dos processos intuitivos como elemento de renovação das práticas na educação escolar – substituindo o modelo verbalista de ensino – já se fazia presente no programa oficial do Partido Republico Paulista (Graham, 1973 e Reis Filho, 1995) e, com o início do novo regime político em 1889, passaria a fundamentar a organização do sistema estadual, do qual a reforma da Escola Normal em 1890 seria apenas o primeiro passo.

A proposição da existência de uma correlação entre os sucessivos estados sociais e os objetivos educacionais levava Spencer a identificar uma evolução que partindo da formação física

²⁰¹ Essa lacuna seria posteriormente preenchida com a criação de cursos complementares anexos às escolas normais, pela Lei 1579, de dezenove de dezembro de 1917, com caráter de propedêutico ao curso normal, aprofundando os conteúdos abordados no ensino primário.

do guerreiro na antiguidade clássica, passava pela formação religiosa/moral no período medieval até chegar a seu tempo ao conceito de educação integral e científica.

Marcando a distinção existente entre a formação “religiosa” e a moderna, apontava para as transformações ocorridas nos sistemas de educação nos seguintes termos:

Na época em que o “crê e não faças perguntas” era a máxima da Igreja, essa era naturalmente a máxima da escola. Agora, porém, que o Protestantismo conquistou para os homens o direito de opinião individual e estabeleceu a prática de apelar para a razão, dá-se a mesma harmonia na mudança que fez da instrução juvenil um processo de exposição dirigida ao espírito (SPENCER, 1901: 79).

Nota-se na citação acima que o foco da educação passara a ser os indivíduos, sendo o desenvolvimento da racionalidade o objetivo estabelecido. No tocante aos processos de ensino, a memorização de um conteúdo apresentado sob forma dogmática deveria ser necessariamente substituída pelo referencial intuitivo, no qual através dos esforços individuais a verdade seria construída sobre uma base concreta e positiva, como ocorrera na história da humanidade. Embasado ainda no paralelismo entre o desenvolvimento da espécie e o desenvolvimento dos indivíduos, propunha-se a *integralidade* da formação, de modo que todos os aspectos humanos (físico, intelectual e moral) fossem merecedores de atenção no processo educativo, posto que não se pudesse prescindir de nenhum deles para a formação de um homem completo à altura do grau de complexidade que a sociedade havia alcançado.

A negligência a qualquer um dos aspectos resultaria em prejuízo certo para os demais, donde, por exemplo, o comprometimento da saúde física resultaria em comprometimento do desenvolvimento intelectual; e uma intelectualidade fraca seria campo propício para o desenvolvimento de vícios e de comportamentos imorais.

Nesse contexto, o ensino intuitivo era apenas o método adequado para se alcançar a educação integral, esta considerada como finalidade do processo educativo e civilizatório, porque cria-se que o homem não nascia homem, mas tornar-se-ia através do domínio do “*cabedal completo a cultura humana*”. (BARBOSA, 1883: 120). O modelo de homem a ser realizado e o método educativo para alcançá-lo eram, pois, realidades indissociáveis de um mesmo projeto racional de sociedade.

A análise da *educação integral* – com desdobramento para o tipo enciclopédico de

currículo –, da *educação prática* e utilitária e do *fim moral* da educação escolar permitirá explicitar o quanto de originalidade pode-se atribuir à educação paulista na utilização de importantes conceitos que marcaram o método intuitivo no contexto ocidental, dando maior nitidez à apropriação levada a cabo em território paulista.

Educação Integral

Uma primeira questão que se impõe é tentar elucidar o conceito de educação integral para que se possa posteriormente indagar de sua utilização na organização do sistema estadual de ensino; tendo em vista estabelecer se em nosso território a proposição de uma educação integral fora realizada e em que medida ela contribuiria para explicar as críticas dirigidas ao aparelho escolar paulista na década de 1910 e para justificar a reforma de ensino de 1920.

Um outro motivo para abordar o referido conceito está no fato de que pouca visibilidade a ele se tem dado nos estudos dedicados ao método intuitivo na história da educação brasileira, recaindo as preferências de pesquisa em alguns dos aspectos do método intuitivo, sobretudo nos aspectos materiais, e nas práticas relacionadas a conteúdos específicos de ensino, tal como o método analítico de leitura.

Partindo do estudo da educação integral conforme formulado por Spencer, entender-se-á melhor a proposição de uma “*renovação das mentalidades*” (BARBOSA, 1883), a par da renovação dos métodos de ensino defendida nos *Pareceres* de Rui Barbosa, e poder-se-á marcar as apropriações empreendidas nas décadas que delimitam o presente trabalho.

O modelo de educação integral previa o desenvolvimento das individualidades em todas as direções possíveis, buscando um caminho racional a seguir no estudo das coisas “mais valiosas” para a existência humana. O estabelecimento do que era mais importante para a vida de todos os indivíduos se impunha como medida que evitasse perder demasiado tempo com assuntos de moda ou tradicionais e que pouca contribuição efetiva pudessem dar para a realização humana nos seus aspectos individual e social.

Utilizando a razão para determinar o tipo de preparação para “a vida perfeita”, Spencer considerou que a educação deveria capacitar o homem para todas as situações e circunstâncias de vida, o que o levava a distinguir os principais gêneros de atividades humanas, em *ordem decrescente de necessidade*, na forma que segue:

1º atividades que diretamente contribuem para a conservação própria; 2º atividades que, assegurando as coisas necessárias à vida, contribuem indiretamente para a conservação própria; 3º atividades que tem por fim a educação e a disciplina dos filhos; 4º atividades relacionadas ao nosso procedimento social e as nossas relações políticas; 5º atividades que preenchem o resto da vida, consagradas à satisfação dos gostos e dos sentidos. (Spencer, 1901: 12).

Os gêneros acima indicados não eram para o autor divisões definitivamente separáveis, mas existiam “*intrincadamente (sic) enlaçadas umas nas outras, e a tal ponto que ninguém pode estudar uma sem estar habilitado a estudá-las todas*” (Idem: 15). Desta feita, por exemplo, a preparação do indivíduo para o exercício social – cidadania – não poderia ser um estudo separado em relação aos demais aspectos da vida, e os conteúdos abordados para esse fim específico se entrelaçavam com os conteúdos requisitados pelos demais gêneros de atividades.

Spencer criticou o “utilitarismo” defendido por alguns que viam em apenas uma ou outra esfera das atividades humanas – tal como a preparação para o trabalho, por exemplo – o interesse para o campo educacional, lamentando “*que prevaleçam ainda idéias tão grosseiras sobre a educação e que haja uma concepção tão estreita do que é a utilidade*” (Spencer, 1901: 125). Todo o conhecimento com base científica, ainda que não se revertesse obrigatoriamente em aumento da capacidade indireta de conservação própria, seria de interesse de todos os homens, porque contribuiria para os demais gêneros de atividades humanas e tornaria os indivíduos plenamente desenvolvidos.

Como força central de sua concepção sobre educação estava a compreensão de que, não cedendo a situações circunstanciais, seria incorreto dedicar uma atenção exclusiva a quaisquer gêneros de atividades, devendo todas serem necessariamente desenvolvidas, evitando ainda o aprofundamento excessivo em qualquer área. Do mesmo modo, por acreditar que a “virtude mental” era resultado do processo de generalizações sobre os fatos e fenômenos objetivos, maior potência teria a referida virtude se alicerçada sobre uma ampla gama de conhecimentos, sendo necessariamente falha a educação que se centrasse em apenas algumas parcelas do conhecimento humano sobre a realidade.

Nota-se que essa concepção de educação integral é compatível com o estabelecimento do

“currículo enciclopédico” determinado nas primeiras reformas do ensino em São Paulo, no qual uma ampla gama de conhecimentos deveria ser ministrada a título de formação geral, tanto no currículo da Escola Normal, quanto no das escolas primárias (preliminares e complementares). A idéia de uma formação geral para todos os aspectos da vida e que seguisse o mesmo percurso observado na história do gênero humano, fundamentou a organização inicial do sistema de ensino com várias instituições articuladas em um todo “harmônico”, conforme já se abordou por ocasião da discussão sobre “período áureo”.

É importante destacar os dois aspectos complementares da educação integral: o primeiro dizia respeito à formação geral para todos os gêneros de atividades humanas, evitando as especializações; e o segundo postulava que o desenvolvimento intelectual, moral e físico deveria dar-se circunscrito em um mesmo processo, sendo igualmente inadequado privilegiar qualquer um deles em detrimento dos demais, superando a antiga divisão entre educação e instrução, na qual o primeiro termo implicaria nos aspectos morais e o segundo termo em aspectos intelectuais.

A superação da diferenciação existente entre *educação* (entendida como formação moral, quase sempre de cunho religioso no século XIX) e *instrução* (desenvolvimento cognitivo e aquisição de idéias e dos saberes elementares de leitura, escrita, cálculo e demais conteúdos escolarizados); era possível uma vez que se concebia a total integração entre os aspectos físicos e intelectuais em um processo que culminaria na formação de um homem fundamentalmente moral, posto que de posse do entendimento da extrema conveniência e necessidade em se respeitar a harmonia existente entre leis gerais que regem a natureza e a sociedade.

Outro elemento que pode explicar melhor a completa vinculação entre educação e instrução é a concepção de que “*a aquisição de cada espécie de conhecimento tem dois valores – valor como ciência e valor como disciplina*” (Spencer, 1901: 18). O valor como ciência – instrução – aumentaria a capacidade operacional dos indivíduos, tornando-os mais aptos para realizar as tarefas necessárias em sua existência e, ao mesmo tempo, o processo de aprendizagem sobre qualquer conteúdo científico teria um valor como disciplina, resultando em ganho de capacidade intelectual, levando a um aumento na competência de discernir, julgar e deliberar – educação – propiciando uma postura moral²⁰².

²⁰² A concepção de que a formação moral estava entrelaçada no próprio processo de aprimoramento das aptidões intelectuais já estava presente no conceito de “instrução educativa” formulada por Johann Herbart no texto intitulado *Pedagogia geral derivada do fim da educação*, publicado originalmente em 1806, no qual se subordinava os múltiplos fins do ensino estético e literário, bem como do ensino matemático e científico à formação do caráter,

O poder da ciência como *disciplina* ou método implicava na formação de dispositivos de regularização das condutas, conforme defendiam vários autores do Oitocentos, “*daí a afirmar, como fez Compayré, que a educação da consciência se confundia com a educação de todas as faculdades da alma seria apenas um passo*”. (Ramos do Ó, 2003: 116).

Discorrendo sobre os conteúdos que deveriam fazer parte da educação para abranger os diversos gêneros de atividade humana, Spencer afirma serem os *conhecimentos científicos* os mais adequados, e demonstra como tais conhecimentos poderiam ser revertidos em benefício para o corpo (o respeito às leis fisiológicas aumentaria os anos de vida e diminuiria as sucessões de enfermidades), para o desenvolvimento da inteligência e para a moralidade. Neste último aspecto, considera que o estudo das ciências levaria ao entendimento de que todas as ações estão ligadas na relação de causa e efeito²⁰³, o que motivaria o desenvolvimento da “*verdadeira disciplina*” como sendo a compreensão racional de que boas ações provocariam consequências boas e más ações provocariam más consequências.

No tocante ao desenvolvimento da inteligência escrevera Spencer:

Podemos ter completa certeza de que o estudo das classes de fatos que são mais úteis para a regularização do nosso procedimento envolve o exercício mental mais próprio para o desenvolvimento das nossas faculdades. Seria absolutamente oposto à bela economia da Natureza que um certo gênero de cultura nos fosse necessário, como instrução e outro gênero, como ginástica mental. (Spencer, 1901: 66).

Dito em outros termos, seria oposto à Natureza que houvesse a propalada distinção entre instrução e educação, devendo ser a educação um dos aspectos imbricados no próprio processo de instrução. E, não havendo dúvidas de que a instrução tinha valor como disciplina intelectual, por implicação, sugeria Spencer, também teria igual valor como disciplina moral.

O desenvolvimento moral do indivíduo, bem como o desenvolvimento físico e mental

elemento essencial na formação da moral. Segundo propugnava aquele autor: “*não posso conceber educação sem a instrução; ao contrário, não reconheço nenhuma instrução que não seja educativa*” (Hilgenheger, 2010: 23).

²⁰³ No que tange, por exemplo, à educação moral no seio familiar, considera que os pais que protegem demais os filhos evitando que eles se envolvam em pequenos acidentes domésticos – cair de um móvel baixo, queimar o dedo com fogo, etc. –, repreendendo-os, prestam um grande deserviço aos mesmos, porque impedem que de um modo “natural” as crianças descubram as consequências de seus atos. O aprendizado das relações de causa e efeito evitaria que no futuro, quando não estivessem sob a supervisão familiar, eles se envolvessem em situações de verdadeiro risco para sua integridade física. (Spencer, 1901).

deveria ser intentado por um único e mesmo caminho: a ciência. Do estudo da ciência e da observação das leis científicas é que resultaria a saúde, a inteligência e a moralidade. O poder da ciência fora assim formulado:

A ciência faz continuamente apelo para a razão individual. As suas verdades não se fundamentam exclusivamente na autoridade, mas todos ficam com liberdade de as analisar, e em grande número de casos o estudante é obrigado a formular conclusões propriamente suas ... Ninguém lhe pede para admitir as coisas sem que ele veja a verdade delas ... De tudo isso nasce a independência, que é o elemento mais valioso dos caracteres (sic). Mas não é esse o único benefício moral legado pelo estudo da ciência. Quando é feito ... sob a forma de investigações originais, esse estudo provoca a perseverança e a sinceridade. (Spencer, 1901: 71).

Pela observação das leis científicas nas ações e experiências cotidianas, o homem se convenceria da imutabilidade das relações dos fenômenos – na invariável ligação de causa e efeito – e na fatalidade dos resultados do bem e do mal; tendo parâmetros seguros para alicerçar sua moralidade. Desta forma, apenas pelo desenvolvimento intelectual – caracterizado pela capacidade de pensar corretamente – é que o homem seria capaz de entender os princípios e leis das ciências, e desse entendimento nasceria o comportamento moral.

Melhor dizendo, a educação integral, a ser alcançada pela utilização do método intuitivo, tinha por finalidade desenvolver nos indivíduos a capacidade de “pensar corretamente”, partindo da *educação dos sentidos* (educação do corpo, para que se pudesse perceber adequadamente os dados da realidade) chegar-se-ia à elaboração de idéias simples; que, por sua vez, conforme se avançasse na análise de diversos objetos e situações elevar-se-ia às idéias complexas e, por fim, atingiria a capacidade de abstração entendida como o ápice do conhecimento humano. O desenvolvimento da linguagem e da expressão permitiria uma compreensão meta cognitiva da própria aprendizagem, resultando disso uma maior aptidão intelectual, elemento indispensável para que cada indivíduo fosse capaz de se auto gerir.

A autonomia e a independência que a ciência demandava dos indivíduos, obrigando-os a tirar suas próprias conclusões e a não se conformarem com a transmissão de um conhecimento acabado, resultava no princípio educacional sustentado pelo método intuitivo, de que o aluno deveria *instruir-se por si mesmo*, tendo participação ativa em seu processo de formação.

O princípio da instrução própria entrelaçava o desenvolvimento intelectual ao

desenvolvimento moral, pois:

Assim o conhecimento adquirido transforma-se em faculdade logo que seja compreendido e auxilia a função geral de pensar ... Note-se também que a cultura moral que este constante socorro próprio implica. Coragem em atacar as dificuldades, concentração paciente de atenção, perseverança através das derrotas – tais são os elementos com que é necessário entrar-se na vida. (Spencer, 1901: 145).

É importante destacar esse aspecto relacionado à atividade individual e independente dos educandos – instrução própria –, porque apenas pelo desenvolvimento intelectual propiciado por tal atividade é que seria possível construir o sujeito moral. Não se tratava, pois, de doutrinar ou condicionar os indivíduos para apresentarem determinado tipo de comportamento, mas de garantir o aprimoramento de sua capacidade intelectual, como único meio de se alcançar a finalidade moral, ápice de um longo processo de desenvolvimento: a educação integral.

Sob a orientação integral e intuitiva começara a reorganização legal da educação primária em São Paulo na década de 1880, com a ampliação do programa de estudos, tendo se consolidado em 1892 – Lei 88 – com os seguintes conteúdos para o curso preliminar: leitura e princípios de gramática, educação cívica, escrita e caligrafia, noções de geografia geral e geografia do Brasil, especialmente de São Paulo, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, sistema métrico decimal, noções de geometria, noções de ciências físicas, químicas e naturais, desenho à mão livre, canto e leitura de música, exercícios ginásticos, cosmografia, história do Brasil (leitura sobre a vida dos grandes homens), exercícios manuais e militares.

O curso primário complementar teve seu programa fixado – Decreto 400, de 1896 – com as seguintes disciplinas: educação cívica, português e francês; noções de história, geografia universal, história e geografia do Brasil; aritmética elementar e elementos de álgebra, até equações do 2º grau; geometria plana e no espaço; cosmografia, noções de trigonometria e mecânica; noções de física e química experimental e história natural, noções de higiene, escrituração mercantil, noções de economia doméstica (para mulheres); desenho a mão livre, caligrafia, exercícios militares, ginásticos e trabalhos manuais.

A conclusão da formação enciclopédia deveria ser buscada no curso secundário, cuja ênfase recaía em uma formação científico-literária – Decreto 293, de 1895 – cujas disciplinas

eram: português, francês, alemão, italiano, latim e noções de grego; aritmética; álgebra; geometria; trigonometria; mecânica elementar; astronomia elementar; física, química; história natural; noções de antropologia; psicologia e lógica; história e geografia; corografia (sic) e história do Brasil; desenho; exercícios militares e ginásticos.

A totalidade do curso primário – preliminar e complementar – e secundário caracterizaria a educação integral, com duração de 14 anos, a qual partindo das noções mais rudimentares elevar-se-ia ao estudo dos conteúdos científicos mais abstratos, atendendo sempre durante o processo de formação as dimensões físicas, intelectuais e morais.

Não obstante, com a transformação do curso primário complementar em curso de formação para o magistério e a não expansão desse modelo escolar, houve uma ruptura no sistema pretendido, sendo admitidos no curso ginásial alunos que houvessem apenas concluído o primário preliminar e fossem aprovados em concurso para o provimento de vagas. Por sua vez, também não houve a expansão dos ginásios estaduais, tendo o governo estadual mantido apenas três dessas instituições em funcionamento no período delimitado pela presente pesquisa (São Paulo, Campinas e Ribeirão Preto); o que motivaria que diversos pesquisadores apontassem o ensino secundário paulista destinado à elite estadual, em contraposição a uma escolarização primária voltada para as massas²⁰⁴.

Com o desvio de finalidade das escolas complementares ocorrido em 1895, o curso preliminar passou a ter duração de cinco anos nos grupos escolares e nas escolas modelo²⁰⁵, mantendo o mesmo conteúdo enciclopédico e melhorando sua viabilidade com maior tempo para se executar o programa. Em 1905 voltou novamente à duração de quatro anos nas referidas instituições – Decreto 1281 – quando o programa fixou as seguintes disciplinas: leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, música, desenho, ciências físicas e naturais, higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, geometria, trabalhos manuais e história do Brasil. O mesmo conjunto de disciplinas continuaria a vigorar na reforma de 1911 – Decreto 2225 – com um programa que especificava ano a ano o desenvolvimento dos conteúdos, na forma de anexo ao texto legal.

²⁰⁴ O caráter “elitista” da educação paulista deve ser relativizado na medida em que “*no regime federalista instaurado com a proclamação da República, prevaleceu o entendimento, em vigor desde o Império, de que as providências relativas à normatização do ensino secundário e superior deveriam ser de estrita competência do Governo Federal, reservando-se aos estados a responsabilidade de organizar o ensino primário, profissional e normal*”. (CARVALHO, 2010: 87).

²⁰⁵ Nas escolas provisórias e intermédias a duração era menor, sendo que a partir de 1911 o programa das escolas isoladas ficaria reduzido a três anos, mantendo os mesmos conteúdos, mas diminuindo a profundidade.

Do acima exposto fica evidenciado que a concepção de educação integral, conforme originalmente concebida pelas primeiras reformas do ensino, não se efetivou; o que teria comprometido grandemente a pretensão de formar o modelo de homem cuja moralidade e ação social se desse pautada por uma capacidade intelectual desenvolvida dentro dos moldes e conteúdos científicos.

Sendo a formação moral uma necessidade em um contexto social marcado pelo desenvolvimento econômico, imigração, urbanização e aumento significativo da população estadual – e, posteriormente, pela própria *1ª Guerra Mundial* –; e a escola a instituição social privilegiada para “reformular a sociedade”, as argumentações que defendiam uma “educação prática” e uma educação eminentemente “moral” passaram – pouco a pouco – a se contrapor ao modelo de educação integral, pregando novos rumos na reorganização da escola pública paulista.

Educação Prática e Educação Moral

Já no segundo número da Revista do Ensino – em texto do professor campineiro Arnaldo Barreto, formado pela Escola Normal – dentro dos esforços de buscar uma maior padronização para o ensino primário preliminar, se divulga um programa sistematizado do que deveriam ser as conferências mensais a serem realizadas nos grupos escolares; as quais, versando sobre temas de incontestável relevância para a educação pública, pudessem trazer benefícios concretos para o ensino paulista. Elabora-se, para esse fim, a sugestão de um conjunto de 14 teses gerais sobre o ensino; de 30 teses sobre a disciplina escolar e outras 30 teses sobre os métodos e processos de ensino; possibilitando que as futuras discussões convergissem para as temáticas listadas.

Algumas dessas teses oportunamente foram publicadas pela Revista do Ensino, sendo assinadas por eminentes professores estaduais, não sendo possível, entretanto, afirmar que os textos publicados fossem os resultados das conferências realizadas. Em anos posteriores, a tentativa de reativar as conferências escolares aponta que a referida prática não tivera considerável duração.

Dentre as teses consignadas na rubrica “Questões Gerais”, a 14ª tese apresenta especial interesse para se entender quais questões conjunturais contribuíram para uma releitura e uma *apropriação* do conceito de “educação integral”, formulado originalmente por Spencer, indiciando uma adequação dos discursos docentes a uma realidade na qual apenas a escola

primária havia se expandido, ainda que não tivesse conseguido incorporar parcela significativa da população em idade escolar. A referida tese tinha por tema: “*não podendo a escola completar a educação do homem no sentido amplo da palavra, quais condições que tem a preencher para que sua influência continue a dirigir a educação na vida prática?*” (R.E, Ano 1, n. 2: 162).

Não é demasiado destacar que no período final do Império e no princípio da República, a renovação educacional – segundo as representações docentes – deveria ter dado uma centralidade social ao grupo docente, sendo eles os responsáveis pela formação do modelo de homem demandado pela nova organização política, no qual nenhuma questão superaria em importância a questão educacional “*de que são corolários imediatos o progresso e a civilização dos povos*”. (BITTENCOURT, 1908: 114). Repensar a influência da educação na vida prática da sociedade era, em última instância, repensar o próprio papel do grupo docente na sociedade que ia se configurando.

No mesmo número da Revista do Ensino em que aparecem elaboradas as sugestões das teses para as palestras escolares, o sempre presente João Lourenço Rodrigues discorreria sobre a tese supracitada. Uma primeira precaução tomada por Rodrigues foi não descartar a capacidade da escola pública em fornecer a educação integral, porque isso seria a confissão de sua pouca utilidade, apenas aceitando como hipótese essa possibilidade, não querendo romper com o modelo de sistema de ensino idealizado pelos primeiros reformadores.

As suas ponderações levavam em consideração os objetivos alcançados em pouco mais de dez anos de execução das primeiras reformas de ensino, servindo de balanço crítico às realizações do regime republicano em educação. Desta forma, fora obrigado a reconhecer o exagerado otimismo que se dedicou à escola pública como elemento de regeneração social, além de “*por outro lado reduzimos imprevidentemente as suas atribuições naturais, não duvidando avançar proposições frívolas como esta – que o fim da escola é formar cidadãos*” (Rodrigues, R.E. Ano I, n. 2, 1902: 185).

A pertinência da crítica de Rodrigues é bastante acentuada na medida em que um dos pilares da propaganda republicana havia sido a necessidade de escolarizar – ler e escrever, principalmente – para tornar viável o modelo democrático, no qual o voto obrigatório seria o sustentáculo do novo regime político; além de se ensinar os valores pátrios, por meio da história e geografia do Brasil.

A função predominantemente política da escola – formar cidadãos²⁰⁶ – conforme supostamente teria orientado as primeiras reformas do ensino, mostrara-se inadequada, não sendo sancionada pela prática, afirmando-se o conceito de educação integral, na forma que segue:

A escola, instrumento da civilização e devendo como tal, acompanhar *pari passu* a sua evolução, já não pode fazer consistir a educação individual no desenvolvimento das forças físicas e na simples cultura dos sentimentos patrióticos. Sem nunca perder de vista o destino futuro do indivíduo, ela é obrigada a promover o desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades humanas. (Rodrigues, *R.E.* Ano I, n. 2, 1902: 185).

Na reafirmação que Rodrigues faz da educação integral deixa entrever que na escolarização primária tal como a existente no período, com seus exercícios físicos e militares, e com o culto à pátria presente nas aulas de história, o elemento de formação cívica era uma parte importante, mas que não teria sido levado a cabo satisfatoriamente. Nesse sentido, reputa como nula a tentativa de formação moral e cívica nos moldes intentados e reafirma uma formação que harmonize a parte física, intelectual, e dos sentimentos e vontades. E acrescenta: “*a escola, tal como a conseguimos realizar, não cogita senão da educação física e da educação intelectual, e isso mesmo de uma maneira incompleta*”. (Rodrigues, *R.E.* Ano I, n. 2, 1902: 186).

Se voltarmos ao conceito de educação integral formulado por Spencer, veremos que o diagnóstico de Rodrigues sobre a escolarização paulista poderia ser justificado através da afirmação de que a ruptura com o processo de formação intelectual ampla, base imprescindível para a consecução do sujeito moral – ruptura essa consignada pelo “desvirtuamento” das escolas complementares e a não expansão do ensino secundário [ginásios] – inviabilizara o modelo de cidadania previamente concebido; não estando, necessariamente o “fracasso” da escolarização no tipo de educação oferecido na escola preliminar, mas na não continuidade do mesmo processo através de outras instituições escolares que a deveriam suceder.

Não obstante, e de forma surpreendente e “conflitante” com a definição de educação integral que acabara de defender, utiliza uma citação atribuída a Spencer para defender que “*mais*

²⁰⁶ Embora o conceito de cidadão fosse consideravelmente oposto àquele que seria proposto por Dória na reforma de 1920.

vale uma mão cheia de boa moral do que um alqueire de instrução”. (Idem, ibidem). Nessa afirmação utilizada por Rodrigues – cuja referência completa não se encontra disponível – ele consegue reabilitar a distinção entre educação e instrução que havia sido superada pelo próprio Spencer, através do conceito de educação integral, no qual a educação seria a consequência necessária do processo de instrução, conforme já se abordou anteriormente.

Por outro lado, ao dizer que a escola daquele período só obtinha resultados relacionados aos aspectos intelectual e físico, propõe como ênfase para a reorganização do ensino público a educação moral, o que tornaria a escola mais influente na vida prática da sociedade, conforme postulava a tese sobre a qual discorria. Essa opinião seria secundada por diversos outros professores na última década de existência da Revista do Ensino, no qual a *educação da vontade* e a *educação utilitarista* – voltada apenas para a preservação indireta dos indivíduos: trabalho – passaria a substituir a educação integral, relegando a um segundo plano o desenvolvimento intelectual, e que teria uma incontestável importância no processo que culminaria com a reforma de 1920, conforme se elucidará adiante.

De antemão, é possível assinalar que essa ênfase no aspecto moral da escolarização contrariava os estágios da evolução da humanidade – conforme formulara Comte e depois Spencer – nos quais, após um longo período de desenvolvimento, o sujeito moral havia se formado pelo desenvolvimento de sua capacidade intelectual, através da superação dos misticismos, preconceitos e dogmas e pela posse da *razão* e do conhecimento positivo.

Todavia, a originalidade da apropriação de Rodrigues estava no fato de propor a ênfase no aspecto moral da formação, como modo de restabelecer a harmonia do conceito de educação integral, uma vez que os aspectos físico e intelectual já fossem atendidos pela escola existente. O sujeito moral proposto por Rodrigues não era mais a consequência de um processo de ampliação e domínio da razão, posto entendesse que “*as nossas ações e a nossa conduta habitual dependem mais dos sentimentos do que da opinião*” (Idem, ibidem).

A educação dos *sentimentos* e da *vontade* individual se afigurava como mais importante do que a formação intelectual, não estando com esta última diretamente vinculada, conforme anteriormente sustentara Spencer. Uma outra razão de caráter prático sustentava a interpretação de Rodrigues, qual seja, educar a vontade contribuiria para desenvolver as iniciativas individuais, tornando os sujeitos perseverantes em suas empresas, resultando em benefícios sociais; o que aumentaria o prestígio da escola.

Embora a apropriação de Rodrigues prescrevesse o “uso contrastante” do conceito de educação integral proposto por Spencer, o referido professor paulista se esforçou para conciliar-se com o princípio da integralidade da formação, sustentando que apenas acrescia à formação intelectual e física já em curso nas escolas estaduais, a educação moral que completaria a formação individual, nos seguintes termos: “é preciso que não façamos consistir a educação espiritual no simples cultivo do intelecto; à educação intelectual urge adicionar a educação dos sentimentos e a educação da vontade” (Rodrigues, *R.E.* Ano I, n. 2, 1902: 187).

A utilização do termo “uso contrastante” acima realizada remete ao emprego diferenciado dos mesmos textos e bens culturais em uma fórmula que subverte o “sentido original” por outro mais conveniente ao sujeito que se apropria, constituindo-se em uma “invenção criadora” por parte do “consumidor”. (CHARTIER, 1990).

Nos anos iniciais da Revista de Ensino não raro a *educação integral* gozara de apoio franco por parte de inúmeros educadores, que viam em tal sistema a única possibilidade de formação do homem para a sociedade existente em todo seu grau de complexidade. É o que defendia o presidente da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, professor Arthur Breves, em palestra proferida em 1904 e publicada no órgão da referida associação. Secundando Spencer, fazia a defesa do conteúdo enciclopédico que deveria ser desenvolvido no grau de profundidade adequado para se alcançar os fins propostos pelos gêneros de atividades humanas delimitados pelo pensador inglês. Para o educador paulista, conforme se sustentara durante o “período áureo”, a educação integral implicava em uma escolarização prolongada com um sistema que “*oferecesse vantagens e regalias à corporação docente*”, na mesma proporção de importância da educação para a sociedade. (Breves, *R.E.* Ano III, n. 1, 1904: 6).

No ano de 1905 a questão do *ensino integral* ganharia destaque no editorial da Revista de Ensino, apresentando a sempre renovada queixa pelo desvio de função das escolas complementares e pelas reformas do programa da Escola Normal e dos grupos escolares. Essas duas questões indiciavam a “falta de conhecimentos” dos legisladores sobre os conteúdos que deveriam saber qualquer cidadão e a resistência em oferecer a educação integral para a população, posto que pretendessem disponibilizar apenas o “arcaico” ler, escrever e contar:

Aterra-os a idéia de um alfaiate, um marceneiro ou um tipógrafo ter conhecimentos de física, de química, de história natural, de história geral, de

direito, etc. Evidentemente um absurdo que só poderia nascer em cabeças de malucos como Spencer e Comte. (*R.E.* Ano IV, n. 2, 1905: 644).

No referido artigo o exemplo dos Estados Unidos da América é chamado como testemunha de um país que difundira a educação integral, onde qualquer operário tinha acesso às noções científicas, resultando disso um progresso material que não se secundava em países nos quais ficara restrita a escolarização aos saberes rudimentares, como aqueles oferecidos pelas escolas preliminares. Pensando especificamente no sistema paulista, reclamava-se a instalação em cada grupo escolar de uma escola complementar, para que o modelo de formação integral fosse alcançado²⁰⁷. O oferecimento do ensino integral seria mesmo uma necessidade da evolução social e dos progressos de sociedade e o único tipo de educação compatível com o regime republicano, argumentava-se.

Nota-se que, para além das justificativas de ordem orçamentária que os legisladores se utilizavam para propor qualquer simplificação na área educação, o autor do editorial insinuava a existência por parte dos mesmos de um desejo de, deliberadamente, travancar o processo pelo qual o “povo” deveria ter acesso ao conhecimento científico, e que estaria em contraposição com a marcha inexorável do desenvolvimento social.

No mesmo número da Revista do Ensino, em um texto não assinado, intitulado “Ensinar deve ser uma profissão”, argumenta-se que a capacidade do professor em fazer o povo entender todas as vantagens de uma educação científica e integral é condição para “*eleva à posição social que merecem e ver bem recompensado o seu trabalho*”. (*R.E.* Ano IV, n. 2: 664).

Ainda que se considere a importância da educação integral no cenário educacional, algumas opiniões advindas de outros setores da sociedade, ao fazerem a diferenciação entre educação e instrução, começavam a veicular como perigosa a difusão dos conhecimentos e a formação intelectual dos indivíduos, em um raciocínio que pretendia marcar o dever social do Estado em oferecer prioritariamente uma educação moral. Nesse sentido, publica-se na Revista do Ensino um artigo do criminalista Viveiros de Castro – originalmente publicado na “Nova Escola Penal” – que vinculava a instrução com a criminalidade, na forma que segue:

²⁰⁷ No relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, professor João Crisóstomo B. dos Reis Jr, no *Anuário de Ensino* de 1914, página 44, a solicitação de criação de cursos complementares anexos aos grupos escolares aparece como sendo uma recomendação constante dos inspetores de ensino.

Alguns escritores julgam até que a instrução primária, desacompanhada da educação, pode ser uma causa eficiente de crimes, despertando instintos adormecidos, acendendo ambições superiores à posição social do indivíduo. (Castro, *R.E.* Ano IV, n. 2, 1905: 681).

Considerando que o sistema público de ensino não havia conseguido efetivamente oferecer a educação integral, ficando incompleta a formação moral prevista nesse modelo, e que a escola existente enfatizasse apenas os aspectos intelectuais e físicos, Castro reputou como nociva essa organização, em um discurso que, posteriormente, penetrando no campo educacional levaria a um movimento de “moralização” da educação escolar, o que, no limite, contribuiria para justificar a superação do modelo da integralidade do desenvolvimento humano.

Mas, sob esse movimento aparente que afetaria o tipo de educação oferecida pela escola pública, um outro movimento mais profundo estava sendo gestado. Desde o iluminismo a ciência e a razão haviam se elevado como critério para a organização da sociedade e das ações humanas, sendo por esse motivo imprescindível o trabalho de propagar a instrução entre toda a sociedade. No artigo de Castro, no entanto, observa-se o claro intento em limitar o poder da ciência em guiar as ações de todos os indivíduos, sendo considerada nociva sua ampla difusão:

Tarde louva e exalta a instrução superior como causa regressiva de delitos ... O Dr. Corce emite opinião contrária. A ciência, escreve ele, eleva somente aqueles que são susceptíveis de elevação pela hereditariedade ou pela correção da educação. Quanto aos outros, ela ensina os meios aperfeiçoados do crime ... Parece-me que o dr. Corce exprime uma opinião mais verdadeira do que Tarde ... Quando a perversidade da alma sufoca o sentimento da honra e abafa o grito da consciência, a ciência é um presente funesto. Serve de instrumento aperfeiçoado para a concepção calma, premeditada e fria de crimes hediondos. (Castro, *R.E.* Ano IV, n. 2, 1905: 682).

Essa limitação dos efeitos benéficos da ciência em produzir sujeitos morais – sendo susceptível apenas para aqueles predispostos por “boa hereditariedade” – implicava na redefinição de cidadania proposto no início do regime republicano, sendo que ao invés do *governo de si mesmo*, passava-se a aceitar a formação moral com forte componente cívico, como finalidade e objetivo da educação popular. Por consequência, a democracia passaria a equivaler

ao governo de uma elite esclarecida, sabedora do que era melhor para o “povo”, e garantidora da paz social, capaz de dissuadir os indivíduos a terem ambições superiores à sua condição social²⁰⁸.

Ao comentar o artigo de Castro, em texto não assinado, a Revista do Ensino explica que aquele jurista não distinguia educação profissional, educação especial e educação integral e científica; sendo que a esta última não se podia imputar o descuido com o aspecto moral, motivo pelo qual deveria ser o modelo propagado na educação primária.

Todavia, é importante destacar, havia também críticas dirigidas aos *modos e processos* pelos quais se estaria desenvolvendo a educação integral no sistema de ensino paulista. O professor José Feliciano de Oliveira discordava da *gradação* dada ao ensino, alegando que as mesmas noções não deveriam aparecer nos níveis primário, secundário e superior, bastando que se estabelecesse com exatidão o nível no qual elas deveriam ser abordadas integralmente. Nota-se que a referida opinião opunha-se frontalmente à noção de que a gradação do conhecimento, em correlação com o desenvolvimento infantil, deveria estruturar o currículo escolar em círculos concêntricos, conforme propusera Calkins (1950).

A preocupação de Oliveira era dar maior racionalidade ao currículo, evitando que um mesmo assunto fosse abordado “artificialmente” por partes, obrigando a apresentá-lo novamente aos escolares em diversas etapas distintas, aproximando-se sua proposta daquilo que Bain (1905: 135) havia denominado de “*emprego de um objeto como texto*”, no qual todos os aspectos de um objeto deveriam ser abordados já na primeira vez que fosse apresentado aos alunos; em oposição ao que era defendido pela maioria dos pedagogistas.

De maior importância, porém, é a crítica dirigida à interpretação que associava a educação integral com o currículo enciclopédico, tal como estava em curso no sistema paulista. São suas palavras:

Mas o que vem a ser o ensino integral? Não é, certo, o enciclopedismo de noções elementares, secundárias e superiores ou de ciências mal concatenadas e expostas em cadeiras diversas, por métodos diversos, com doutrinas contraditórias. Isso é

²⁰⁸ Considerar a “condição social do indivíduo” no processo educacional passaria a significar para muitos o oferecimento de uma educação diferenciada por classe social, rompendo com o padrão da educação integral para todos, conforme defenderia, entre outros, o Diretor Geral da Instrução Pública, professor João Crisóstomo B. dos Reis Jr, no *Anuário de Ensino* de 1916: “*Vastos e complexos [programas dos cursos preliminares] sobrecarregam por demais o aluno e o professor com um trabalho enorme e quase sempre improfícuos; uniformes para todas as escolas, nas cidades e nos bairros, criam dificuldades desnecessárias à populações que, por sua condição social, podem se satisfazer com o mínimo de instrução, que lhes é precisa para as suas necessidades ordinárias*”. (*Anuário do Ensino* de 1916, 1917: 18).

o *caos integral* de um ensino exaustivo, em que se supõe um aluno aprender o que só muitos professores coligados são capazes de ensinar ou de lhe atochar indigestamente, descordenadamente. (sic). (Oliveira, *R.E.* Ano VI, n. 4, 1907: 9 e 10).

Como a questão dos programas de ensino sempre fora uma área crítica do sistema educacional paulista, no qual os professores denunciavam a falta de critério que presidia a incorporação ou supressão de disciplinas nas escolas públicas, atribuindo aos legisladores as reformas “*por golpe de palpites*” (Dória, 1914), o currículo que recebera o nome de enciclopédico era entendido por muitos, conforme argumentara Oliveira, como desprovido de coerência e coesão, resultando em um amontoado de conteúdos incapaz de produzir o desenvolvimento integral.

Considerava Oliveira que o ensino integral devesse consistir na “*universalidade da função educativa aplicada a todas as faculdades humanas*” (Idem, 10), decorrendo disso a possibilidade de selecionar apenas conteúdos considerados pertinentes para o desenvolvimento das referidas faculdades. Identificava ainda, em consonância com os estados da humanidade propostos por Comte, que deveria ser a educação integral dividida em três fases: 1ª física e moral (até os sete anos, portanto, no seio da família); 2ª estética (dos sete aos 14 anos) e 3ª intelectual (dos 14 aos 21 anos). A educação escolar, por conseguinte, teria como enfoque as fases 2ª e 3ª, sem que com isso significasse a não continuação da educação iniciada nas famílias, cuja predominância teria sido o desenvolvimento físico e moral.

Na citação reproduzida acima, percebe-se que a crítica de Oliveira endereça-se, sobretudo, ao currículo da Escola Normal, na qual ele era professor, uma vez que na educação primária o ensino não se desse dividido por cadeiras, com doutrinas diversas em cada uma delas. À crítica endereçada a formação realizada pelo curso normal por não privilegiar os conhecimentos teóricos da área educacional, conforme se abordou anteriormente, somava-se esta outra formulada por Oliveira, que em seu entender sequer oferecia uma formação integral como cultura geral, sendo por isso duplamente falha.

A questão do currículo enciclopédico na escola primária daria azo para que o professor Augusto R. de Carvalho fizesse a crítica do programa de ensino em curso nos grupos escolares, em termos que se assemelham àqueles expressados por Oliveira. O professor Carvalho reclamava contra a tendência em se querer aumentar “indefinidamente” o programa do grupo escolar, sem

que houvesse uma coerência interna ao mesmo. São suas palavras:

É preciso que o programa não seja um empilhamento de assuntos em divórcio com as asserções dos aforismos pedagógicos, é necessário que no desenvolvimento de cada programa, não apareça a ciência a retalhos, numa disposição ilógica, mas a ciência – embora encarada rudimentarmente – concatenada, contínua, sendo estudada e transmitida em todas as suas fases, mormente nos seus elementos, que lhes constitui o alicerce. (Carvalho, *R.E.* Ano VIII, n. 1, 1909: 4).

O princípio da coerência e progressão na aprendizagem que deveria marcar o ensino intuitivo, em conformidade com o que havia sido formulado por Buisson, Calkins, Bain, e outros, ao que parece faltava à educação primária paulista, que carecia de “método” na acepção literal do significado etimológico – *caminho* – ou seja, um “conjunto de meios que se adota, de um modo expresso e refletido ... para levar a bom termo uma empresa”. (Compayré, apud CAMPAGNE, 1886: 816).

A falta de “método” na delimitação do programa da educação primária – o que não significava a falta de observação dos processos intuitivos nas lições específicas, mas a não concatenação de tais lições em um processo progressivo e lógico – transformando-o em “um amontoado” de conteúdos, que, além de tudo, sobrecarregaria a mente infantil comprometendo o seu desenvolvimento, passaria a ser uma crítica constante, nas páginas da Revista do Ensino, ao tipo de ensino oferecido no estado paulista, e culminaria em propostas para a simplificação do currículo primário.

É importante destacar que, em sua fase inicial, as críticas dirigidas ao currículo primário tinham, quase sempre, o objetivo de evidenciar o quanto a formação oferecida se distanciara do conceito de integralidade formulado por Spencer, o que fazia necessário restabelecer o padrão inicial do que seria a instrução pública. É o que diz, por exemplo, o professor Luiz Cardoso, na análise que faz sobre a instrução pública, nos seguintes termos:

o problema do ensino depende unicamente da consciente aplicação do sistema spenceriano, que é o que mais se coaduna com o estado atual de civilização e com a índole eminentemente empreendedora de nosso povo, em nossas escolas”. (Cardoso, *R.E.* VIII, n. 2, 1909: 26).

Em outros termos, e defendendo a simplificação e a aplicação da formação integral, para que o ensino estadual voltasse a gozar do mesmo prestígio granjeado no início da República, é o que volta a solicitar o professor Augusto R. Carvalho, que reclama a contribuição dos professores para auxiliar o governo nas reformas necessárias, sobretudo no estabelecimento de um novo currículo para a escola primária:

A principal causa, senão causa única do declínio visível e indiscutível do ensino em São Paulo está no atual programa das escolas ... Simplificar o programa, reduzindo-o em termos, dando-lhe uma feição mais científica e o que for essencial à instrução dos filhos do povo – é um problema de solução bem laboriosa e de reconhecida urgência. Metodizá-lo, coordená-lo, sistematizá-lo cientificamente, de modo que o professor, no desempenho do seu encargo, não esteja a dar cambalhotas para frente e para trás e saiba o que vai ensinar a seus alunos – é um repto de honra que o Estado lança à sabedoria do magistério e ao patriotismo do legislativo. (Cardoso, *R.E.* Ano VIII, n. 3, 1909: 7).

Em termos muito próximos também se pronunciaria o professor M. Tolosa ao fazer a crítica da escola paulista:

À escola primária por um engano inexplicável, tentaram dar um caráter excessivamente erudito, exigindo dela para seus alunos uma larga soma de conhecimentos, inassimiláveis no fugaz período de 4 anos letivos, em vez de, o que seria mais razoável, pedir-lhe apenas uma dose necessária de instrução, tanto quanto bastasse como proveitoso auxiliar para o desdobramento de uma educação integral. (Tolosa, *R.E.* Ano XI, n. 1, 1912: 21).

Simplificar o programa primário para viabilizar a educação integral era uma “leitura” bastante diferenciada daquela empreendida por Caetano de Campos, na reforma de 1890, que pretendia que o ensino fosse “*quanto possível completo, inteiro em todos os ramos de conhecimentos indispensáveis à vida, enciclopédico por assim dizer*” (Campos, apud MOACYR, 1942: 90). A diferença na interpretação agrava-se quando se considera que para Campos apenas com o ensino secundário – no qual se devesse ensinar *tudo* que pudesse levar do conhecimento concreto ao abstrato – a educação integral se completaria. De onde resulta que a não vinculação do princípio da educação integral com o currículo enciclopédico fora, no estado paulista, uma

formulação original da primeira década do século XX.

A explicação para a crítica ao currículo enciclopédico estava na compreensão de que tal modelo privilegiava os conteúdos programáticos e não a criança e o seu desenvolvimento integral ou, ao menos intelectual; em um mesmo movimento que passaria a enfatizar o sujeito da educação – a criança – e não mais o método de ensino como questão central da pedagogia, conforme se abordou no Capítulo II.

Muito comuns passaram a ser as críticas contra se “amontoar a cabeça” dos alunos com conteúdos, ao invés de formar-lhes a inteligência, uma vez que se julgava incorreto medir o desenvolvimento intelectual pelo muito que a criança tivesse acumulado e não pelo aumento de sua capacidade de aprender. Deixava-se entrever, desta feita, que as práticas escolares no sistema paulista haviam tomado essa feição excessivamente centrada nos conteúdos.

Disso resulta que o questionamento do currículo enciclopédico redundava em crítica aos “métodos” centrados na transmissão de conteúdos, que mesmo supostamente sendo intuitivos, não primavam pelo desenvolvimento das faculdades cognitivas, porque desconsideravam as recentes formulações da psico-pedagogia. A redefinição de educação integral e as alterações metodológicas que deveriam se fazer acompanhar sofreram a oposição de boa parte do professorado público, acostumados a práticas de ensino consolidadas desde o final do século XIX²⁰⁹:

Não se fez, porém, de um jato, a modificação desses métodos e processos. Era natural que tal acontecesse, pois os antigos métodos e processos tinham a favorecê-los a vantagem da sua execução, independente de conhecimentos de psico-pedagogia; e, vulgarizados, há muitos anos, podiam e podem se executados por qualquer leigo em matéria de ensino. O mesmo não se dava com os novos métodos e processos, cujos professores, em pequeno número, não os conhecendo e não os sabendo por em prática, os guerreavam. (Thompson, *Anuário do Ensino*, 1917: 6).

Nota-se também, na citação acima, a clara intenção de que as inovações implementadas no sistema de ensino após 1909, que podem ser resumidas na tentativa de dar um caráter

²⁰⁹ Obrigando que o grupo docente comprometido com a renovação educacional – e que ocupavam os principais cargos na hierarquia do sistema estadual de ensino – lançasse mão dos inspetores de ensino para disseminar as inovações pedagógicas e utilizassem as páginas da *Revista do Ensino* para vulgarizar as novas concepções.

científico à educação, visavam valorizar o campo educacional e o trabalho docente, afastando-o de práticas e processos que pudessem ser executados por qualquer um que não tivesse a formação pedagógica.

Na tentativa de superar as deficiências do sistema paulista de ensino, a tradução de um livro do professor canadense J. L. Hughes, intitulado “Os erros do ensino”, foi publicada por capítulos a partir de junho de 1911 na *Revista do Ensino*, e serviu também para ilustrar os equívocos atribuídos à educação estadual – e, ao que parece, igualmente cometido em outras nacionalidades que introduziram o ensino intuitivo no século XIX – indiciando a nova orientação que se pretendia dar à questão curricular. A crítica dizia respeito ao quanto os processos de ensino haviam se afastado das formulações de Pestalozzi e Froebel, na forma que segue:

Seu principal objetivo [Pestalozzi e Froebel] era o desenvolvimento harmônico das faculdades humanas, tendo por fim aumentar o poder da humanidade para o bem, sendo que o aumento de conhecimentos já em extensão, já em precisão era uma parte secundária e meramente acidental de sua obra. Nós, porém, invertemos essa ordem, fazendo do saber nosso principal objetivo ... Nossa má interpretação fez do gabado sistema de lições de coisas, em pontos essenciais, a mais ridícula tentativa de ensino que jamais se introduziu numa escola. (Hughes, *R.E.* Ano X, n. 1, 1911: 44).

A ênfase nos conteúdos de ensino e não no desenvolvimento harmônico das faculdades humanas, tal como se passou a imputar à prática pedagógica paulista, aproximava o ensino intuitivo aqui realizado do modelo defendido pelo professor francês L. Chasteau, que via no domínio dos temas e assuntos a finalidade das lições de coisas; diferentemente do que propunha a quase totalidade dos pedagogistas, que acreditavam ser o aumento da capacidade dos indivíduos em adquirir conhecimentos de maior importância do que a transmissão propriamente dita dos mesmos.

Os autores pedagógicos do século XIX passaram a ser citados para apontar o quanto a educação teria se afastado dos princípios intuitivos, reproduzindo para a escola do início do século XX as mesmas críticas dirigidas à escola “tradicional” do século anterior, como se não houvesse distinção entre ambas – o que no caso paulista significaria desconsiderar o trabalho de duas décadas na reorganização escolar. É o que faz Hughes, ao invocar os nomes de Spencer e Horace Mann, respectivamente: “*as crianças devem ser levadas a fazer as suas próprias*

induções. Devesse-lhes dizer o menos possível e induzi-las a descobrirem o mais possível” e “infelizmente, hoje, a educação entre nós consiste muitíssimo mais em dizer do que a exercitar”. (R.E. Ano X, n. 2, 1911: 38).

Todos os avanços que a escola pública paulista houvera conquistado, “com hercúleo esforço” nos seus primeiros 20 anos sob o regime republicano passaram a ser considerados apenas como “*um grão de areia em face do que ainda há por fazer*” (Rocca Dordal, R.E. Ano X, n. 3, 1911: 19), o que incluía oferecer a educação profissional e garantir o desenvolvimento moral através da educação da *vontade* e do “saber querer”, formando homens empreendedores; ampliando os conhecimentos sobre os indivíduos no processo de escolarização, e buscando dar uma feição progressista ao sistema de ensino capaz de sustentar a hegemonia educacional paulista frente aos demais entes federados.

No entanto, um motivo de maior importância para elucidar as razões que levariam à posterior superação do padrão de formação integral no ensino público paulista, pode ser encontrado no mesmo livro do professor J. L. Hughes, no qual se explicita a discordância com o conceito de educação integral formulado por Spencer, ao argumentar que o desenvolvimento moral não era a consequência dos desenvolvimentos físico e intelectual, devendo a escola não descurar de uma educação eminentemente moral, ao contrário do que propusera o pensador inglês:

É erro grave aumentar-se em um homem o poder físico e intelectual, sem procurar assegurar que ele venha a empregar tal poder para fins bons ... Melhorar o desenvolvimento da natureza física e mental de uma criança, é o mesmo que aumentar as *possibilidades* de seu desenvolvimento moral, mas o desenvolvimento moral não se seguirá, como consequência necessária, o desenvolvimento físico e intelectual. Inteligência aumentada não significa resistência ao crime nem elevação geral da raça ... A própria natureza moral precisa ser educada. (Hughes, R.E. Ano X, n. 1, 1911: 52 e 53).

Em sentido contrário ao apontado por Spencer, que emprestara da evolução da sociedade humana a conclusão de que o sujeito moral era fruto do desenvolvimento racional, Hughes argumentava que o domínio da razão – através do desenvolvimento intelectual – não era elemento suficiente para se obter indivíduos morais, sendo preciso acrescentar uma cultura especificamente moral, no qual a influência dos *bons exemplos* e de *ações práticas* por parte dos

educandos – através das quais se criasse *hábitos* morais – levaria a formação do *caráter* e seria muito mais eficaz do que qualquer outra coisa que se lhe pudesse dizer ou fazer²¹⁰.

Era preciso, segundo argumentava o autor canadense, que a escola criasse oportunidades para as crianças agirem, sendo cada ação precedida, se possível, por uma escolha consciente e independente que, ao estar de acordo com o que se considerasse direito, significaria uma vitória e fortalecimento da *vontade*. Ao contrário da prática anterior – atribuída à educação primária paulista – que buscava desenvolver os sentimentos adequados de cidadania, pátria e nacionalidade, pelo estudo das coisas nacionais e o exemplo dos grandes vultos históricos, o “*novo desenvolvimento moral*” previa uma escala com a seguinte ordem: “*sentimento, pensamento, decisão e ação*” (R.E. Ano X, n. 1, 1911: 54), sendo os três primeiros passos considerados inúteis se não se alcançasse a ação infantil na direção desejada.

A ação infantil era o ponto central dessa nova proposta de *escola ativa*²¹¹ que, se por um lado não se antagonizava totalmente com a formação intelectual, por outro lado não dependia mais dela como pré-requisito para alcançar o fim moral; bastando, para tanto, que a escola atribuísse aos alunos uma parcela de responsabilidade em seu cotidiano, fazendo-os compreender que a harmonia partilhada era resultado dos cumprimentos dos deveres individuais. Pelo hábito de tomar decisões acertadas em um ambiente controlado surgiria o sujeito moral demandado pela sociedade.

A formação dos hábitos adequados passou a ser questão de primeira ordem no campo educacional, posto se acreditasse que eles desempenhassem papel de preponderância nas atividades humanas. Concebia-se que toda decisão humana ou era tomada por uma deliberação consciente, na qual se gastava considerável energia mental, ou pelos hábitos adquiridos em situações análogas, que pela repetição das referidas situações levaria a um estado de

²¹⁰ Extraído do relatório do inspetor escolar Guilherme Kuhlmann, em 1917 (R.E, ano XV, n. 4: 5 – 7), um programa específico de educação moral elucida melhor em que moldes se propôs a criação de hábitos morais: “1º despertar e fortalecer os sentimentos generosos (pelo exemplo e pelo estímulo); 2º reprimir as inclinações perigosas (pelo exemplo e pela disciplina); 3º cultivar a consciência da criança (pelo exemplo e pela idéia de responsabilidade); 4º formar hábito de conduta moral (pelo exemplo e pelo exercício) ... Fins a atingir; hábitos de: asseio, ordem, obediência, desinteresse, generosidade, veracidade, lealdade, pontualidade, exatidão, regularidade, diligência, perseverança, previsão, cortesia, piedade em geral para com os animais, perdão, caridade, justiça, respeito à propriedade, respeito aos superiores, submissão à autoridade e às leis, respeito à dor alheia, tolerância às crenças religiosas, coragem, prudência, gratidão, energia, calma, cooperação e bondade.

²¹¹ Sustentada, em alguma medida, pela filosofia de Bergson que propunha estar a “*inteligência humana subordinada, na origem e no fim, à ação*” (R.E. Ano XIII, n.1, 1914: 29). O método da escola ativa era enunciado como a “*arte de fazer compreender e manter a atenção espontânea [do educando]. A criança hoje tem de observar, precisar e fazer*”. (R.E. Ano XV, n. 2, 1916: 10).

“automatismo”; cujos benefícios seriam a simplificação e o aperfeiçoamento dos movimentos, a diminuição da fadiga e do cansaço, a prontidão para agir, entre outros.

Ao invés de se investir em um processo longo de desenvolvimento intelectual para viabilizar as tomadas de decisões, era razoável, argumentava-se, que se investisse na criação de hábitos que simplificasse a obtenção dos comportamentos desejados²¹². Pelo hábito, afirmava o professor Teodoro de Moraes, tornava-se *“a ação mais fácil, mais rápida e mais perfeita, [tratando-se] de um simples movimento muscular ou das mais nobres operações do espírito”*. (Moraes, *R.E.* Ano X, n. 3, 1911: 56). A intenção clara era de *“evitar o trabalho exaustivo de uma reflexão sempre renovada”* (Idem: 57), aumentando o cabedal das habilidades humanas.

A vontade deveria estar submetida aos hábitos adquiridos e as deliberações deveriam passar do estado consciente para o estado inconsciente, consistindo nisso o processo educativo da ação escolar.

A justificativa de Hughes para destacar a educação moral da educação intelectual seria fundamentada em Alexander Bain:

A característica dos hábitos morais, como explica Alexandre Bain, o que os distingue radicalmente das aquisições intelectuais é a presença de duas potências inimigas, uma das quais deve vir dominar a outra ... Cada vitória do adversário, isto é, do mau princípio, anula o efeito de muitas conquistas obtidas pelo bom princípio. (Hughes, *R.E.* Ano X, n. 3, 1911: 60).

A concepção maniqueísta de moral, na qual duas potências inimigas estavam em constante combate, demandava uma organização escolar para garantir uma série de vitórias ininterrupta dos “bons princípios” – através de atos concretos – o que seria suficiente, pela constante repetição, para subjugar os “maus princípios”. Não se tratava apenas de oportunizar situações nas quais as crianças optassem pelo “bem” ou pelo “mal”, em ação consciente e deliberada, mas de garantir que suas ações estivessem constantemente de acordo com os princípios adequados, ainda que isso não fosse sempre o resultado de uma escolha racional e individual.

²¹² Nesse mesmo cenário ganhava força o entendimento de que a biologia/fisiologia e a psicologia não eram capazes de explicarem todas as ações humanas, devendo-se buscar tal compreensão na “relação existente entre os homens” – sociologia. Nesse campo de conhecimento os trabalhos de Durkheim difundiram a idéia de “contágio mental”, no qual um ato, além de inspirado em outro ato similar [de outro indivíduo], ao entrar no espírito do sujeito transformar-se-ia, automaticamente, em movimento; convergindo para o desenvolvimento de hábitos.

Nota-se o quanto essa proposta se afastava daquela defendida por Buisson ao discorrer sobre a intuição moral, posto que para o autor francês o desenvolvimento da moral se daria pela via contemplativa até se intuir a “*ordem eterna do universo*” (BUISSON, 1883: 181); ou daquela outra formulada por Spencer, na qual a moralidade seria a consequência da integralidade do desenvolvimento humano, indissociável dos aspectos físico e intelectual.

Enquanto nas formulações de Buisson e Spencer o método intuitivo seria o caminho natural para o desenvolvimento do comportamento moral, em Hughes o caminho seria o “condicionamento” através das ações concretas e cotidianas; implicando que o referencial intuitivo deixava de ser o *método geral de educação*, passando a ficar circunscrito aos conteúdos específicos da instrução escolar.

Parece-me que em Hughes, salvo melhor juízo, não se pretendia sequer que os indivíduos dominassem os princípios de causa e efeito – conforme estabelecera Spencer para a educação moral – entendendo que a toda ação má sucederiam consequências igualmente más; mas que se acostumassem tanto com um procedimento “bom” que lhes fosse extremamente improvável um proceder diversificado daquele tantas vezes repetidos.

Nesse sentido, o comportamento moral passava a ser apenas a ação condicionada pelo ambiente escolar, mas que geraria consequências, pela repetição continuada, de incorporar um padrão de ações nos indivíduos, garantido procedimentos semelhantes mesmo depois que os alunos estivessem fora do ambiente escolar.

Analisando o mesmo período histórico, Frago e Escolano identificaram a escolarização como processo de conformação do “*ser humano como pessoa no mundo*”, no qual a arquitetura e o tempo escolar funcionariam como uma:

espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (Frago, Escolano, 1998: 26).

A organização racional dos espaços e tempos escolares levaria ao condicionamento das ações e criaria estruturas mentais compatíveis, garantindo a internalização de valores de exatidão, aplicação e regularidade, consideradas como virtudes morais. A *ordem* na organização escolar era vista como:

a alma da disciplina, a mais importante condição para prevenir as faltas em que os alunos incorrem e para o desempenho de auxiliar principal do ensino. Resume-se a ordem no arranjo da classe, na distribuição do tempo, na simetria dos aparelhos de ensino, móveis, etc., e no modo de ser dos alunos, em suas relações mútuas e nas entretidas com o professor e com a escola (L. F. , *R.E.* Ano XI, n. 1912: 57).

Este modo de organização disciplinar da “escola moderna” era inspirado no modelo estadunidense que criara mecanismos de controle nos quais “*a ordem e a disciplina são necessários até a menor particularidade*” (*R.E.* Ano XII, n. 1, 1913: 4).

Não obstante, em um dos números da Revista do Ensino em que se publicara o texto de Hughes, um artigo de autoria de Compayré era utilizado para destacar o valor da *disciplina*, que evitando os desvios de condutas formaria “espíritos retos” habituados ao *self-governement* (*R.E.* Ano X, n. 3, 1911: 91). A aproximação dos dois autores, embora suas concepções fossem diferenciadas, ao que tudo indica, seria fruto de um momento em que se buscavam referências para justificar a ênfase moralista que se pretendia dar à educação escolar, mesclando o referencial que dera sustentação à divulgação do método intuitivo com outras propostas que tinham por fim aperfeiçoar ou mesmo superar o designado referencial.

Ao estudar o período do final do século XIX no qual se tenta estabelecer a pedagogia como ciência da educação, Ramos do Ó denomina-o como *momento Compayré*, e que teria entre suas características “*a educação como operação capaz de levar as crianças e os jovens a incorporar as regras sociais pela via da inteligência e do conhecimento racional*”. (RAMOS DO Ó, 2003: 116). Nessa acepção, seria correto afirmar que o objetivo da educação escolar era o desenvolvimento individual que levasse ao *self-government*, o mesmo não sendo válidos para propostas fundamentadas no mero condicionamento da ação – tais como as de Binet e Hughes –, e que, posteriormente, sustentaria a orientação que Dória daria à reforma de 1920.

De fundamental importância no período era a manutenção do entendimento de que “*sem liberdade de escolha, não pode haver verdadeiro desenvolvimento moral*” (*R.E.* Ano XI, n. 2, 1912: 22), tese que reforçava a concepção de uma educação integral, na qual o aspecto intelectual contribuiria decisivamente para se desenvolver o aspecto moral.

De qualquer forma, os textos da última década de existência da Revista do Ensino reforçavam a tese de que a escola primária devesse ser *eminentemente educadora*, cabendo aos

aspectos morais/cívicos a preponderância sobre os aspectos “meramente” intelectuais, sendo essa já uma questão vencida, no entendimento do professor M. Tolosa (*R.E.* Ano XI, n. 1 1912: 20), que não atribuía a tal concepção uma oposição com a educação integral.

A preparação integral dos indivíduos para as atividades demandadas pela sociedade, segundo o mesmo professor, deveria não mais centrar-se em “virtudes passivas” (silêncio, modéstia, bondade, obediência) como na educação tradicional, mas em “virtudes ativas” tais como a *energia, a independência e a responsabilidade pessoal*. Ao preparar os indivíduos para a ação no contexto social e valorizar as “virtudes ativas” a escola uniria o princípio de *educação ativa* com o de *educação pratica ou pragmática*.

Essa visão mais pragmática da educação escolar seria expressa na fórmula *education by doing* [educar fazendo], à qual se atribuía o sucesso dos sistemas inglês e estadunidense de ensino. (Rodrigues, *R.E.* Ano X, n. 3, 1911: 41). A escola passaria a ser definida como uma *sociedade em miniatura* em cujo seio os jovens membros devessem aprender “*as normas de convivências, os rudimentos de solidariedade humana, bem como um treinamento para a solução dos diários problemas*” relacionados à vida prática. (Tolosa, *R.E.* Ano XI, n. 3, 1912: 30).

O caráter ativo da educação já havia sido estabelecido anteriormente pelo método intuitivo – conforme atesta, entre outros, o aforismo de Pestalozzi – que prescrevia que não se ensinasse a qualquer aluno o que ele mesmo fosse capaz de aprender por si mesmo. Todavia, no momento em que se pretendia dar uma orientação mais ativa aos processos de ensino, modificando os procedimentos em voga na educação estadual, o princípio da *escola ativa* aparecia como uma “novidade” que viera para substituir o “ensino intuitivo”, tal como ministrado nas escolas públicas paulistas, dando indícios de que o mesmo havia se transformado em algo não compatível com sua fundamentação original, tendo as *práticas* se “desviado” do referencial teórico/discursivo no processo de apropriação efetivado pelos professores para as suas realidades concretas de sala de aula²¹³.

A formatação mais pragmática que se deveria dar à escola relacionava-se à tese de como tornar a escola mais influente na vida prática dos indivíduos e da própria sociedade, conforme cogitara inicialmente Rodrigues em 1902 (*R.E.* Ano I, n. 2). O que se pretendia – e que não havia sido alcançado pelo currículo enciclopédico – era preparar melhor os indivíduos para os diversos

²¹³ A apropriação do referencial intuitivo nas *práticas pedagógicas* é um estudo que ainda está por se fazer na educação paulista e acena com a possibilidade de “releituras” do que tenha sido o cotidiano escolar nas décadas iniciais do regime republicano.

gêneros de atividades humanas, no mesmo sentido defendido anteriormente por Spencer.

É também a Spencer, paradoxalmente, e aos gêneros de atividades humanas, que o professor Luiz Cardoso vai recorrer para justificar que o ensino voltado à atuação profissional²¹⁴ – utilitária – seja incluído ao ensino integral, nos seguintes termos:

O problema da vida se vai tornando cada vez mais complicado e difícil. É preciso, portanto, que cada um se prepare para esse fecundo combate do trabalho contra a miséria e o vício ... O homem mais útil não é o que estuda e sim o que mais produz porque maior soma de conhecimentos digere ... Não há inconvenientes, em dadas condições, é certo, em assimilarmos as verdades gerais de todas as ciências; mas o que não é lógico nem razoável é desprezarem-se os conhecimentos que servem de base ao progresso individual e social de um dado povo em proveito de disciplinas de valor muito problemático. (Cardoso, *R.E.* Ano XI, n. 2, 1912: 26 e 31).

Enquanto Spencer defendera o ensino científico principalmente pelo seu valor moral como disciplina, Cardoso via na *aplicabilidade* das ciências uma forma maior de valorização da educação escolar, se contrapondo ao que o autor inglês definira como “*uma concepção tão estreita do que é a utilidade*” (Spencer, 1901: 125).

A escola primária passava a ser entendida como a escola do povo e de sua expansão dependia a solução do “*problema político do bem-estar geral*”. (*R.E.* Ano XII, n.1: 1913: 6). Por sua vez, o que se propunha para educação popular, já com certas características do que seria a *escola nova*, é que a escola não fosse vista somente como lugar de instrução, mas, principalmente, de *adaptação para a vida*, valorizando a atividade individual, conforme se depreende do texto da revista francesa *L’Education*, intitulado “*Le mouvement nouveau em éducation*”, e publicado na Revista do Ensino:

Froebel, o maior de todos que exploraram a educação no último século, estabeleceu o princípio – *que era preciso aprender agindo*. As escolas novas existem para por em prática esta idéia e para impulsioná-la até a sua consequência natural: *que é preciso aprender vivendo*. (*R.E.* Ano XI, n. 2, 1912: 16).

²¹⁴ Ao lado da reorganização das escolas primárias defendia-se a criação e ampliação das “escolas profissionais” nas quais pudesse o povo se “educar pelo trabalho e para o trabalho”. (*R.E.* Ano XII, n. 3, 1913: 1).

Novamente é possível vislumbrar que tanto a *escola nova*, quanto a *escola ativa*, em certa medida, não se constituíam em antíteses do que havia sido o ensino intuitivo em seu referencial teórico/conceitual, sendo as “idéias novas” os desdobramentos necessários dos princípios enunciados no século XIX. Se fora possível na década de 1930, como ocorrera em São Paulo, opor à “escola nova” a “escola tradicional”, criando um antagonismo entre grupos que disputavam a hegemonia na condução das questões educacionais, a explicação deve ser buscada, sobretudo, no campo das práticas educacionais levadas a cabo no sistema paulista de ensino e não no referencial que subsidiou a implantação do ensino intuitivo.

O caráter utilitário da educação, é preciso destacar, figurava sempre como elemento central da proposta recém introduzida da *escola nova*, reformando as práticas escolares em vigência, mas constituindo-se em continuação aos princípios do ensino intuitivo. Para reforçar essa interpretação, o professor Ramon Rocca Dordal insistia que o ensino fosse utilitário e intuitivo, citando o livro de Calkins – traduzido por Rui Barbosa – para indicar o quanto o ensino escolar estava “*longe de ser pautado nos moldes de há muito aconselhados*” (Dordal: *R.E.* Ano XI, n. 2. 1912: 52). Por sua vez, acrescentava que a definição de utilitário dizia respeito a preparar “*o aluno para o meio em que ele tem de agir, em que precisa exercer sua atividade, em que há de ser um elemento de prosperidade*”. (Idem: 53).

A educação nova demandava uma abordagem integral, na qual se garantisse um corpo sã – pronto para agir –, uma inteligência vigorosa e as qualidades morais necessárias para enfrentar a vida em todos os seus aspectos. No desenvolvimento intelectual os trabalhos práticos deveriam substituir o estudo pelos livros, porque “*o cérebro não se desenvolveu pela leitura, mas pela ação*” (*R.E.* Ano XI, n. 2, 1912: 19). Pretendia-se que os programas de estudos previssem um número vasto e variado de trabalhos, que teriam aliados aos fins práticos o valor como disciplina; não tanto pelo resultado material obtido, mas pela observação criteriosa dos métodos para realizá-los; atenuando o caráter utilitarista defendido por outros professores.

O trabalho individual era ressaltado como melhor método do que as experiências e demonstrações feitas para toda a classe, pois obrigava à atividade de experimentação na resolução de problemas e não o raciocínio sobre realidades apenas vistas ou ouvidas. Por outro lado, possuía grande vantagem educativa porque o esforço despendido era concebido como “*tônico da vontade*” (*R.E.* Ano XIV, n. 4, 1915: 32); e também porque “*a prática metódica do trabalho manual promove o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança. É, portanto,*

inestimável benefício à futura individualidade”. (R.E. Ano XIV, n. 4: 1915: 8).

No que tange ao desenvolvimento moral, o objetivo era fortalecer a *vontade* pela contração de hábitos adequados, posto que a *prática moral* fosse mais eficiente do que o ensino sobre a moralidade. Asseverava-se que mesmo nos indivíduos adultos o hábito prevalecia sobre os juízos morais na quase totalidade das ações, ainda que neles fosse o resultado dos conhecimentos adquiridos pelas próprias experiências.

Os testes de laboratório cumpririam significativo papel para se alcançar o objetivo moral, na medida em que permitiriam conseguir uma “*fotografia física e moral do futuro cidadão*” (Pizzoli, R.E. Ano XIV, n. 4, 1915: 1), adequando e individualizando os procedimentos disciplinares a fim de se conseguir os comportamentos considerados adequados.

Essa redefinição das práticas escolares na “escola nova” não abriria mão da utilização das bases científicas da psicologia experimental – conforme sustentava o professor José de Oliveira Camargo –, devendo a produção do conhecimento científico sobre os alunos considerar a totalidade das dimensões humanas, através de testes e experimentos a serem realizados em laboratórios, e que pudessem contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Em outros termos, estabelecia-se que “*as bases da ciência da educação são as leis da fisiologia, da psicologia e da moral*”. (Camargo, R.E. Ano XI, n. 2, 1912: 69).

Ao lado do fortalecimento da vontade passava a figurar a formação do *caráter* na criança, que consistia em “*despertarmos-lhes n’alma os mais puros sentimentos de abnegação, altruísmo e civismo, apontando-lhes como norma definitiva para os seus triunfos na terra – o cumprimento rigoroso do Dever*”. (Brisolla, R.E. Ano XIV, n. 3, 1915: 12). Mais do que o simples culto dos “nobres sentimentos”, o cumprimento do dever levaria à valorização da ação infantil, em um processo em que os interesses coletivos deveriam subordinar os interesses individuais.

A exaltação do civismo como “cumprimento dos deveres” dos indivíduos para com a sociedade era destacado em um momento em que se viviam as consequências da *1ª Guerra Mundial*, considerada como um “eclipse” no desenvolvimento moral da humanidade, capaz de revoltar e obscurecer a consciência universal. (R.E. Ano XIV, n. 4, 1915). Em um cenário no qual a existência das nações era severamente ameaçada pela expansão da violência e do militarismo, a questão dos interesses nacionais passava, conseqüentemente, a figurar na pauta das prioridades a serem consideradas, trazendo repercussões para o campo educacional, a par das resignificações e inovações advindas do próprio referencial pedagógico, conforme já se abordou.

Enquanto a educação era entendida como um processo de desenvolvimento das individualidades, no qual a *educação integral* – seu modelo mais elaborado – levaria cada indivíduo a alcançar o mais alto grau de adiantamento conquistado pela humanidade [tornando-se mais competente e potencializando a competição social]. O modelo de formação previsto “*nos conceitos de Spencer ... valorizavam o individualismo, a crescente especialização de cada criança e dão grande importância à educação científica*” (Graham, 1973: 251), mas a sua expansão sempre esteve limitada pela racionalidade orçamentária do Estado, sendo que a falta de recursos impunha impedimentos à sua sistematização e expansão.

No momento, porém, em que a educação transformara-se em questão social – e não apenas pedagógica e relacionada ao *sujeito da educação* (Compayré, 1885) – importando priorizar as causas “cívicas” em detrimento dos interesses individuais, acentua-se a proliferação de discursos que reivindicam uma atuação mais enérgica do Estado na *universalização do ensino primário* – ainda que à custa da educação integral – , visando o combate ao analfabetismo, a elevação dos brasileiros e a assimilação do elemento estrangeiro.

Assim, a obrigatoriedade do ensino que já era prevista nas primeiras leis republicanas da educação pública, e que nunca se efetivara em função do número insuficiente de escolas providas, passa a ser reclamada para se fazer da “*nova geração que vai aprender, uma geração de homens aptos para o trabalho, consciente de seus deveres e dos seus direitos de cidadãos*”. (R.E. Ano XV, n. 2, 1916: 17).

No discurso cívico/nacionalista o analfabetismo era alçado ao posto de “*causa principal de todos os males que afligem o país*” (Idem: 20), sendo o seu combate questão de interesse público, e não apenas de educadores e pedagogistas. Ao “*iliteratismo*”, identificado como o pior flagelo da nacionalidade era preciso opor combate:

Atenuá-lo, eliminá-lo se possível for, no mais breve tempo que se nos afigure alcançável, é uma obra patriótica que pode ter outra equipotente, mas que não tem maior, porque da instrução do povo deriva, talvez exclusivamente dela, como efeito da sua causa, a solução de uma série complexa de problemas que erradamente queremos resolver a golpe de decretos. (R.E. Ano XV, n. 3, 1916: 6).

Para auxiliar o Estado na disseminação da escola pública, os municípios foram chamados a assumirem suas responsabilidades com a educação, ampliando suas redes de ensino e

auxiliando o governo estadual com o oferecimento de casas para sediar escolas estaduais e de recursos financeiros que pudessem concorrer para universalizar as matrículas no curso primário.

Finalmente, para se ter uma justa medida de como o evento da *1ª Guerra Mundial* provocaria mudanças nas concepções sociais/educacionais vigentes, opondo individualismo e nacionalismo, há que se recorrer à perspicaz análise empreendida pelo professor João Lourenço Rodrigues:

Neste grave momento histórico, no momento em que estão fazendo sua prova dois sistemas educativos tão diversos, tão opostos pelas suas tendências. Sim, porque quando se desce ao fundo das coisas, quando se faz abstração das aparências, dos acidentes que desorientam a análise, o que se lobra através desta vasta conflagração mundial é o embate de duas concepções educativas, de dois ideais antagônicos de formação humana, dos quais um tende para o estatismo, em nome do princípio da autoridade, e o outro gravita para o particularismo, não admitindo direitos superiores aos da personalidade humana... (Rodrigues, *R.E.* Ano XVI, n. 1 e 2, 1917: 145 e 146).

Ao considerar ser o Brasil uma nacionalidade ainda jovem e quase sem tradições, não estando, portanto, o povo apto a escolher entre esses dois modelos de formação humana, Rodrigues defende que homens esclarecidos e clarividentes – como o recém empossado Diretor Geral da Instrução Pública, professor Oscar Thompson – optem pelo modelo cívico/nacionalista²¹⁵, impulsionando o escotismo e a educação física como elemento obrigatório da cultura cívica, resultando no fortalecimento do sentimento nacionalista, posto que a guerra houvesse demonstrado que nos países onde esse sentimento não era suficientemente forte, “*sob a influência enervadora das idéias pacifistas*”, as pátrias desmoronavam e as nações deixavam de existir. (Idem: 146).

Sendo a *educação integral* um modelo de formação e desenvolvimento das

²¹⁵ A campanha cívico-nacionalista pretendia proteger o Brasil de perigos latentes, internos e externos, impondo, de alguma forma, limites ao individualismo, conforme atestam as análises realizadas no período em apreço sobre as causas da 1ª Guerra Mundial: “*o que está convulsionando o mundo é o amor da conquista de terras e de mares, o amor da expansão do comércio, o amor do interesse utilitário. E poderemos acreditar que o Brasil ... fique sempre, graças ao acaso, ..., imune de qualquer investida da ambição ou da necessidade comercial? Tal é o perigo externo, próximo ou remoto, sempre possível. O outro perigo, iminente, o interno, é a quebra da unidade: o depauperamento do caráter, o definhamento do patriotismo consciente, a mingua de instrução, o acúmulo dos erros das más administrações, o império das cobiças individuais, e a triste indiferença em que vegeta a maior parte da população*”. (BILAC, 1927: 224-225).

individualidades, o que Rodrigues defende é um outro modelo de formação no qual o civismo e a educação profissional integrada ao sistema de ensino formem, a um só tempo, *cidadãos e homens*, conforme a definição proposta por Dewey, que entendia por *cidadãos* os sujeitos cumpridores de suas obrigações cívicas e por *homem* uma “*unidade social, cujo dever primordial consiste em contribuir de um modo ou de outro, para o bem da coletividade*”; (R.E. Ano XVI, n. 1 e 2, 1917: 11), principalmente através do trabalho.

Ao colocar o nacionalismo como questão principal para a educação, procedia-se a inversão da ordem de necessidades humanas que Spencer estabelecera para desenvolver a idéia da educação integral, na qual as atividades humanas destinadas à autoconservação [direta e indireta] dos indivíduos, e de sua família, antecediam em importância àquelas destinadas ao procedimento social dos indivíduos e a existência das nações.

Uma outra alteração verificada no período foi que, se no final do século XIX as teorias do darwinismo social – seleção natural e sobrevivência dos mais capazes socialmente –, difundidas por pensadores como Spencer, levava a apostar na imigração como forma de melhorar a raça brasileira – considerada como inferior –, no início da década de 1920 esse mesmo darwinismo, reforçado pela invasão e aniquilação de nações na conflagração mundial, contribuiria para justificar um fortalecimento do Estado – para além da simples defesa das liberdades individuais, como sustentara o próprio Spencer –, de modo que a questão nacional fosse alçada a temática de primeira ordem pela propaganda nacionalista.

A defesa da pátria, proposta pela campanha nacionalista, que teve em Sampaio Dória e Oscar Thompson os seus principais expoentes no sistema paulista público de ensino, propunha-se a oferecer resistência consciente contra as consequências que o darwinismo social prenunciava para a sociedade brasileira, salvando-a do aniquilamento. A exemplo do que ocorria com os organismos biológicos, a defesa da pátria se impunha, pois “*quem quer viver defende-se... Todo organismo que se não defende, enfraquece-se e elimina-se, de modo que a idéia de defesa é inseparável da idéia de vida*” (BILAC, 1927: 225).

Entre os perigos que ameaçavam a nação, o *perigo externo* era identificado na fragilidade da soberania nacional, uma vez que “*num mundo em conflito, o Brasil se encontrava, relativamente, sem defesa. [Sendo que] Os europeus não se incomodavam de esconder essa opinião*”. (GRAHAM, 1973: 259). Uma educação que colocasse o conceito de Nação acima dos próprios interesses individuais era vista como o único recurso capaz de garantir a sobrevivência

dos indivíduos, através da soberania e sobrevivência da pátria; invertendo a ordem das necessidades humanas formuladas por Spencer.

No tocante ao *perigo interno*, considerando-se a dimensão continental do país, temia-se a proliferação de movimentos separatistas, e a subjugação dos elementos nacionais pelos elementos estrangeiros que se faziam presentes no Brasil – sobretudo em São Paulo – graças ao forte movimento imigratório iniciado no final do século XIX. Também nesse caso a escola era apontada como um dos principais recursos para se garantir a paz social, como “*o primeiro reduto da defesa nacional*”.²¹⁶ Caberia à escola formar homens “dignos de humanidade” e “filhos conscientes e disciplinados”, fazendo com que os interesses cívicos sobrepujassem os interesses individuais. (BILAC, 1927).

²¹⁶ “A Pátria e a Escola”, discurso proferido em 22 de março de 1917, na Escola Normal Secundária de São Paulo (Bilac, 1927: 60).

CAPÍTULO IV

Da Educação Integral à Campanha de Alfabetização

Uma das concepções centrais no método intuitivo era a compreensão de que as etapas do desenvolvimento individual reproduziam, em alguma medida, e por correlação, as próprias etapas de desenvolvimento social; vide, por exemplo, o conceito de “recapitulação abreviada” nos Pareceres de Rui Barbosa, ou a correlação entre fatores individuais e sociais elaborada por Sampaio Dória, no seu *Princípios de Pedagogia*.

A partir desta compreensão seus defensores previam a possibilidade de se estabelecer princípios que orientassem não só a prática educacional cotidiana, mas também a organização racional dos sistemas escolares, estabelecendo currículos e programas que contemplassem certa ordem na evolução e construção de conhecimentos e delimitassem os conteúdos a serem privilegiados no processo de escolarização. Os conteúdos, por sua vez, eram valorizados na medida em que poderiam contribuir para o desenvolvimento das estruturas cognitivas e permitir aos indivíduos o uso da razão nas decisões cotidianas, o que definia o *self-government*.

Sob o nome de *currículo enciclopédico* se caracterizou o programa graduado de ensino que previa uma *educação integral* dos indivíduos, na qual a escola primária seria apenas a primeira instituição existente²¹⁷ dentro de um sistema escolar articulado em sequência e continuidade de objetivos, visando como finalidade a constituição de um sujeito que tivesse adquirido as bases do conhecimento humano socialmente constituído.

A concepção de educação integral, dentro da qual se estabelecia a utilização do método intuitivo ou das lições de coisas, se articulava a um modelo de saber “*fondée sur l’unité de la connaissance et la progressivité des apprentissages*” KAHN (2002: 223), compreendido como a base universal para todo o conhecimento humano, daí sua necessidade de se estender pelos vários campos do saber.

A educação integral trazia como consequência a remodelação da educação primária –

²¹⁷ Antecedendo a escola primária na educação dos sentidos figurava apenas os “jardins de infância”, embora não tenham sido amplamente difundidos no período aqui estudado.

anteriormente identificada apenas com a aprendizagem dos saberes elementares de ler, escrever e calcular – para um novo tipo de organização seriada, enriquecida de novos conteúdos, ampliada em sua duração temporal, inovada em seus métodos e articulada com outras instituições escolares²¹⁸.

Era, por fim, o princípio da educação integral que constituiria o modelo de “cidadão moderno”, apto para a vida em sociedade, para a participação política democrática, para o governo de si mesmo, e para a produção do progresso material e político das nações.

De forma concreta, no caso do sistema estadual de ensino paulista, esse modelo de formação presidiu já as reformas educacionais havidas nos primeiros anos da República e continuou tendo sua influência até a segunda década do século XX. O sistema educacional paulista, conforme ressaltou Reis Filho (1995), manteve uma estabilidade técnico-pedagógica e institucional que se estendeu de 1893 até 1920.

Os tipos de instituições escolares já estavam consolidados e, na maioria das vezes, sobretudo no que tange à educação primária, as reformas intentadas procuravam melhor estabelecer os programas escolares (incluindo, excluindo ou redimensionando a importância de determinados conteúdos), e viabilizar a expansão do sistema escolar, procurando sempre uma melhor adequação com os princípios científicos relacionados ao método intuitivo, embora, na prática, tais objetivos nem sempre fossem alcançados.

A reforma de 1920, no entanto, marcaria uma ruptura nesse processo assinalado, fazendo com que os fatores de ordem sócio-econômica ganhassem prioridade na pauta política educacional, substituindo as convicções educacionais como critério de reorganização da estrutura de ensino estadual. Neste sentido, a reforma de 1920 se caracteriza mais como uma reforma técnico-administrativa voltada a conseguir maior racionalidade estrutural e maior eficiência de gestão (aumentar o número de alunos alfabetizados e anular a repetência do primeiro para o segundo ano primário), do que, propriamente, como uma reforma pedagógica, com a implantação de novos processos e métodos de ensino²¹⁹.

²¹⁸ SOUZA e FARIA FILHO (2006), destacam o caráter de inovação educacional da escola primária com a constituição de um “curso primário”, significando uma sequência lógica de passos formais (currículo, processos e métodos, conteúdos) e uma nova estrutura representada pela criação dos grupos escolares.

²¹⁹ Para os contemporâneos de Dória, conforme atesta ANTUNHA (1976: 214), ele era visto como um “homem de gabinete”, ou mesmo um administrador teórico e utópico; porque não possuía experiência direta com o magistério primário. Medeiros destaca, por exemplo, que os inspetores escolares encarregados em 1918 de analisar as propostas de Sampaio Dória para a erradicação do analfabetismo, em resposta à Carta Aberta formulada pelo diretor da Instrução Pública, Oscar Thompson, afirmavam que o “competentíssimo professor de pedagogia” não

Do ponto de vista metodológico e da organização do ensino São Paulo era, na década de 1910, o modelo educacional a ser seguido pelos demais estados da federação, motivo pelo qual vários de seus educadores foram requisitados pelos demais entes federados para implantar os denominados modernos processos de ensino e promover as necessárias reformas nas instituições escolares (VIDAL, 2006).

O grau de desenvolvimento conseguido pelos paulistas, conforme opinião corrente na época, *”pouca coisa tem a invejar (a)os países adiantados”* (LEÃO, 1917: 112) em matéria de ensino. No entanto, quando a questão da educação cívica passa a ser considerada mais pertinente ao momento histórico do que a educação das individualidades, o fato da escolarização pública não ter ainda atingido a universalidade da população em idade escolar passou a ser vista como um sério problema para a vida nacional.

Neste cenário, o “número insuficiente” de vagas nas escolas públicas para as crianças em idade escolar²²⁰, e o considerável número de analfabetos existentes no estado mais próspero da nação, serviram como justificativas para sustentar um discurso que pretendia disseminar a instrução cívica e regenerar a sociedade por intermédio do sistema público de ensino.

Para justificar as aludidas pretensões, lançou-se mão da objetividade dos números obtidos por meio de um censo escolar realizado em 1920, no qual se verificou que o Estado atendia na educação primária um número próximo a 200.000 crianças; mas que deixava de atender a outras tantas 400.000 em idade escolar. Isso significando que 2/3 das crianças em idade escolar não encontravam vagas nas instituições públicas de ensino. (DÓRIA, 1923).

Por essa razão, no ano de 1920, Sampaio Dória foi nomeado pelo governo do Estado de São Paulo²²¹ para assumir o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública – sucedendo a Oscar Thompson – e organizar uma reforma de ensino que enfrentasse a questão do analfabetismo²²². Tinha como limitador para sua ação o fato de o Estado não poder despender com educação um

conhecia “de perto as condições reais” da escola paulista. (MEDEIROS, 2005: 191). Sua atuação no magistério público iniciara-se em 1914, como professor da disciplina de “psicologia, pedagogia e educação cívica” na Escola Normal Secundária, tendo anteriormente exercido a advocacia (CARVALHO, 2010).

²²⁰ Em 1919 a educação primária paulista apresentava os seguintes números: Na capital 30 Grupos Escolares e 134 Escolas Isoladas; no interior: 156 Grupos Escolares, 39 Escolas Reunidas, 376 Escolas Isoladas Urbanas, 303 Escolas Isoladas Distritais e 247 Escolas Isoladas Rurais.

²²¹ Sendo governador o sr. Washington Luis e Secretário do Interior o sr. Alarico Silveira.

²²² Embora a bandeira do combate ao analfabetismo fosse apresentada como principal argumento para justificar a reforma empreendida por Dória, Carvalho (2010) assinala o equívoco de reduzir à questão da alfabetização a reforma de 1920. No mesmo sentido, Medeiros (2005) considera que para a Liga Nacionalista a difusão da temática cívica importava mais do que a própria alfabetização popular.

valor superior àquele que já era empenhando.

A questão da alfabetização, no contexto de pós-guerra mundial, tinha sua importância não só relacionada à viabilização do sistema político democrático, ou ao desenvolvimento social e econômico do país (como se propunha desde o início da República), mas também se subordinava ao objetivo de consolidação da nação, via difusão da língua nacional e assimilação dos imigrantes á cultura brasileira; além, naturalmente, de elevar a formação mínima dos brasileiros, alfabetizando-os.

Nesse sentido, Carvalho explicita o que caracterizou o debate educacional da década de 1920 nos termos: “*renovadores e tradicionalistas moviam-se num mesmo campo de debates. Propunham a questão educacional preponderantemente da ótica da formação da nacionalidade*”. (CARVALHO, 1998: 24).

A solução encontrada, conforme justificou o próprio Sampaio Dória, foi promover uma reforma administrativa, de cunho pragmático, *intentando* aumentar a eficiência do sistema estadual de ensino em atender a população em idade de se alfabetizar, ainda que, colocando em segundo plano [ou mesmo desconsiderando] as questões pedagógicas que foram deslocadas para o campo de um “ideal” não realizável²²³.

Na impossibilidade de duplicar o número de escolas existentes e prover-lhes prédios, professores, mobiliários e o mais necessário, optou-se por reduzir o ensino primário obrigatório a dois anos de duração, reduzir o horário das escolas isoladas de cinco horas para duas horas e meia e fazer-lhes funcionar em períodos desdobrados, aproveitando o mesmo professor que passaria a perceber uma gratificação pelo trabalho extra, estatuir um bônus para os professores por número de alunos aprovados²²⁴, utilizar os professores dos terceiros e quartos anos, dos Grupos Escolares cujo número de matrícula fosse reduzido para os referidos anos, a fim de deslocar-lhes e aproveitar-lhes em escolas isoladas de alfabetização e decretar a aprovação compulsória dos

²²³ Embora a principal medida para combater o analfabetismo fosse reduzir a escolarização primária para dois anos, como *forma provisória* de abrir vagas em número suficiente para atender a todos os alunos analfabetos em idade escolar, Dória considerava que o ideal, ao menos do ponto de vista discursivo, se houvesse os devidos recursos financeiros, seria oferecer a formação primária em sete anos (acrescendo aos quatro anos primários mais três anos de curso complementar). DÓRIA (1923: 300). Nota-se que não se trata apenas de uma discussão sobre a duração, em anos, do curso primário, mas da possibilidade do Estado oferecer, ou não, a formação integral defendida pelos primeiros reformadores.

²²⁴ Embora o bônus por aluno alfabetizado a ser pago a cada professor público e o incentivo para que professores diplomados abrissem escolas particulares que receberiam subvenções oficiais fizessem parte do projeto elaborado por Dória, como medidas auxiliares ao plano de alfabetização, não chegaram a ser contempladas no texto legal de 1920.

alunos do primeiro ano escolar para o segundo ano, evitando a repetência²²⁵; tornar efetivamente obrigatória a frequência escolar nos dois primeiros anos de ensino e cobrar taxas de matrícula para os demais níveis de ensino (incluindo o 3º e o 4º ano dos Grupos Escolares).

O novo tipo de instituição escolar era defendido como algo provisório, e deveria possuir a estrutura das Escolas Isoladas com um único professor, que pela manhã daria aula para o primeiro ano e à tarde, para o segundo ano. Em termos de duração (apenas dois anos) repetiria a fórmula já existente para as Escolas Rurais²²⁶. O objetivo dessa instituição seria “*ler, escrever (e) contar são os três objetivos mínimos que aspira a campanha contra o analfabetismo*”. (DÓRIA, 1923: 19).

Fica evidente que o novo tipo de instituição propugnado não correspondia ao nível de organização dos grupos escolares e, em grande medida, retrocedia ao propor um tipo de ensino primário restrito aos mais elementares saberes escolares, guardando grande proximidade com o que havia sido no regime imperial as escolas de primeiras letras²²⁷.

Claro que esse aspecto não passava despercebido por parte das autoridades escolares, e foi justificado pelo diretor da Instrução Pública nos seguintes termos:

... Esta medida é para o caso de nos contentarmos, provisoriamente, com ensinar a ler, escrever, contar e exercícios físicos. É um objetivo provisório, até que o Estado possa dar uma instrução mais sólida por toda parte, como procura fazer nos Grupos Escolares, ainda tão ressentidos da falta de um ano. Sem dúvida, que a educação e a instrução, mais aquela que esta, dependem do tempo e do trabalho. Mas o que se tem em vista obter, já e já, é a alfabetização de centenas de milhares de criança, e não (a) assinalada instrução primária, integral, para todos, ou educação, que é um ideal mais alto. Para tais coisas, nem seis meses, nem um ano, nem os quatro anos do grupo escolar bastam. (DÓRIA, 1923: 32).

Para Sampaio Dória, segundo sua própria argumentação, e para justificar a medida tão impopular de reduzir para dois anos a escolarização primária, não havia dúvidas de que o ensino escolar deveria continuar sendo integral, e que deveria totalizar sete anos de estudo²²⁸, se se

²²⁵ A repetência escolar era da ordem de 50% do primeiro para o segundo ano. DÓRIA (1923: 18).

²²⁶ Lei 1579, de 19 de dezembro, de 1917.

²²⁷ A educação que se limitava ao ler, escrever e contar era tida, à época, como um má educação e um perigo social, se não fosse acompanhada de uma educação profissional, que desse ao povo meios honestos de ganhar a vida. (inspetor José Couto. *R.E.* Ano XVI, n. 1 e 2, 1917: 12).

²²⁸ A mesma Lei que implantou a reforma, Lei 1750, de 1920, bem como o decreto que a regulamentou, Decreto

tivesse em vista o ideal educacional; não obstante, a realidade concreta impunha ao Estado a impossibilidade provisória de expandir o sistema escolar através da disseminação dos grupos escolares, e, ao mesmo tempo, cobrava-lhe providências para cumprir a exigência constitucional de oferecer educação primária gratuita a todos aqueles em idade escolar.

A oposição entre “ideal educacional” e realidade concreta é um ponto central para entender as justificativas da reforma de 1920 e a distância entre ela e as primeiras reformas do ensino paulista. Dória não pretendeu se opor ou refutar diretamente os princípios expressos pelos primeiros reformadores paulistas, mas, simplesmente, estabeleceu a solução “provisória” como alternativa viável ao “ideal” não realizado e não realizável, sobretudo em virtude das limitações financeiras²²⁹.

Uma outra concepção importante utilizada por Dória para justificar a reforma de 1920, e defender-se das duras críticas com as quais a nova organização de ensino fora recebida, era que o curso primário de apenas dois anos não significava uma mutilação ao aparelho escolar erigido pelos primeiros reformadores; demonstrando, mais uma vez, a preocupação em não se opor diretamente às convicções educacionais acerca da educação integral. Sua argumentação centrava-se no fato de que a escolarização subsequente ao primário (curso médio e curso complementar) daria continuidade ao modelo anterior de formação continuada. Não obstante, conforme assinalou a análise de Antunha (1976), a taxação para a matrícula nos terceiros e quartos anos dos grupos escolares, e no curso complementar visava o objetivo “inconfessável” de restringir a escolarização popular a apenas dois anos de duração.

No mesmo sentido de justificar a reforma, Dória explicitou porque considerava oportuno reduzir a duração do curso primário para dois anos, mesmo que alguns alunos não tivessem nenhum aproveitamento nesse tipo de proposta, em função da redução do tempo de

3356, de 1921, previam um aumento de anos de escolarização, ficando o primário reduzido a dois anos, o ensino médio (antigos 3º e 4º anos dos Grupos Escolares) com mais dois anos e o curso complementar (existente apenas anexados às Escolas Normais) elevado para três anos, totalizando sete anos de escolarização antes do prosseguimento dos estudos nas Escolas Normais ou nos Ginásios do Estado.

²²⁹ O estudo a administração paulista realizado por Lefevre (1937) identificou a renda com a exportação do café como sendo a principal fonte de recursos do orçamento estadual na primeira república; ficando o orçamento paulista sempre sujeito às variações da produtividade e do preço do café, o que ocasionou que em diversas ocasiões as despesas superassem as receitas (com destaque os anos de 1893, 1894, 1896, 1897, 1898 e 1901) – sobretudo em função dos constantes investimentos no saneamento e na higiene pública, para combater os surtos de febre amarela; e no incentivo à imigração estrangeira, para o povoamento e consecução de mão-de-obra rural e urbana – comprometendo a capacidade de investimentos em volume apropriado nas áreas consideradas importantes, tais como a educação. No ano de 1907, o presidente Jorge Tibiriçá, reconhecendo a insuficiência das receitas ordinárias para financiar a educação estadual, cogita a criação de um “fundo escolar”, como fonte alternativa de renda. (LEFEVRE, 1937: 231).

escolarização:

É claro que o ideal do ensino não é isto. O ideal é ensinar bem e bastante a todos, fundando também – por que não? – escolas especiais, para anormais e retardatários. Mas, enquanto não se puder alcançar esse ideal, entre ensinar inúteis ou incapazes, deixando na ignorância normais, e ensinar normais, deixando à margem os imbecis, não sei se se deva vacilar. É o caso em questão. Não se pode ensinar a todos? Pois, ao menos, não se deixe de ensinar aos aproveitáveis, aos melhores, aos normais, só porque numerosos atrasados, por isto, ou por aquilo, ficam a repetir o ano, impedindo que se abram vagas. (DÓRIA, 1923: 34).

Fica evidente nas palavras de Sampaio Dória que o que passa a presidir a reforma de 1920 não é nenhuma tentativa de melhor aplicar os conhecimentos produzidos pela ciência da educação na organização e gestão do sistema público de ensino, nem mesmo de negar ou romper com o referencial educacional que se foi constituindo desde o fim do Oitocentos; ao contrário, é o princípio de uma racionalidade de Estado que busca nas reformas administrativas aumentar os níveis de eficiência de gestão, tornando meramente secundárias quaisquer objeções educacionais, posto serem essas objeções sempre formuladas em um campo “ideal” e desconectado da realidade palpável e circundante.

Essa clareza de ser a reforma de 1920 um conjunto de medidas administrativas e legais visando uma melhoria na gestão da rede pública de ensino está explícita em toda a argumentação do diretor da Instrução Pública e, no que tange ao aproveitamento dos professores já existentes para triplicar o atendimento aos alunos em idade escolar suas palavras são de profunda consciência quando afirma que a resolução do problema dos analfabetos não está “*em multiplicar o número de professores; mas em aumentar a eficiência dos que existem*”. (DÓRIA, 1923: 24).

A reforma de 1920 alterou consideravelmente a educação pública de São Paulo e marcou uma ruptura no modelo de reformas realizadas na área educacional paulista no período republicano. Desta vez, a participação dos educadores na discussão das questões em pauta no projeto de reforma não se fazia necessário, uma vez que tais questões vinculavam-se mais à racionalidade administrativa do que, propriamente, à compreensão educacional sobre o processo de ensino/aprendizagem.

A grande animosidade que a reforma enfrentou nos meios públicos e educacionais tinha

relação, principalmente, ainda que não exclusivamente, com duas medidas pontuais de um programa de 44 tópicos que compunham o texto legal de 1920. A saber, o “desmonte” e “quebra” da estrutura de ensino paulista – termos utilizados pelos opositores da reforma Sampaio Dória – propondo um novo tipo de instituição com formação bastante reduzida e a redução da gratuidade de ensino à escolarização de dois anos, com a conseqüente cobrança de taxa de matrícula para os demais níveis de ensino.

As críticas tinham seu fundamento na medida em que, por um lado, a proposição de uma escola de dois anos, a cargo de um único professor, e com currículo de estudos reduzido, ia diretamente contra a proposição da ciência da educação que sustentava que o desenvolvimento humano se operava através de sucessivas fases, no decorrer de vários anos, devendo a escolarização respeitar esse ritmo natural. Por outro lado, representavam um enorme retrocesso na qualidade de ensino, uma vez que se temia o comprometimento da estrutura de excelência material e organizacional já alcançada através dos grupos escolares, ainda que esse modelo não fosse amplamente difundido em razão das limitações orçamentárias.

Nesse último aspecto, pode-se estabelecer a diferença entre as primeiras reformas de ensino em São Paulo e a reforma de 1920 na ênfase dada às questões qualitativas, em um primeiro momento, e a ênfase nas questões quantitativas, na reforma implantada por Dória. Enquanto para os primeiros educadores o que importava era a criação de um padrão de qualidade a ser alcançado pela experiência e prática nas instituições modelares e, posteriormente, difundido para todo o sistema de ensino; para Dória o fundamental era ampliar e universalizar o acesso a um nível de escolarização mais elementar, ainda que à custa da qualidade da formação primária representada pelos grupos escolares. Em outros termos, o que se punha em discussão era a educação de qualidade não extensível a todos ou uma educação reduzida que atendesse à “universalização” das matrículas.

No mesmo sentido, as dificuldades financeiras que limitaram a expansão do modelo de qualidade representado pela escolarização prolongada da educação primária, conforme se constatou nas duas primeiras décadas do século XX, passou a justificar o projeto de uma escolarização mínima e sumária, além de fornecer argumentos para reputar os defensores do modelo substituído por passadistas, elitistas e antidemocráticos²³⁰, posto que seu modelo de

²³⁰ A Reforma de 1920 foi, ao seu modo, igualmente inconstitucional, pois ao invés de garantir a universalização do acesso à matrícula no ensino primário a toda a população em idade escolar, restringiu a idade escolar à faixa etária dos 9 a 10 anos, tornando proscritos do sistema de ensino todas as crianças de 7 e 8 anos, o que foi

sistema de ensino tivesse sido incapaz de atender o preceito constitucional de universalizar a educação primária.

Ao analisar as mudanças ocorridas no lapso de tempo entre a instituição da República em São Paulo e a reforma da Instrução Pública de 1920, Marta Carvalho (1997 e 2010) explicita os motivos que levariam a reputar os primeiros reformadores republicanos de antidemocráticos, uma vez que não conseguiram oferecer matrícula a toda população em idade escolar; excluindo, em grande parte, os descendentes dos libertos. No início do novo regime político, havia se consolidado a aposta no “branqueamento” da população, por meio do incentivo público à imigração, por se acreditar na superioridade, disciplina e na operosidade da raça branca européia frente à raça brasileira. O modelo escolar centrado na qualidade da formação, e a inexistência de escolas em localidades menos populosas, teriam sido alguns dos fatores de exclusão de grande parte da população paulista.

Posteriormente, com o rompimento do fluxo imigratório em decorrência da 1ª Guerra Mundial, e com as greves operárias de 1917 e 1918, as representações sobre os imigrantes ruíram, levando à necessidade de educar o elemento nacional que, devido à *incúria política dos primeiros republicanos*, havia sido deixado à margem do processo de desenvolvimento, por ser considerado incorrigível; impondo-se a disseminação da instrução pública a todos os recantos do território paulista. Em 1920, entretanto, a disposição era outra, já não se imputava ao elemento nacional uma *incapacidade inamovível*, ao contrário, se considera que pela disseminação da educação e da saúde se pudesse *regenerar a raça brasileira*, equiparando-a aos demais povos estrangeiros. Sua incapacidade era circunstancial, podendo ser revertida pela disseminação da instrução elementar e da educação cívica e melhoria da qualidade de vida²³¹.

Embora os textos legais da reforma de 1920 não suprimirem a organização então

considerado, com alguma razão, como uma barbárie e um retrocesso em relação ao quadro anterior que contemplava crianças de 7 a 12 anos de idade. A democratização conseguida foi mais fruto de um artifício legal do que, propriamente, do cumprimento dos preceitos constitucionais.

²³¹ É o que sustentava, por exemplo, a *Liga Nacionalista*, conforme a análise de Olavo Bilac: “*Insistamos. Não há homens irremediavelmente fracos. Em certos pontos do Brasil, - em muitos pontos, infelizmente – o aspecto do homem do sertão é miserável e triste; o corpo emagrecido, pele sem cor, artérias sem sangue, olhar apagado, organismo depauperado, alma sem força, vontade abolida, cérebro sem luz. É uma sombra de homem. Por quê? Porque esse homem não se alimenta, não trabalha, e não pensa. Um punhado de farinha, a aguardente, o tabaco, a ociosidade não dão músculos, sangue, vontade, consciência. A má alimentação, má e pouca, o álcool, os narcóticos, a inércia, a apatia não fazem homens; fazem autômatos, espectros, nada. Mas daí a esse homem fraco e desanimado uma boa alimentação, trabalho, exercício, instrução – e ele será tão bom como qualquer dos homens mais fortes das mais fortes nações do mundo. Será um ente nobre e consciente, forte e valente, honrado e generoso – e, no momento necessário, um herói.*” (BILAC, 1927: 227-228).

existente, a instituição de taxas para o 3º e 4º anos dos grupos escolares contribuiria, por fim, para forçar um esvaziamento nas matrículas para esse nível de ensino que passou a denominar-se “*ensino médio*”²³². Nesse sentido, Sampaio Dória imputa ao governo do Estado, na pessoa de Washington Luiz, a responsabilidade por tornar gratuito apenas os dois anos do ensino primário, e consegue garantir no Decreto que regulamenta a Lei 1750/1920 que seja concedida isenção de matrícula aos filhos de pais pobres.

No entanto, a defesa do tipo novo de instituição proposto, “*uma escola primária aligeirada e simples*” DÓRIA (1923: 41), era considerada de maior justiça porque atenderia a “toda” a população em idade escolar, e não apenas um terço dela, como até então acontecia. Ainda que ao considerar a brevidade da formação recebida em tais instituições:

Ao saírem desta escola, as crianças que o puderem, se matricularão no terceiro ano do grupo, para continuarem os seus estudos, e as que não puderem, já não pequeno benefício receberam, o benefício que as posses do Estado permitem, por enquanto a todos. Para que os alfabetizados não esqueçam o que aprenderam, poderá o Estado dar-lhes alguns livros interessantes e úteis. Os que forem melhor aquinhoados pela natureza, acharão prazer na leitura e prosseguirão, certamente, sua educação começada. (DÓRIA, 1923: 48)

Fica evidente que para um número considerável de alunos a nova instituição englobaria toda a escolarização pública que receberiam, posto não tivessem sido competentes para se alfabetizarem em dois anos; motivo pelo qual seriam proscritos do sistema público. Para os alfabetizados, os que pudessem pagar continuariam normalmente os seus estudos – nos grupos escolares ou escolas privadas²³³ –, sendo que para os demais, a fim de que não desperdiçassem a

²³² Artigo 1º do Decreto 3356, de 31 de Maio de 1921. Como o ensino primário deveria, por obrigação constitucional ser gratuito, a Lei 1750 utilizou o expediente de classificar o ensino médio (antigo 3º e 4º anos primários) e o ensino complementar como pertencentes ao ensino secundário, portanto passível de taxaço. Esse artifício legal, ao que parece, não contava com a aprovação de Dória, que afirmava ter a Lei 1750/20 aumentado a escolarização primária para sete anos, ao ter aumentado o curso complementar (criado em 1917 com duração de dois anos) para três anos de estudo. (DÓRIA, 1923: 300).

²³³ As escolas privadas existentes na época guardavam, via de regra, alguma orientação confessional ou eram voltadas para os filhos de imigrantes, havendo escolas próprias de diversos grupos étnicos que pretendiam preservar suas línguas e tradições.

No entanto, pensando no combate ao analfabetismo, fazia parte da estratégia elaborada pelo diretor de Instrução Pública incentivar o surgimento de um número significativo de escolas privadas, incentivando os formados pelas Escolas Normais que não atuavam no magistério a abrirem seus próprios estabelecimentos, para os quais o

instrução que tiveram, o Estado *poderia* fornecer alguns livros e estes continuariam seus estudos como autodidatas; embora, todavia, não se tenha previsto no orçamento do Estado de onde sairia o montante de recursos necessário para viabilizar a aludida distribuição de livros.

Não obstante, o medo existente de que o modelo dos grupos escolares fosse quebrado ou mutilado e que o ensino primário ficasse reduzido a apenas dois anos de estudo apoiava-se, ainda, na disposição de aproveitar os professores dos últimos anos dos grupos escolares para as novas escolas de alfabetização.

A idéia de aproveitar os professores que estivessem ociosos, segundo argumenta Dória, não deveria ser atribuída ao governo que o elevara ao cargo de diretor da Instrução Pública, haja visto que no Anuário de 1918 já constava a orientação de reunir em uma mesma sala os alunos de terceiros e quartos anos dos grupos escolares, cujo número de matrículas não atendessem as disposições legais estabelecidas para o número mínimo previsto²³⁴. Desta feita, com a reunião das duas turmas em uma só, o outro professor ficaria disponível para assumir uma escola de alfabetização. Além desses professores, os grupos escolares possuíam também professores adidos, ou seja, “*professores que não tem classes e percebem vencimentos integrais*” e que deveriam ser prontamente aproveitados em prol da alfabetização, diminuindo a necessidade de contratação de novos professores por parte do Estado.

Os números presentes no Anuário de 1918 indicavam a existência de 279 classes de 4º ano que deveriam ser suprimidas, tornando seus professores disponíveis. Com a reforma de 1920 esses professores poderiam ser aproveitados em novas salas a serem abertas no próprio grupo escolar de origem ou serem removidos para localidades nas quais se fizessem necessários, à bem da educação pública.

Não havia, sob esse ponto de vista, na concepção de Dória, uma diferença radical entre a proposta do governo de 1920 e aquela do governo anterior, no tocante à supressão de salas dos grupos escolares; posto que “*a diferença ... entre o passado e o presente, é que o presente quer*

Estado concorreria com o mobiliário necessário e uma dotação financeira anual, contanto que a supervisão de tais instituições ficasse por conta dos inspetores do Estado. Esse modelo traria vantagens financeiras ao Estado que, mesmo empenhando parte de seus recursos, economizaria no atendimento da população escolar. Nos próprios termos de Dória a questão ficava assim resumida “*animar a iniciativa particular dos professores normalistas... Por que não hão eles de fundar escolas primárias? O magistério particular será o mais precioso auxiliar do governo na ação educativa. A causa maior de se não desenvolver, entre nós, o ensino particular é a concorrência oficial. Pois desapareça o mal dessa concorrência, facilitando o governo a instalação e a prosperidade de escolas particulares*”. (DÓRIA, 1923: 65).

²³⁴ A Lei 1710, de 27 de dezembro de 1919 havia estabelecido, em seu artigo 2º, que a matrícula mínima deveria ser de 30 alunos e a frequência média de 20 alunos.

em maior escala a supressão de classes, onde ela consulte os interesses do ensino. A diferença é só quantitativa e não qualitativa”. (DÓRIA, 1923: 90).

Por quantitativa entende-se o ensejo de suprimir também as classes de 3º ano dos grupos escolares, sempre que não atendessem o número mínimo previsto de matrículas, e igualmente remanejar os professores para as novas escolas de alfabetização. A cobrança da taxa de matrícula contribuiu efetivamente para o pretendido esvaziamento dos últimos anos dos grupos escolares, segundo apurou Antunha (1976: 196), pois das 733 classes do curso médio existentes nos Grupos Escolares em 1921, o número passaria a ser reduzido para 467 em 1924, último ano de vigência da reforma de 1920.

A somatória do conjunto de disposições presentes na Reforma de 1920 aponta, inequivocamente, para o fato de que passou a ser considerado critério determinante para a organização da estrutura de ensino os fatores de ordem racional – racionalidade de Estado –, a ponto de se contrapor, alegando razões de ordem prática, a arraigadas convicções pedagógicas, tais como a necessidade do Estado oferecer a educação integral.

Tendo em vista, por fim, a focalização da política de educação do Estado no fornecimento de uma formação cívica, na qual o combate ao analfabetismo ganhara visibilidade como a principal bandeira, em detrimento do desenvolvimento de um programa enciclopédico de formação, torna-se compreensível porque nas décadas seguintes – e mesmo nos anos que antecederam a reforma de 1920 – a discussão de um *método geral de ensino* teria pouco apelo prático na ordem das temáticas pedagógicas, ficando reduzida à discussão que passou a priorizar a questão da alfabetização nas suas interpretações sobre o processo analítico.

São essas razões de restrição da discussão metodológica a um campo específico – a alfabetização – e da imposição de uma racionalidade de Estado acima das formulações pedagógicas que delimitam a reforma de 1920 como o evento limite sobre o qual incidem as análises propostas no presente trabalho.

O civismo como novo modelo de formação

A Reforma de 1920, conforme advertiu seu próprio idealizador, não deveria ser percebida como uma única reforma, senão como 44 reformas presentes no mesmo texto legal (DÓRIA, 1923), o que torna a análise aprofundada da Lei 1750/20 uma tarefa bastante complexa e que

fugiria aos propósitos apresentados para o presente trabalho. Não obstante, a constatação de que a mesma lei trazia medidas consideravelmente “heterodoxas” (ANTUNHA, 1976: 205) serviria como limitador para qualquer pretensão de aqui se estabelecer um juízo global sobre a mesma; restando, portanto, a possibilidade de focar apenas os aspectos que permitissem identificar *rupturas* com as concepções pedagógicas e políticas, vigente desde o final do século XIX, mais especificamente de que a formação dos cidadãos deveria ser integral e de que estrutura do sistema de ensino deveria ser resultado do conhecimento científico-pedagógico experimentado e validado pela prática nas instituições modelares anexas à Escola Normal.

A utilização do expediente administrativo de buscar uma *solução técnica*²³⁵ para aumentar a eficiência no atendimento escolar e erradicar o analfabetismo foi considerada por Antunha (1976: 225) “*o ponto fraco da reforma*”, tendo como consequência a não realização das questões tidas como cruciais, não tendo conseguido erradicar o analfabetismo, nem diminuir a reprovação escolar e sequer universalizar o acesso à educação pública. O caráter de “reforma de gabinete” que identificou a reforma de 1920 explica a forte oposição sofrida pelo dispositivo legal²³⁶ e indicia uma profunda divergência entre esse texto e as representações educacionais cultivadas pelos professores paulistas nas décadas anteriores.

Em alguns aspectos, no entanto, a reforma de 1920 continuava identificada com os princípios presentes nos primeiros reformadores, revelando certas permanências²³⁷, sobretudo no que diz respeito ao entendimento de que a educação era um elemento central no progresso social e no desenvolvimento econômico²³⁸ da nação²³⁹ e que competia ao Estado o oferecimento de uma

²³⁵ Refere-se às medidas de reorganização na estrutura do atendimento escolar sem o investimento de maior volume de recursos públicos na área educacional. Por solução técnica entende-se, igualmente, a priorização de medidas de contenção de gastos que desconsideram as questões propriamente pedagógicas, sendo as principais medidas a redução do curso primário e a taxaço dos terceiros e quartos anos dos Grupos Escolares, visando sua gradual extinção.

²³⁶ Que levaria à prematura demissão de Sampaio Dória do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública em 1921 e a derrocada do texto legal em 1924.

²³⁷ As permanências podem ser explicadas pelo culto e veneração que Dória nutria por Rui Barbosa (ANTUNHA, 1976: 146). Não se pode esquecer, também, que a importância que o “modelo escolar” paulista alcançara no cenário nacional nas duas primeiras décadas do século XX - LEÃO (1917), RODRIGUES (1930); MOACYR (1942); REIS FILHO (1995), SOUZA (1998 e 2009) – restringia qualquer tentativa radical de ruptura com os princípios que haviam erigido o sistema de ensino e que eram atribuídos aos primeiros reformadores da instrução pública.

²³⁸ Jorge Nagle, ao analisar o período dos anos 1920, identificou no entusiasmo pela educação a crença na qual a ampliação do atendimento escolar levaria à incorporação de grandes contingentes de pessoas à nacionalidade – “resultando em progresso social e material”. (NAGLE, 1976: 99). Tal *entusiasmo* se caracterizaria “*pela importância atribuída à educação, constituída como o maior dos problemas nacionais, problema de cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros*” (CARVALHO, 1998: 32). A outra face do *entusiasmo pela*

escolarização básica que tornasse possível a consolidação da democracia.

Todavia, um ponto específico e de fundamental importância para se entender a proposição de uma escola primária de apenas dois anos de duração – medida central da reforma de 1920 no combate ao analfabetismo – é a redefinição do conceito de cidadania e, por extensão, do próprio modelo de formação que deveria ser oferecido pela escola pública.

No modelo que presidiu as primeiras reformas de ensino existia a convicção de que o exercício legítimo da democracia – que passava, naturalmente, pela prática do voto, mas a ela não se limitava – estava condicionada ao desenvolvimento total e integral do ser humano, posto que à medida que o indivíduo tivesse sua capacidade intelectual ampliada também desenvolveria sua capacidade moral; sendo capaz de se autogerir e de se submeter espontaneamente à lei, promovendo o progresso e a estabilidade social. Ao conceito de *self-government* associavam-se as representações de liberdade e de “governo do povo” como sinônimo de democracia²⁴⁰.

Esse conceito de democracia e, por extensão, de cidadania dependia de uma escolarização prolongada e de qualidade, nos moldes que a concebeu os primeiros reformadores do ensino em São Paulo no início da República. As limitações financeiras, no entanto, levariam ao “desvirtuamento” do sistema de ensino, através do comprometimento da educação primária (com a transformação das escolas complementares em instituição de formação docente), a falta de padronização na formação do magistério (coexistência entre escolas complementares e, posteriormente, Escolas Normais Primárias e a Escola Normal – Escola Normal Secundária), a não expansão dos jardins de infância e a limitação na expansão do padrão de qualidade representado pelos grupos escolares, além da falta de continuidade entre o ensino primário e o secundário, motivada pelo pequeno número de ginásios instalados.

É inegável que a ênfase existente na organização do sistema público de educação em São

educação é a perspectiva de “republicanizar a república”, rompendo com a hegemonia das oligarquias agrárias e conquistando uma parcela de poder para as elites urbanas, que via na ampliação do número de eleitores – concentrados nos centros urbanos – através da escolarização pública uma estratégia para a consecução de seus interesses. (NAGLE, 1976 e CARVALHO, 2010).

²³⁹ Ao analisar um largo período da educação pública em São Paulo, 1890-1976, SOUZA (2009: 15) afirma que “*uma das características mais duradouras e constitutivas da escola primária: (era) o seu intrínseco vínculo com a construção da nação*”.

²⁴⁰ Se o termo de *self-government* expressava uma concepção liberal de sociedade, a nova formação moral proposta por Dória se apoiava na doutrina positiva para questionar o “*dogma da liberdade ilimitada*”, que a um só tempo propunha a “*soberania do povo*” e a restrição da ação do Estado à garantia das liberdades individuais. A validade do *soberania do povo*, segundo defendia Comte (1977: 44 e 45), estaria restrita ao período histórico no qual ela fora necessária para “*combater o princípio do direito divino, base política geral do antigo sistema* (regimes absolutistas)”, não devendo obstar a pretensão do Governo de se estabelecer à frente do corpo social, como guia e agente da direção geral, subordinando os interesses individuais.

Paulo recaía sobre a educação primária e o curso normal (pelos motivos já apresentado por Caetano de Campos e outros), ficando fortemente restrita a oferta pelo ensino secundário, o que ensejaria que se formulasse a crítica de que os primeiros governos republicanos foram marcados pelo elitismo, na medida em que dificultaram o acesso popular aos estudos secundários e, conseqüentemente, superior, conforme argumenta Souza (2009).

No entanto, mesmo ao se considerar que o modelo inicial de formação democrática não se viabilizou em virtude das restrições financeiras que a área educacional sofreu no decorrer das três primeiras décadas no novo regime político, uma nova proposta de escolarização reduzida e sumária – em relação ao tempo e ao programa de ensino – certamente apontava para um outro modelo de formação que dispensasse a ampla formação que habilitaria os indivíduos para o governo de si mesmo. Esse novo modelo passou a identificar-se com o conceito de civismo, que aliava o domínio de saberes elementares – ler, escrever e contar – com uma alta dose de moral nacionalista e cívica.

Enquanto a educação integral procurava desenvolver o Homem, individualmente considerado, em todas as suas capacidades e realizar um determinado conceito de humanidade²⁴¹, a educação cívica elegia a Pátria como objetivo de formação, ficando o desenvolvimento individual subordinado a essa “nova entidade”²⁴², tendo como objetivo o desenvolvimento do cidadão.

Enquanto se pretendesse a formação integral do homem em todas as suas potencialidades é incontestável que a ciência da educação – e mais especificamente, a pedagogia – deveria ter um papel de centralidade nesse processo, sendo os educadores elementos de real importância na estruturação e organização social. Todavia, se o objetivo passa a ser a formação do cidadão, consoante um determinado modelo de Estado e de sociedade, a questão da formação oferecida pelo Estado deixa de ser prioritariamente uma questão de educadores e pedagogos e passa a ser

²⁴¹ Que seguindo os preceitos do próprio desenvolvimento cultural da humanidade – recapitulação abreviada – deveria ser, obrigatoriamente, uma formação extensa e continuada; reproduzindo assim o mesmo itinerário que a humanidade utilizou para construir seus conhecimentos. Essa concepção está notadamente relacionada com a “Lei da Evolução Intelectual da Humanidade”, ou “lei dos três estados”, proposta por Augusto Comte, no livro *Discurso sobre o Espírito Positivo*, publicado originalmente em 1848.

²⁴² Marilena Chauí, acompanhando a periodização proposta por Eric Hobsbawm, identifica o surgimento do termo nação na década de 1830, tendo três fases posteriores de desenvolvimento. A primeira fase (1830-1880) predominou o “*princípio da nacionalidade*”; na segunda fase (1880-1918) fala-se em “*idéia nacional*”, e na terceira fase (1918-1960) a temática é da “*questão nacional*”. Na segunda fase os estados nacionais lançam mão da religião cívica: o *patriotismo*. “*A religião cívica transforma o patriotismo em nacionalismo, isto é, o patriotismo se torna estatal, reforçando com sentimentos e símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada.*” (CHAUI, 2000: 18).

uma questão social que interesse a um grande número de profissionais; sobretudo juristas.

No mesmo sentido, ao discorrer sobre a importância da *Associação Brasileira de Educação* a partir da década de 1920, e ao projeto de reestruturação social – via reorganização das forças produtivas – pretendido pela referida associação, Carvalho (1998: 60) aponta para a predominância de engenheiros nos quadros de “intelectuais” que se interessaram pelas questões educacionais, e que compunham um novo grupo interessado em aumentar sua influência social. Nos quadros da *Liga Nacionalista de São Paulo*, por sua vez, há a forte presença de advogados, médicos e engenheiros, conforme atesta Medeiros (2005).

O deslocamento da ênfase dada ao indivíduo, que representava o elemento central do conceito então vigente de humanidade, para o conceito de Pátria foi explicado por Dória nos seguintes termos:

O motivo dos que faziam pouco ou desprezavam o ideal da pátria, era que, acima dela, pairava a humanidade. A pátria (diziam eles) divide os homens; e a humanidade os reconcilia. Mas senhores, o ideal da humanidade não é incompatível com o ideal da pátria... Se, entre ambos, força é admitir relações, a verdade é que o ideal da humanidade só se pode realizar, mediante a realização do ideal de pátria. (DÓRIA, 1923: 124).

O choque provocado pela 1ª Guerra Mundial, explica aquele autor, levava à reconsideração de um conceito “abstrato” de humanidade²⁴³, incapaz de garantir a estabilidade e a justiça entre os homens, concebendo que os direitos humanos apenas poderiam ser consumados se considerada a pátria, ou nação, como forma legítima e elementar de organização social; devendo a realização da humanidade se efetivar por meio da consolidação e do respeito internacional entre as nações. O conceito de liberdade individual, anteriormente associado a formula do *self-government*, cede lugar ao de formação cívica – ou cidadania – que buscava a *liberdade nacional* como horizonte da realização humana.

A difusão do nacionalismo e do civismo não prescindia da escolarização elementar a

²⁴³ A utopia de um Estado Universal deveria ser substituída, obrigatoriamente, pela realização concreta dos Estados Nacionais. Não por outra razão DÓRIA (1923:195) revisa o ideal de “liberdade, igualdade e fraternidade” cunhado pela revolução francesa, significando a fraternidade uma comunhão universal entre todos os homens, independente de nacionalidade; pelo conceito de “liberdade, igualdade e justiça”, tendo este último termo o sentido de preservação, via textos legais e aparato judicial, do conceito de nação e de soberania nacional. A soberania do povo deveria ser exercida apenas até as “raias da justiça”, posto que o povo não fosse capaz de livremente governar-se a si mesmo.

cargo do Estado, ao contrário, a educação popular passava a ser vista como o meio mais adequado e eficiente para promover a difusão e a consolidação dos novos valores sociais, em um projeto que pretendia constituir uma “*intensa consciência nacional*” capaz de “*abrasileirar os brasileiros*”²⁴⁴ e assimilar os elementos estrangeiros. (DÓRIA, 1923: 126). É o que diz, por exemplo, o programa da Liga Nacionalista²⁴⁵, da qual Sampaio Dória era membro destacado, ao apontar a educação como estratégia privilegiada e primeira para se resolver diversas questões sociais existentes, tais como o reerguimento do espírito de solidariedade nacional, o interesse pelas coisas e problemas vitais do Brasil, o combate à abstenção eleitoral, o aumento da produção rural e o desenvolvimento industrial, a assimilação do elemento estrangeiro, entre outros (MEDEIROS, 2005).

Na análise sobre os discursos cívico-nacionalistas, tal como o defendido por Dória e pelas demais Ligas Nacionalistas existentes no país, Carvalho (2010: 27) aponta para a validação de “*práticas autoritárias que constituíram a figura do não cidadão*”, difundindo representações negativas do povo brasileiro, o que dava legitimidade de impor a eles um modelo de formação – educação corretiva e modelar – que correspondesse às expectativas gestadas pelas elites urbanas.

A necessidade de ampla difusão dos valores cívicos e nacionais explica a opção por mutilar o aparelho escolar construído pelos primeiros republicanos, de forma a garantir a universalização das matrículas para as crianças de nove e 10 anos; ainda que não houvesse uma forte demanda social neste sentido. Não por acaso, a universalização do acesso à escola pública foi acompanhada de um processo de endurecimento em relação à obrigatoriedade escolar, passando a lei a aplicar punições pecuniárias aos pais, responsáveis, ou patrões, que impedissem a frequência escolar. Não obstante, baseado na análise de Antunha (1976), diversas questões práticas impossibilitaram que a obrigatoriedade se efetivasse; e a universalização do acesso fosse alcançada.

Marta Carvalho ao analisar as propostas educacionais da década de 1920, na qual a reforma Sampaio Dória figura como pioneira, afirma que a “democratização” ocorria não foi no

²⁴⁴ A expressão é de autoria do presidente do Estado, Washington Luis, e utilizada por Dória para explicitar os objetivos da reforma de 1920.

²⁴⁵ A Liga da Defesa Nacional, ou simplesmente Liga Nacionalista, fora fundada No Rio de Janeiro por Olavo Bilac, Miguel Calmon e Pedro Lessa; e propunha o revigoramento das virtudes cívicas e a defesa nacional, como forma de reação ao atraso cultural atribuído aos nacionais, quando comparados aos imigrantes presentes no Brasil. Em São Paulo, Oscar Thompson e Sampaio Dória estavam entre os principais nomes da Liga, tendo ambos compostos a “Comissão de Educação Cívica” (1918-1920), que teve grande penetração na Faculdade de Direito e no próprio meio educacional, no qual os inspetores escolares foram incumbidos de divulgar os valores cívicos e conseguir novas adesões para a Liga Nacionalista. (ANTUNHA, 1976).

sentido de acenar com a possibilidade de ascensão social das classes populares, mas que “*articuladas no âmbito de um projeto de construção da ‘nacionalidade’, tais propostas privilegiam não a satisfação de uma demanda da população e sim a efetivação de um particular projeto de sociedade*” (CARVALHO, 1998: 26).

A demanda pela universalização do ensino ainda não existia entre a população, conforme atestam as várias iniciativas dos municípios paulistas em tornar obrigatória, por meio de lei, a frequência escolar sem, contudo, obter os resultados esperados, necessitando intensificar a propaganda pela escolarização. A esse respeito o Diretor da Instrução Pública, Oscar Thompson, havia se pronunciado em 1918 nos seguintes termos:

Poucas municipalidades foram bem sucedidas na execução da lei da obrigatoriedade escolar e, em muitos municípios, as escolas continuaram como dantes – pequena matrícula e frequência muito baixa, anulando a ação de professores, muito dos quais não compreenderam, ainda, a necessidade de fazer propaganda da escola, de convencer os pais das vantagens oriundas da educação de seus filhos, de tornar-se, enfim, o mais ativo, o mais enérgico fator da propaganda em prol do aumento da matrícula e da formalidade da frequência. (Thompson, *Anuário do Ensino*, 1918: 6).

No tocante ao ensino particular, o texto legal impunha que as escolas estrangeiras ficavam obrigadas a ensinar no idioma nacional, além de fazer constar em seus programas as disciplinas de história e geografia brasileira; tendo como objetivo a assimilação do estrangeiro na sociedade nacional.

A presença de um considerável contingente de imigrantes no estado paulista serviu para justificar o desejo expresso de elevar o nível mental dos brasileiros²⁴⁶, garantido e obrigando-os, ao menos, ao domínio da leitura e da escrita, e do cálculo matemático elementar²⁴⁷. O tipo de

²⁴⁶ A preocupação em elevar o nível cultural do brasileiro para que ele não fosse subjugado pelo elemento estrangeiro já estava presente no início da República, embora se propusesse um caminho totalmente distinto daquele defendido por Dória, nos termos explicitados por Caetano de Campos: “*Todo estrangeiro de mediana instrução podia explorar nossa miséria, que não era outra coisa mais do que a ignorância de nossa imensa riqueza. O que faltou sempre e nos falta ainda, é a instrução intermediária, que só em escolas secundárias poderá obter-se*”. (Campos, apud MOACYR, 1942: 90). Enquanto para Dória a solução estava em universalizar uma educação elementar de dois anos, fortemente marcada pela formação moral; para Caetano de Campos o melhor expediente seria o oferecimento de uma educação pública que garantisse a continuidade entre o curso primário (oito anos) e o curso secundário (cinco anos), garantindo a formação integral por meio de um currículo enciclopédico.

²⁴⁷ O “atraso” do homem brasileiro levaria, na década de 1920, a conceituá-lo como “sub-homem”, sendo sua

escola popular “aligeirada”, segundo seu idealizador, deveria incluir em seu programa os seguintes “benefícios”:

- 1º) instrumento de aquisição científica com aprender a ler e a escrever;
- 2º) educação inicial dos sentidos no desenho, no canto e nos jogos;
- 3º) educação inicial da inteligência no estudo da linguagem, da análise; do cálculo e nos exercícios de logicidade;
- 4º) educação moral e cívica²⁴⁸ no escotismo adaptado a nossa terra, e no conhecimento das tradições e grandezas do Brasil;
- 5º) educação física inicial pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos. (DÓRIA, 1923: 47 e 48).

Nota-se no programa da nova instituição a substituição do currículo enciclopédico por outro de menor extensão e profundidade, que aliava os saberes mais elementares à educação moral e cívica. Essa nova escola garantiria a superação do propalado problema dos altos índices de analfabetismo e iniciaria o processo de formação cívica centrado no culto à pátria, que teria sua continuidade nas atividades do escotismo, e que passaria a estar vinculado com as instituições escolares²⁴⁹, embora sem integrar a estrutura do Estado, não se constituindo em ônus financeiro para o mesmo.

Ao substituir uma formação enciclopédica e integral – naturalmente dispendiosa em tempo em recursos – por uma formação aligeirada; apostava-se em um outro modelo de formação moral. Enquanto no primeiro modelo seria preciso uma formação ampla para desenvolver no

desfavorável situação atribuída à incúria dos primeiros republicanos. (CARVALHO, 1988: 20).

²⁴⁸ No programa da escola primária havia a descrição do conteúdo da *instrução* moral e cívica (Decreto 3356/1921, artigo 101): 1º Ano: a) recitar trechos morais, previamente explicados pelo professor; b) deveres das crianças para com seus pais, irmãos, idosos e auxiliares domésticos; c) tratamento com os animais; d) tratamento com a escola: deveres para com os mestres e colegas; e) comportamento nas ruas e demais lugares públicos; f) palestras sobre as atitudes das crianças na família, na escola, na sociedade (noção de civilidade ou regras do bom tom). Para o 2º Ano: a) trechos morais e cívicos apropriados à idade de classe e previamente explicados; b) historietas, narradas pelo professor, encerrando fatos de patriotismo, heroísmo, abnegação, etc.; c) recitativos: prosa ou verso com idéias de civismo e patriotismo; d) palestras sobre deveres da civilidade para com os pais, parentes, professores, colegas, etc.; e) comportamento das crianças na escola, nas reuniões, nos lugares públicos, tratamento devido aos criados e inferiores em geral; e) insistir sobre o respeito a rua e especialmente contra as inscrições inconvenientes nas paredes, muros, nos móveis, etc.; f) deveres e direitos do cidadão brasileiro: o júri, o serviço militar obrigatório, as eleições. g) bandeira nacional; h) datas nacionais. Sendo essa a parte da *instrução*, subentende-se que a *educação* cívica primária – entendida como prática – deveria ocorrer nos grupos de escoteiros.

²⁴⁹ Os artigos 466 e 467, do Decreto 3356/1921 determinavam que fossem adotadas nas escolas públicas o escotismo e as linhas de tiro; sendo que todos os alunos matriculados nas escolas públicas passavam a ser considerados aspirantes a escoteiros.

indivíduo a mesma compreensão intelectual que a humanidade havia alcançado no decorrer de séculos, para que, ao término do processo, permitisse a ele, pela utilização do seu livre-arbítrio e pela tomada de decisões, ser capaz de comprometer-se com os ideais da justiça, da verdade e do progresso social; no segundo modelo bastava que se investisse na constituição de *hábitos* que, “*adestrando a inteligência e aprimorando os sentimentos*” (DÓRIA, 1923, 181), através de práticas cívicas vivenciadas cotidianamente pelos indivíduos, permitissem em última análise, direcionar os atos de vontade dos mesmos na direção tida como “verdadeira”.

O caminho intelectual do *governo de si mesmo* é substituído pela formação de *hábitos* considerados verdadeiros e adequados e que seriam capazes de condicionar a *vontade* e as decisões individuais; pois “*o homem será o que lhe tiverem feito de sua inteligência e de sua sensibilidade*”. (DÓRIA, 1923: 182).

Cabe notar que a preocupação com a formação de hábitos corretos já havia sido expressa na obra *Princípios de Pedagogia*, publicada por Dória em 1914, sendo que a sugestibilidade (sic), entendida como a “*pressão moral que uma pessoa exerce sobre outra*” (DÓRIA 1914: 42), e era reputada como um fator individual no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos²⁵⁰, sendo o contrário da aquisição de uma nova opinião por meio de um ato de inteligência e de vontade pessoal. Na reforma de 1920, no entanto, o que era um caráter auxiliar ao processo de formação moral passou a se constituir no elemento central da proposta de Dória, que abdicava da concepção de ser a vontade moral uma decorrência de um completo desenvolvimento racional.

Com o objetivo de alicerçar a formação moral pelo desenvolvimento de hábitos cívicos, a Reforma de 1920, ao unificar o curso normal (anteriormente dividido entre escolas normais primárias e secundárias), criou organizações associativas das quais deveriam fazer parte todos os alunos das Escolas Normais, a fim de reproduzirem no ambiente local todas as práticas cívicas presentes e desejáveis no cenário social mais amplo²⁵¹. A prática cívica decorrente da participação dos indivíduos na organização política das referidas associações formaria o referencial de que os mesmos se valeriam para suas futuras ações no cenário social.

Resumindo o que se entendia por educação cívica, Dória propunha como objetivo para a

²⁵⁰ No modelo anterior o desenvolvimento moral deveria ser buscado no domínio da razão como critério para as ações e escolhas dos indivíduos e a sugestibilidade seria um recurso excepcional para antecipar comportamentos que ainda não teriam sido alcançados em virtude do processo de desenvolvimento intelectual não estar concluído.

²⁵¹ Dória (1923: 208) afirma que gostaria de ver o modelo das *repúblicas escolares* criado para as Escolas Normais difundido por todas as outras instituições escolares, para que a educação cívica fosse desenvolvida pela prática das atividades de cidadania, mas a Lei 1750/1920 apenas estendia essa organização para as Escolas Profissionais (Artigo 20, n. 4), obviamente porque seria um modelo pouco viável nas escolas primárias de dois anos.

formação dos indivíduos, em um manual escrito para a *Liga Nacionalista de São Paulo*, e denominado “*O que o cidadão deve saber*”, o seguinte *decálogo cívico*:

1º - Amar a liberdade²⁵²; 2º - Defender a pátria; 3º - Pagar impostos; 4º - Votar; 5º - Cooperar na política; 6º - Servir no Júri; 7º - Respeitar a lei; 8º - Fiscalizar a execução da lei; 9º - Falar bem a sua língua; 10º - Não desdenhar a civilidade. (DÓRIA, 1923: 193).

A própria utilização do termo decálogo serve para explicitar a concepção de “culto” cívico – a exemplo do culto religioso²⁵³ – que substituiria o projeto de desenvolvimento da racionalidade por um projeto focado no “*aprimoramento dos sentimentos*” pela prática continuada, e controlada²⁵⁴, das obrigações cívicas. A necessidade de controle que a lei deveria exercer, não só nas repúblicas escolares, mas em toda a sociedade, era justificada em razão do povo não ter a formação que lhe permitisse o auto-governo; nos termos que seguem:

Se o povo brasileiro fosse de *juristas*, se tivesse ele uma tradição viva de liberdade, e a consciência enérgica do direito, como o da Inglaterra, poderíamos, sem grave perigo, dispensar a Constituição e ter o Congresso dos representantes do povo, a soberania da nação, à semelhança do Parlamento inglês. Mas não é este o sistema que adotamos, e bem foi. Porque somos um povo novo, com maioria de analfabetos, e minoria de retóricos. Pequena quantidade a dos homens de cultura jurídica, de cultura política, e, até, de cultura social. (DÓRIA, 1923: 206).

Se no início da República, ao menos no entendimento dos que se dedicaram à educação pública, a figura do mestre deveria desempenhar o papel de destaque no cenário social que se

²⁵² Tratava-se de amor à liberdade da nação, e não mais à liberdade individual.

²⁵³ Não por acaso, um dos objetivos de Dória com a reforma de 1920 era reincorporar o ensino religioso na educação primária, por entender ser esse um elemento constituinte da identidade nacional e que contribuiria no processo de formação moral. (DÓRIA, 1923), embora tal intenção não tenha sido efetivada pelo texto legal.

²⁵⁴ As associações escolares se submetiam a uma base legal constituída pelo próprio governo, e suas deliberações poderiam sofrer oposição de veto do diretor da Escola Normal, sendo neste caso, analisada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, que era o jurista Sampaio Dória, quando da aprovação da Lei 1750/20. Esse mecanismo deveria reproduzir o que era o aparato jurídico do Estado, cumprindo a mesma finalidade do Superior Tribunal de Justiça. A supremacia da justiça e da lei, acima mesmo das decisões colegiadas, era necessário porque “*o povo não é ainda capaz de se auto-governar*”, e porque “*nada prova que a maioria seja a parte mais inteligente e a mais culta da nação*” (DÓRIA, 1923: 205 e 198, respectivamente).

constituía (uma vez que o desenvolvimento das capacidades intelectuais era a condição indispensável para a renovação das mentalidades e para o progresso social), bem se vê que em 1920, na concepção de Dória, e tendo em vista os interesses da Pátria considerados com prioridade em relação aos interesses individuais, deveria caber aos juristas o papel de preponderância. Essa opinião é também explicitada por Medeiros (2005) que afirma que os principais atores sociais que defendiam a bandeira do civismo, entre os quase se inscrevia Sampaio Dória, tinham como ponto irradiador principal a Faculdade de Direito de São Paulo²⁵⁵, mais especificamente a “sociedade secreta” intitulada *Sociedade dos Patriotas*, que era o verdadeiro grupo diretor da Liga Nacionalista.

Já não se tratava de formar a todos os indivíduos para que eles fossem igualmente capazes de determinar os rumos da sociedade, mas, primeiramente, de submetê-los todos às determinações legais²⁵⁶, posto se reconhecesse que, no estágio vigente, não seria possível “conceder” ao povo os rumos de seu próprio destino, uma vez que ele não possuía a *cultura jurídica* indispensável, presente em apenas alguns elementos que, “naturalmente”, deveriam zelar pelo destino da nação²⁵⁷. Por consequência, a concepção de democracia representativa se impõe como necessária, uma vez que nem todos os elementos sociais estariam preparados para desempenhar as funções diretivas.

Enquanto no modelo de formação proposto nos anos iniciais da República se propusesse a

²⁵⁵ O grupo dirigente da Liga Nacionalista de São Paulo era formado por Frederico Steidel, Sampaio Dória, Oscar Thompson, Amadeu Amaral, Armando Sales de Oliveira, Ernesto de Souza Campos, Gofredo da Silva Teles, Spencer Wampré, Antonio Francisco de Paula Souza, Arnaldo Vieira de Carvalho, Francisco Morato, Nestor Rangel Pestana, Plínio Barreto, Prudente de Moraes Neto, Waldemar Ferreira, José Carlos de Macedo Soares, Julio de Mesquita Filho, entre muitos outros. (MEDEIROS, 2005). Embora Carvalho (2010) faça ressalvas à inclusão de Dória no grupo dirigente da referida associação, não deixa de concordar com a importância do mesmo na militância ativa da Liga, pelo trânsito que tinha nas áreas jurídica e educacional.

²⁵⁶ Por essa razão se passou a considerar tão importante que a escola pública pudesse atender a população em idade escolar, para que nela se desenvolvesse a base da formação cívica, a ser complementada com as associações de escoteiros e as repúblicas escolares (apenas no caso dos indivíduos chegarem às escolas normais). A “democratização do ensino” visava a disseminação do culto à pátria, ao lado de uma alfabetização sumária.

²⁵⁷ Essa idéia de que a direção da sociedade deveria caber a poucos, seria posteriormente utilizada pelos autodenominados “pioneiros da educação nova”, que através de seu *Manifesto* colocaria a questão da formação da elite nacional como o grande desafio para a educação pública, uma vez que entendiam que em razão das diferenças individuais, nem todos teriam o mesmo destino social, sendo que cada um ocuparia um lugar diferenciado na sociedade, devendo o aparelho escolar se acomodar a essa realidade através da adequação dos percursos escolares para que a classe dirigente fosse formada pela meritocracia intelectual e não pela posição financeira dos indivíduos. (MICHELMAN, TEIXEIRA JR, MACHADO, 2005). Discorrendo sobre a importância de Sampaio Dória para a Liga Nacionalista, como um de seus principais ideólogos, Carvalho (2010) vê uma forte associação entre o educador e o jurista, sendo que as idéias educacionais são fortemente marcadas pelas concepções do advogado ou “pedagogo social”, como lhe designaria posteriormente Lourenço Filho, para acentuar a supremacia que as questões sociais tinham sobre as questões pedagógicas para o referido reformador.

soberania do povo - Caetano de Campos afirmara que o regime republicano entregara ao povo o governo de si mesmo, sendo *o Povo o príncipe* na nova organização política (RODRIGUES, 1930: 255) – daí a necessidade de oferecer-lhe uma educação integral – Dória considerava que tal soberania não poderia ser exercida realmente pelo povo, nos seguintes termos: “*É certo que a soberania, posto que não seja o poder absoluto do arbítrio, só ela mesma pode fixar seus próprios limites. Mas o exercício deste poder de autodeterminação de sua natureza e finalidade requer a idade da razão. O povo que não atingiu esta idade não pode governar-se por si mesmo*”. (DÓRIA, 1923: 194-195).

A formação cívica proposta pela reforma de 1920 é tida como o “*molde novo*” (DÓRIA, 1923: 166) que deveria formar os cidadãos paulistas, rompendo com o culto apenas externo da pátria, caracterizado pelo sentimentalismo nas datas cívicas e pela admiração às grandes personagens da história brasileira; mas que não habilitava os indivíduos a tomarem parte ativa na vida pública.

O modelo de formação cívica defendido por Dória, embora não desprezasse o valor das manifestações e participações nas festas cívicas, davam a tais manifestações apenas um papel secundário, posto que o objetivo fosse “*formar o hábito dos deveres para com a Pátria, (e) apurar as qualidades cívicas, é converter os moços em cidadãos*”. (DORIA, 1923: 170). A importância atribuída ao *hábito* na formação do novo modelo de cidadão levava Dória a afirmar que “*o hábito é que caracteriza a educação*” (Idem: 207), voltando a operar a mesma distinção presente no século XIX entre *instrução* – voltada para o desenvolvimento intelectual – e *educação*, voltada para a formação moral.

Nesse sentido, Dória estava de acordo com Buisson quando aquele educador defendia o emprego da *intuição moral* no ensino primário, a ponto de caracterizar essa escolarização como sendo a “*verdadeira educação*”, ao contrário do que seria a mera instrução (Buisson, 1883). A diferença estava que, para o educador francês o aspecto moral era um dos elementos da formação integral, não ocupando o lugar de destaque; mas igualmente devendo formar o modelo de cidadão que, independentemente das crenças partidárias, colocasse a pátria ao lado dos ideais morais do bom e do justo.

A distinção entre instrução (desenvolvimento intelectual) e educação (desenvolvimento moral) havia sido superada por Spencer e demais autores vinculados ao método intuitivo, porque havia o entendimento que a formação moral estava intrinsecamente vinculada ao próprio

desenvolvimento intelectual/cognitivo²⁵⁸, não se constituindo em processo separado e independente, sendo a expressão *educação integral* a condensação da formação em seus aspectos físicos, intelectuais e morais²⁵⁹. A separação efetuada por Dória entre *educação e instrução* seria uma operação fundamental para que ele pudesse justificar uma escolarização sumária de dois anos para formar o cidadão²⁶⁰, uma vez que a ênfase escolar – e das repúblicas escolares ou dos grupos de escoteiros – recairia na educação, entendida, de modo restrito, como sinônimo de formação da moral cívica.

A questão central para entender a proposta de formação moral de Dória está relacionada com a definição dos conceitos de *vontade* e de *livre arbítrio*. Tudo se resumindo em definir se a *vontade* dos indivíduos é fruto de uma livre deliberação por parte dos mesmos, ou de um condicionamento mental, no qual idéias e sentimentos predominantes determinariam, invariavelmente, as decisões que tiverem que ser tomadas; sendo essa última possibilidade denominada *determinismo* da vontade.

Sendo a deliberação sobre a vontade uma questão de livre-arbítrio, a educação moral terá que investir em um amplo processo de formação dos indivíduos, para que pelo seu pleno desenvolvimento consiga estar cada vez mais apto para exercer sua liberdade moral de escolha; sendo recomendado, portanto, uma educação integral. Por outro lado, se a determinação da vontade for a consequência de estados mentais pré-determinados, pelas idéias e sentimentos aos quais os indivíduos foram submetidos, basta à educação moral constantemente disponibilizar as idéias e sentimentos adequados para que os atos de vontades caminhem na direção desejada; não necessitando de um investimento intelectual tão aprofundado e extenso quanto na educação integral.

Embora Dória reconheça que essa não fosse uma questão totalmente resolvida pela psicologia, aposta na opção de que a vontade é uma *função mental* determinada pela predominância de determinadas idéias e sentimentos, que os indivíduos passam a considerar os

²⁵⁸ No Dicionário de Campagne, no verbete *Método de Ensino*, há a explicitação de que o objetivo central da educação moderna e científica, de caráter integral, era o desenvolvimento intelectual (*que teria por fim um duplo objetivo: “nutri o espírito de conhecimentos e, o que vale mil vezes mais, dar-lhe nitidez, exatidão, firmeza e liberdade*). A esse objetivo superior poderiam/deveriam estar subordinados os fins particulares, dentre os quais assinala-se a formação cívica do cidadão. (CAMPAGNE, 1886: 817). Na reforma de 1920, ao contrário, o fim particular se propôs a substituir o objetivo superior da educação.

²⁵⁹ É o que afirma, entre outros, BITTENCOURT (1908); e Rui BARBOSA (1883), conforme já abordado.

²⁶⁰ A título de exemplo, DÓRIA (1923: 207) pondera que o que havia anteriormente a reforma de 1920 nas escolas normais era, quando muito, *instrução cívica* e não *educação cívica*, posto que esta última significasse a formação de hábitos cívicos e não o discurso ou estudo sobre o civismo.

mais convenientes e adequados (DÓRIA, 1923: 172). A educação moral, nessa concepção, alicerçada no desenvolvimento de hábitos adequados, garantiria que as idéias certas predominassem na mente dos indivíduos, resultando na adequação da vontade individual ao modelo de participação social que se pretendia constituir.

O papel da *educação* na formação da vontade é considerado muito importante, na medida em que pode interferir nas escolhas dos indivíduos, conforme segue:

As resoluções da nossa vontade são, *necessariamente*, o que na hora pensamos e sentimos ... Mas não só com a idade e o temperamento, varia a impulsividade das idéias. A educação pode aumentá-la, ou reduzi-la. Muitas vezes, em certo indivíduo, uma idéia é volição, por insegurança ou inexperiência. Logo, as experiências e conhecimentos que se adquirem, modificam e podem, até, privar dos impulsos certas idéias. Outras vezes, esta idéia é volição, porque lhe se não prevemos as consequências em praticá-las. Logo, os exercícios de raciocínios que rasgam horizontes à previsão, alteram e podem, mesmo, neutralizar o impulso de certas idéias (DÓRIA, 1923: 179-180).

A concepção de cidadania presente no pensamento de Dória, e expresso pela reforma de 1920, identifica no conceito de pátria a convergência dos ideais morais que deveriam estar presentes na formação dos indivíduos, bastando para tanto que a escola – auxiliada pelos grupos de escoteiros ou repúblicas escolares, conforme o caso – disponibilizasse práticas cívicas nas quais as idéias e sentimentos “corretos” estivessem intrinsecamente associados, garantindo a predominância deles sobre as idéias e os sentimentos reputados por inadequados, de modo a formar o *hábito* cívico na população escolar. Nesse sentido, “*abrasileirar os brasileiros*” (DÓRIA, 1923: 126) significava uma tentativa de modificar os hábitos e as concepções da população paulista em idade escolar, guardando alguma semelhança – embora em bases diferenciadas – com o processo havido no início do regime republicano, que tinha por finalidade uma “*renovação das mentalidades*”, conforme havia proposto Barbosa (1883).

A base fundamental desse novo modelo de formação era a convicção de que a vontade humana era “*uma simples função cerebral*” (DÓRIA, 1923: 183) que poderia ser direcionada e *determinada* sem se lançar mão de um amplo processo de desenvolvimento intelectual nos indivíduos. Nesse sentido, embora Dória não tenha se preocupado em refutar os principais conceitos da área educacional em vigência desde o início do regime republicano, e que se

contrapunham à escolarização sumária por ele proposta e defendida, forçoso é admitir que no bojo das soluções técnicas para aumentar a eficiência do sistema escolar houvesse um lampejo da virada conceitual que marcaria o campo educacional – conforme abordado em capítulo anterior –, e que culminaria, nos anos seguintes, com a apresentação do referencial da Escola Nova.

Destaca-se, finalmente, que a proposta de escolarização primária apresentada na reforma de 1920 não rompia definitivamente com todos os elementos que constituíram o referencial do método intuitivo, e que continuaram a ser debatidos até a década de 1930, haja vista que, no campo específico da alfabetização, a título de exemplo, as discussões acerca dos melhores processos de ensino aprofundavam o debate sobre os métodos *analítico e sintético*²⁶¹, que, conforme já abordado, remetiam diretamente às concepções de aprendizagem trazidas do final do século XIX. A diferença estava, entretanto, no fato de que os processos intuitivos paulatinamente deixaram de ser abordados como um método geral de ensino, ficando sua aplicabilidade reduzida a um campo cada vez menor dos programas escolares.

Do ponto de vista metodológico, propriamente dito, não houve nenhuma proposta inovadora – salvo a formação de hábitos pelas práticas cívicas –, posto que a “liberdade didática” presente na lei de 1920 apenas reforçava a concepção tão cara aos primeiros reformadores, qual seja, de que os professores deveriam ter a opção de experimentarem livremente os processos de ensino – contanto que se evitando a retomada de expedientes meramente decorativos – a ponto de se convencerem de forma cabal sobre a conveniência e utilidade dos métodos que viessem a adotar em suas práticas²⁶².

A solução da “*reforma técnica*” empreendida por Dória, alegando serem as inovações propostas de cunho emergencial e transitório²⁶³, tendo em vista – supostamente – o problema do analfabetismo e do descumprimento da obrigatoriedade constitucional do oferecimento público pela educação primária gratuita, pode ser ainda um indício de que, do ponto de vista meramente teórico, não se encontravam estabelecidas sólidas condições “*científicas*” para se promover um total rompimento com o referencial constituído no “período áureo” da educação paulista, e que

²⁶¹ Assim, em 1922, o professor Miguel Alves Feitosa – lente da Escola Normal de Pirassununga – se propõe a discutir qual processo estaria mais de acordo com o processo intuitivo, na aquisição da leitura e da escrita, se o método da palavração – proposto pelo professor português João de Deus –, ou o método da fraseação (sic), defendido pelo educador francês Jacot. (FEITOSA, 1922).

²⁶² Ainda que no decorrer da década de 1920 o movimento de racionalização do ensino apontasse para a uma maior uniformização das práticas docentes.

²⁶³ Sobretudo no que diz respeito aos anos de escolarização primária e a simplificação da formação oferecida; além da aprovação automática, criação do curso médio, taxaço da escolarização não primária, etc.

fora tão caro a gerações de professores públicos que viam nas soluções pedagógicas a via para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a prosperidade social.

Ao propor a questão emergencial como justificativa para a solução técnica de redução da escolarização, Dória conseguiu romper com a lógica da educação integral, que havia se constituído no “*primeiro fundamento pedagógico sistemático para a seleção de conteúdos para a escola primária*” (SOUZA, 2009: 77), apontando para o fato de que a racionalidade pedagógica passaria a estar constantemente subordinada aos interesses políticos de Estado, vinculados com determinados projetos de desenvolvimento econômicos e sociais, na formulação das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução do método intuitivo no Brasil está associada às últimas décadas do século XIX, nas quais o país passou por um processo de transformação que englobava as questões políticas, econômicas e culturais. No aspecto cultural, a “mudança de mentalidades” tinha como principal componente a utilização e divulgação das ciências naturais em contraposição a um modelo de conhecimento baseado nas ciências especulativas. Na intersecção das três questões, a educação escolar passava a ser valorizada como meio de viabilizar os interesses políticos e econômicos que levariam à modernização da sociedade brasileira; alcançando para alguns a centralidade como “mola propulsora” do progresso.

No âmbito escolar, atentava-se para a pertinência de ampliar o currículo – introduzindo os conteúdos científicos – em direção a um modelo enciclopédico de conhecimento que garantisse aos indivíduos uma formação integral, que contemplando os aspectos físicos e intelectuais possibilitasse a formação do sujeito moral, estando tais aspectos indissociavelmente reunidos em um mesmo processo. A integralidade da formação, por sua vez, exigia a constituição de um sistema de ensino, no qual as instituições e currículos estivessem articulados de forma coerente a fim de garantir um caráter orgânico à formação escolar.

Na mesma direção, a introdução dos conhecimentos científicos impunha uma considerável transformação nos métodos de ensino, devendo os processos verbalistas de exposição e de memorização dos conteúdos serem substituídos pelo processo intuitivo, respeitando a gradação no desenvolvimento intelectual dos educandos, reproduzindo em cada indivíduo o mesmo percurso observado na evolução da espécie humana, na fórmula designada por “recapitulação abreviada”.

Naquele cenário de transformações sociais e com o advento da República, a instituição de um sistema público de ensino em São Paulo, tendo como epicentro a formação oferecida pela Escola Normal e Escolas-Modelo Anexas, contribuiu para a organização da categoria docente, que teve na *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* seu órgão representativo nas primeiras décadas do novo regime político.

Por ser a pedagogia entendida naquele momento histórico como “arte de ensinar” – em consonância com a formação oferecida pelo curso normal – na qual as práticas de ensino tinham a função de preparar empiricamente os aspirantes ao magistério para o exercício docente, através

do domínio de procedimentos pedagógicos que se adequassem aos princípios pedagógicos do método intuitivo, a experiência profissional passava a ser definida como critério de validade, por parte dos professores públicos, para se estabelecer uma “racionalidade pedagógica” capaz de estruturar o campo educacional determinando o formato que deveria ter o sistema de ensino. A tentativa de se constituir uma “racionalidade pedagógica” embasada nas leituras sobre o referencial do método intuitivo foi uma especificidade ocorrida no estado de São Paulo, e contribuiu para que se cunhasse a expressão “período áureo”.

Por essa razão os textos da Revista do Ensino, órgão da *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, difundem a representação docente de um “período áureo” existente na educação paulista, no qual as reformas do ensino teriam sido realizadas por homens da educação e o sistema de ensino teria se estabelecido de forma orgânica e coerente com os saberes pedagógicos validados pela prática profissional. As reformas parciais levadas a cabo pelo governo estadual foram fortemente combatidas, no referido periódico, por quebrarem a “organicidade” idealizada para o sistema, desvirtuando as instituições escolares e promovendo a desvalorização do trabalho docente.

Nesse contexto, é necessário que se destaque, não havia um referencial único que pudesse ser denominado de método intuitivo, existindo grandes divergências e contradições entre os autores e pedagogistas, o que permitia uma variedade de leituras dos novos conceitos colocados em circulação no âmbito educacional. Por esta razão, coube aos educadores paulistas selecionarem, por meio de “recorte”, aqueles conceitos que mais contribuíssem para o desígnio de estabelecer um sistema de ensino prolongado – onde o aumento da escolarização equivalesse ao aumento de prestígio da educação e da corporação docente –, com diversas instituições se sucedendo de forma coerente, com um currículo igualmente extenso que contemplasse as principais áreas do conhecimento humano; o que levava à valorização do currículo enciclopédico com forte presença dos conteúdos científicos, da formação integral, da recapitulação abreviada e de “arte de ensinar”.

No entanto, em momento imediatamente posterior, dentro das estratégias de revalorização da categoria docente – posto que a realidade concreta impusesse sérias limitações ao modelo de sistema originalmente formulado –, paulatinamente se foi afastando da concepção de educação como “arte” para se aproximar da idéia da educação como ciência. Nesse momento a noção de recapitulação abreviada formulada por Spencer é reutilizada para explicar o processo pelo qual a

ciência, na história da humanidade, e em todas as áreas do conhecimento, se estabeleceu a partir da arte que a antecedeu; justificando a um só tempo as alterações propostas sem, contudo, romper com a tradição pedagógica que respaldava os “atores” pedagógicos como sucessores e discípulos dos primeiros reformadores republicanos.

Inserida na mesma estratégia de revalorização da educação, em um momento em que os principais cargos da estrutura de ensino voltavam a ser ocupados por professores formados pela Escola Normal, se passou a fazer a crítica do que haviam sido as práticas escolares nos primeiros anos do regime republicano e dos resultados alcançados; pretendendo, desta forma, sanar os equívocos e lacunas existentes no sistema estadual de ensino, que era considerado o mais desenvolvido do Brasil, servindo inclusive de “modelo” para a organização dos serviços educacionais nas demais unidades federativas.

Surge como constatação a necessidade de tornar a educação escolar mais útil aos indivíduos e à sociedade, tentando dar um caráter prático à formação, na qual os alunos desempenhassem papel mais ativo em seu próprio processo de educação, importando sobretudo o desenvolvimento das capacidades intelectuais, como um dos elementos da formação integral, e não o domínio de uma extensa série de conhecimentos tal como proposto pela concepção de currículo enciclopédico. Esse caráter “ativo” que se pretendia dar à educação escolar já estava presente nas proposições iniciais do método intuitivo, conforme se observou nos textos do século XIX sobre o método intuitivo, mas teria sido um dos elementos negligenciados no processo de apropriação empreendido em São Paulo.

No mesmo sentido, reconhecendo-se a limitação do que fora a educação integral no sistema de ensino estadual, passa-se a apontar o desenvolvimento moral dos indivíduos como um outro elemento que havia sido negligenciado pela prática, importando dar a ele a devida atenção reclamada pela sociedade.

Apresenta-se, então, como criação específica do sistema estadual de ensino a defesa de uma formação integral sem o caráter enciclopédico, com conteúdos reduzidos ao mínimo necessário para o desenvolvimento intelectual, com maior número de atividades práticas e manuais, e com maior ênfase no desenvolvimento moral. Essa nova concepção de educação ao prescindir que o ensino se estendesse pelas principais áreas do conhecimento humano, contribuiria para que se chegasse a uma proposta diferenciada para a educação preliminar oferecida nos centros urbanos – grupos escolares – e nas áreas rurais e demais escolas isoladas, prevendo um currículo mais

aligeirado para essas últimas, satisfazendo o mínimo de instrução demandada pelas camadas sociais presentes em tais localidades.

No entanto, a educação integral continuava a ser defendida como objetivo da educação escolar porque no modelo científico de educação o indivíduo havia sido alçado, a um só tempo, ao posto de *objeto e sujeito da educação*, no que se convencionou denominar por “século da criança”. Assim, sendo o desenvolvimento dos indivíduos a finalidade do processo educativo, a educação integral se impunha como o ápice desse desenvolvimento, não podendo ser descartada como ideal pedagógico.

Para o desenvolvimento intelectual, por sua vez, fazia-se necessário uma modificação no perfil profissional docente, que deveria ter um aprofundado domínio teórico do campo psicológico – além das demais descobertas científicas das diversas áreas de conhecimento sobre a criança, que pudessem apontar para a superação dos procedimentos empíricos no cotidiano escolar.

Se, anteriormente, a experiência e prática docente deveriam “filtrar” os elementos científicos dando validade apenas aos conhecimentos considerados “oportunos” para serem utilizados no processo de ensino e de constituição do sistema, guardando certo distanciamento com formulações de ciências ainda inacabadas, em momento posterior se buscou valorizar o campo educacional através de uma maior proximidade com as recentes descobertas científicas sobre a criança, não fazendo mais tudo derivar da experiência de ensino. É o que faz, por exemplo, Sampaio Dória com seus *Princípios de Pedagogia*, no qual os fatores individuais – atinentes às ciências que estudavam a criança como objeto científico – são considerados com peso equivalente aos dos fatores sociais.

O aprofundamento do conhecimento sobre a criança, em um processo que a institui como aluno, apontava para a necessidade de se obter informações mais pormenorizadas sobre cada um dos educandos, de forma que se pudesse adequar as práticas concretas de ensino com os dados bio-psicológicos, individualizando os percursos de formação escolar, dentro de uma racionalidade científica. Nesse momento, a ênfase existente no campo educacional deixa de recair sobre os métodos e processos de ensino, passando a estar localizada no conhecimento completo da criança.

Para isso se fazia necessário tornar a pedagogia notadamente experimental, capacitando cada professor a realizar os testes e experimentos pertinentes para a obtenção de conhecimento

científico válido sobre cada aluno, superando – em alguma medida – a distinção entre teoria e prática; ou entre aquele que produz o saber científico e quem o aplica no cotidiano escolar. Nesse sentido, a criação em 1914 do *Gabinete de Psicologia Experimental*, na Escola Normal Secundária de São Paulo, foi realização de suma importância, posto que dotasse o aparelho estadual com os mais modernos aparelhos e equipamentos para a aferição das características fisiológicas e psicológicas, pretendendo equiparar o estado paulista com os principais centros de produção de conhecimento sobre a criança.

Através da pedagogia experimental – e do Gabinete de Psicologia – se instala uma outra estratégia de valorização da categoria docente e do campo educacional, superando o isolamento inerente à “racionalidade pedagógica”, inserindo a educação no amplo processo de afirmação das ciências, intentando que a credibilidade social alcançada por diversos ramos científicos passasse a estar fortemente associada com a reorganização do ensino, aumentando o prestígio do aparelho escolar paulista. O Gabinete de Psicologia seria o local privilegiado, no qual educadores e cientistas trabalhariam em comum para a elevação da qualidade da educação pública, estabelecendo as leis específicas a serem observadas no desenvolvimento escolar da infância.

Todavia, no final da década de 1910, motivado por questões sociais decorrentes da 1ª Guerra Mundial, o modelo de formação centrado na figura do indivíduo (particularismo ou individualismo) passou a ser questionado, propondo-se um novo modelo centrado na figura do Estado (estatismo), no qual a formação e o desenvolvimento individual estivessem submetidos ao interesse nacional (nacionalismo), sendo a *educação cívica* o elemento fundamental deste novo modelo, em contraposição à educação integral.

A função social da escola – aproximando-se do que, posteriormente, seria denominado por “escola nova” – deixaria de enfatizar o desenvolvimento total das individualidades para promover a *regeneração nacional*, cujo foco seria garantir a coesão social, integrando efetivamente o contingente de imigrantes aqui presentes e elevando a capacidade cultural dos brasileiros de São Paulo, via universalização da escolarização pública primária e o combate ao analfabetismo.

O novo projeto de escolarização ganha materialidade, em São Paulo, com a reforma da Instrução Pública de 1920, de autoria de Sampaio Dória que, a pretexto de combater o analfabetismo e universalizar o acesso à escola pública, promove uma diminuição do tempo de escolarização, quebrando o modelo construído sobre a lógica da educação integral e dos princípios intuitivos, oferecendo uma instrução limitada aos saberes mais essenciais e uma forte

educação cívica.

A propagando cívico-nacionalista, ocorrida a partir de 1918, da qual fazia parte o autor da reforma de 1920, daria primordial importância à educação cívica como alternativa viável a uma democracia plena – que necessitasse de uma educação integral dos indivíduos – irrealizável em um país ainda jovem. Por essa ótica, a esfera educacional deixava de ser um campo restrito a educadores, cientistas educacionais e pedagogistas (teóricos e práticos do desenvolvimento dos *indivíduos*), para se tornar palco de múltiplos atores que tinham no interesse da defesa nacional a justificativa para suas ações, passando a “sociologia” a ganhar relevo entre as ciências educacionais, determinando os fins da escolarização pública.

Desvinculando educação e instrução, fica o segundo termo reduzido ao caráter complementar do primeiro, sendo a educação cívica o objetivo central da nova proposta de ensino. O método intuitivo, por sua vez, fica restrito a parte referente à instrução – notadamente aos processos analíticos de leitura –, deixando de ser concebido como método geral de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, José Ricardo P. de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889). História e Legislação*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- AMARAL, Ieda R. do. FARIA, Luciane M. Resenha sobre o livro de Roger Chartier: a história cultural entre práticas e representações. In: *Revista da Educação Pública*. Cuiabá – MT; Vol. 16, n. 30, jan-abr 2007 (183-186).
- ANTUNHA, Heládio C. G. *Instrução Pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920*. São Paulo: Edusp, 1976.
- BAIN, Alexander. *Ciência da Educação*. (trad. Adolfo Portella) Lisboa: Livraria Clássica Editora A. M. Teixeira, 1908.
- BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário. Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública*. Câmara dos Deputados (Sessão de 12 de setembro de 1882). Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883.
- BENALCANFOR, Visconde de. *Viena e a Exposição*. Lisboa: Typ. Progresso, 1873.
- BILAC, Olavo. *Últimas Conferências e Discursos*. São Paulo/Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1927.
- BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. *Compêndio de Pedagogia Escolar*. São Paulo / Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1908.
- BONTEMPI JR, B. O Inquérito sobre a Instrução Pública no jornal O Estado de São Paulo (1914). In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006 [2771 – 2778].
- BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 253-281. 1999.
- BRASIL. Decreto 7247, de 19 de Abril de 1879 (p.196). Vol.1 pt. II . Reforma o Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império. <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=547933&seqTexto=62862&PalavrasDestaque=>. Acessado em 06/12/2008.
- BUISSON, F. O Ensino Intuitivo. In: *Conferências Pedagógicas feitas aos professores primários delegados à Exposição Universal de 1878*. (trad. José N. R. Botelho) Porto: Ernesto Chardron, 1883.

- _____.*Dictionnaire de Pédagogie D'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et C^{le}, 1882.
- _____.*Dictionnaire de Pédagogie D'Instruction Primaire. (Deuxieme Partie)* Paris: Librairie Hachette et C^{le}, 1882.
- CALKINS, N. A. *Primeiras Lições de Coisas*. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Obras Completas, v. 13, t. 1)
- CAMPAGNE, E. M. *Dicionário Universal de Educação e Ensino*. (vol. I e II) Porto – Portugal. Ernesto Chardron, 1886.
- CARVALHO, Felisberto. *Tratado de Metodologia*. (3^a ed.) São Paulo / Belo Horizonte: Francisco Alves, 1909.
- CARVALHO, Marta M. C. *Sampaio Dória*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- _____. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. *São Paulo em Perspectiva*: jan/mar 2000, Vol. 14, n. 1, [111 – 120]
- _____. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista SP: EDUSF, 1998.
- _____. Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. In: FREITAS, Marcos C. (org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A Escola e a República*. São Paulo. Brasiliense, 1988.
- CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à Meia-Luz: Um estudo sobre a Revista do Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CAVAZOTTI, Maria A. *O projeto Republicano de Educação Nacional na versão de José Veríssimo*. São Paulo: Annablume, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.
- CHAMON, Carla S. *Escolas em Reforma, saberes em trânsito: A trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: *Estudos Históricos*; Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994: 97-113.

- _____ . *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHASTEAU, L. *Lições de Pedagogia* (trad. e adaptação Antonio Figueirinhas) Porto: Ed. Antonio Figueirinhas, 1902.
- CHAUI, Marilena. *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- COMPAYRÉ, Gabriel. *Cours de Pédagogie théorique et pratique*. Paris: Paul Delaplane, 1885.
- _____ . *Organisation Pédagogique et Législation des Écoles Primaires (Pédagogie Pratique & Administration Scolaire)*. Paris : Paul Delaplane, 1912.
- COMTE, Auguste. *Discurso sobre o Espírito Positivo*. (trad. Maria E G Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____ . *Reorganizar a Sociedade*. (trad. Álvaro Ribeiro). Lisboa: Guimarães & C. Editores, 1977.
- DIAS, Márcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império. Entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A G. B. de. LOPES, A. P. C. *As Escolas Normais no Brasil: Do Império á República*. Campinas: Alínea, 2008
- DORIA, A. de Sampaio. *Questões de Ensino. Vol. I. A Reforma de 1920 em São Paulo*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1923.
- _____ . *Princípios de Pedagogia. Ensaios*. São Paulo: Poci-Weiss & C. Editores, 1914.
- EBY, F. *História da Educação Moderna. Séc. XVI – XX. Teoria, organização e prática educacionais*. (2. ed.) Porto Alegre/Brasília: Globo/INL, 1976.
- ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO PAULO. *O Laboratório de Pedagogia Experimental*. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel e Comp. 1914.
- FEITOSA, Miguel Alves. *Ensino Fundamental Primário e Secundário*. São Paulo, [s.n.] 1922
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. (8ª ed.) São Paulo: Loyola, 2002.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Descontinuidades y Câmbios*. Acessado em 28/09/2010. Disponível em: http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf
- FRAGO, Antonio V. e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

- FREIRE, Felisbelo. *História Constitucional da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.
- GRAHAM, Richard. (trad. Roberto M. de Almeida). *Grã-Bretanha e o início da modernização no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- HILGENHEGER, Norbert. *Johann Herbart*. (trad. José E. Romão). Recife - PE: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.
- HISLSDORF, Maria L. S. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- _____. *Francisco Rangel Pestana: Jornalista, Político, Educador*. (Tese de Doutorado). São Paulo: FEUSP, 1986.
- _____. *Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. (Dissertação de Mestrado): São Paulo: FEUSP, 1977.
- KAHN, Pierre. *La leçon de choses: naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Paris/Villeneuve d'Ascq (Nord) Presses Univ. Septentrion, 2002
- KUHLMAN JR, Moysés. *As Grandes Festas Didáticas: A educação brasileira e as Exposições Internacionais. (1862-1922)*. Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2001.
- LEÃO, Antonio Carneiro. *O Brasil e a Educação Popular*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1917.
- LEFEVRE, Eugenio. *A administração do Estado de São Paulo na República Velha*. São Paulo: Typ. Cupolo, 1937
- LOURENÇO FILHO, M. B. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- MACHADO, Maria C. G. Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate. A criação da escola para o povo no Brasil do Século XIX. In: STHEPANOU, Maria e BASTOS, Maria H. C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II: Séc. XIX*. (2a Ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Campinas SP: Autores Associados; Rio de Janeiro RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.
- MEDEIROS, Valéria A. *Antonio de Sampaio Dória e a Modernização do Ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX*. São Paulo: PUC-SP, 2005. (tese de doutorado).
- MENEZES, Maria Cristina. *A Escola e sua materialidade: o desafio do trabalho e a*

- necessidade da interlocução. In *Proposições*. V. 16, n. 1 (46), jan/abr 2005.
- MICHELMAN, Bruna, TEIXEIRA JR, Oscar, MACHADO, Claudia D. Considerações acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: BITTENCOURT, Águeda e OLIVEIRA JR, Wenceslau. *Estudo, Pensamento e Criação*. (Livro II) Campinas SP: Gráfica FE, 2005.
 - MOACYR, Primitivo. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo. Primeira Década Republicana (1890 – 1893). 1o Volume*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1942.
 - _____. *A Instrução e as Províncias. Subsídios para a História da Educação no Brasil. (1835 – 1889). 2º Volume*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.
 - NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.
 - NASCIMENTO, Terezinha A Q. R. do. A formação do professor primário no Estado de São Paulo: a Escola Normal de Campinas. In: NASCIMENTO, T A Q R do [et. al.] *Memórias da educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1999.
 - NERY, Ana Clara Bortoleto. *A Sociedade de Educação de São Paulo: Embates no campo educacional (1922 – 1931)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
 - PEDAGOGIA PAULISTA. *A Escola Pública. Ensaio de Pedagogia Prática*. São Paulo: Typ. Paulista, 1895.
 - PEETERS, F. e COOMAN, M. A. *Educação. História da Pedagogia: Problemas Atuais*. São Paulo / Caieiras / Rio de Janeiro: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1936.
 - PEREIRA, M. A. F. *Santos nos caminhos da educação popular*. São Paulo: Loyola, 1996.
 - PINHEIRO, M. de L. *Trajetórias e Interlocuções do Educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição*. Campinas SP: [s.n.], 2009 (Tese de Doutorado).
 - PIZZOLI, Ugo. Relatório sobre o curso de cultura pedagógica professado perante os professores de Pedagogia, Inspectores Escolares e Diretores de Grupo. In: *O Laboratório de Pedagogia Experimental*. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel e Comp. 1914.
 - PLAISANCE, Eric; VERGNAUD, Gerard. *As ciências da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
 - POLIANTÉIA *Comemorativa do Ensino Normal de São Paulo 1846-1946*. São Paulo, 1946.

- RAMOS DO Ó, Jorge. Poder-Saber-Querer. Os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879 – 1911). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 12. julho/dezembro de 2006. Campinas – SP (11-30)
- _____. *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal* (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa – Portugal: Educa – Ciências Sociais, 2003.
- REIS FILHOS, Casemiro dos. *Índice Básico da Legislação Escolar do Ensino Paulista 1890-1945*. Campinas SP: Gráfica FE e Gráfica Central UNICAMP, 1998.
- _____. *A Educação e a Ilusão Liberal. Origens da Escola Pública Paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- RIBEIRO, Maria L. S. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- RODRIGUES, João Lourenço. *Um Retrospecto: Alguns subsídios para a história pragmática do Ensino Público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.
- _____. *Livro Jubilar da Escola Normal da Capital*. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930b.
- RIBEIRO, Maria L. S. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. 17ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.
- SAFFRAY. *Lições de Coisas* (Trad. M. C. Mesquista Portugal). Porto: Chardron; Rio de Janeiro: Alves. s/d.
- SALLES, Alberto. *Política Republicana*. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger e Filhos, 1882.
- SANTOS, Alves dos. *Educação Nova. O corpo da criança*. Paris / Lisboa / Porto / Rio de Janeiro: Livrarias Aillaud & Bertrand, Chardron e Francisco Alves, 1919.
- SCHELBAUER, Anaete R. Método Intuitivo e Lições de Coisas: Uma Idéia em Circulação no Jornal “A Província de São Paulo” In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. [3578 - 3588]
- _____. O método Intuitivo e Lições de Coisas no Brasil do Século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. II – Século XIX*. (2a Ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. *Idéias que não se realizaram: O debate sobre a educação do Povo no Brasil*

- (1870 – 1914). Maringá, PR: EDUEM, 1998.
- SILVA, Ilíada Pires da. A Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo e a construção de uma identidade profissional docente: 1901 – 1910. In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006 [6374 – 6382].
 - _____. Um Retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino em São Paulo. Enfrentando algumas questões. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba, PR, PUCPR, 2004.
 - SILVA, Vivian B. da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: Construções da Escola em Portugal e no Brasil. (1870-1970). In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio-agosto 2007, Vol. 12, n. 35. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo.
 - SILVA, Norma F. Lopes da. *A Idéia de Educação em José Feliciano de Oliveira*. Campinas, UNICAMP, 1988. (dissertação de mestrado).
 - SILVEIRA, Carlos da. Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo: Revistas de ensino. In: *Educação*, Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e Sociedade de Educação. Vol. VII, p. 323-332, abril-junho 1929.
 - SPENCER, Herbert. *Educação Intelectual, Moral e Física*. Rio de Janeiro, São Paulo, Recife: Laemmert & C., 1901.
 - SOUZA, R. F. de. *Alicerces da Pátria: história da escola primária de São Paulo (1890 – 1976)*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2009.
 - _____. *Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: Fundação UNESP, 1998.
 - SOUZA, R. F. de; FARIA FILHO, Luciano M. de. A contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da história do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana G. (org.) *Grupos Escolares. Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas SP: Mercados das Letras, 2006.
 - SOUZA, R. F. de, VALDEMARIN, V. T., e ALMEIDA, J. S. *O Legado educacional do Século XIX*. Araraquara – SP: UNESP, 1998.
 - TANURI, Leonor M. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo 1890-1930*. São Paulo: Editora da USP, 1979.
 - TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. *A Psicologia e a formação do sistema público de*

ensino no Estado de São Paulo. I Simpósio de Pesquisa da FEUSP, SP, vol. 31, 1994, 10p. (Estudos e Documentos)

- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- TEIXEIRA JR, O. *Escola Complementar de Campinas (1902 – 1911): espaço, culturas e saberes escolares*. Campinas, UNICAMP, 2005. (Dissertação de Mestrado).
- THOMPSON, Oscar. O Futuro da Pedagogia é Científico. In: ESCOLA NORMAL SECUNDARIA. *O Laboratório de Pedagogia Experimental*. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel e Comp. 1914.
- VALDEMARIN, Vera T. *Estudando as Lições de Coisas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. *O Liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.
- VIDAL, Diana G. *Grupos Escolares. Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas SP: Mercados das Letras, 2006.
- VILLELA, Heloísa de O S. *Da palmatória à lanterna mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. (Tese de Doutorado).
- WHITE, Emerson E. *A Arte de Ensinar*. (trad. Carlos Escobar). São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp. 1911.

Revistas

- Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Número 01, Ano, I; Abril de 1902.
- _____. *Revista do Ensino*. Numero 02, Ano I; Junho de 1902.
- _____. *Revista do Ensino*. Numero 03, Ano I; Agosto de 1902.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 05, Ano I, Dezembro de 1902.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 06, Ano I, Fevereiro de 1903.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano III, Abril de 1904.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 05, Ano III, Dezembro de 1904.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano IV, Abril de 1905.

- _____. *Revista do Ensino*, Número 02, Ano IV, Junho de 1905.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 05, Ano IV, Março de 1906.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 06, Ano IV, Maio 1906.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano V, Julho de 1906.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03, Ano VI, Junho de 1907.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 04, Ano VI, Setembro de 1907.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 05, Ano VI, Novembro de 1907.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano VII, Março de 1908.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano VIII, Março de 1909.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03, Ano VIII, Setembro de 1909.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01. Ano X, Junho de 1911.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 02. Ano X, Setembro de 1911.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03. Ano X, Dezembro de 1911.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano XI, Março de 1912.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 02, Ano XI, Junho de 1912.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03, Ano XI, Março de 1913.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano XII, Junho de 1913.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03, Ano XII, Dezembro de 1913.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 04, Ano XII, Março de 1914.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano XIII, Junho de 1914.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03, Ano XIII, Dezembro de 1914.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01, Ano XIV, Junho de 1915.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 04, Ano XIV, Março de 1915 (sic).
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03, Ano XIV, Dezembro de 1915.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 02, Ano XV, Setembro de 1916.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03, Ano XV, Dezembro de 1916.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 04, Ano XV, Março de 1917.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 01 e 02, Ano XVI, Junho e Setembro de 1917.
- _____. *Revista do Ensino*, Número 03 e 04, Ano XVII, Dezembro de 1917 e Março de 1918.
- Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e Sociedade de Educação. *Educação*, Vol.

VII, p. 323-332, abril-junho 1929.

- INEP. Bibliografia Pedagógica Brasileira (1901-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. I, n.02, 1944.

Anuários de Ensino

- Inspetoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1907-1908*. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1908.

- _____. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1908-1909*. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1910.

- _____. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1914*. São Paulo: Typ. Siqueira, 1915.

- _____. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1916*. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1917.

- _____. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1917*. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1917.

- _____. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1918*. São Paulo: Typ. do Diário Oficial, 1918.

- _____. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1920-1921*. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1921.

Legislação Escolar

- Lei 88, de 08 de setembro de 1892. Reforma da Instrução Pública.

- Lei 169, de 07 de agosto de 1893. Altera disposições da Lei 88/1892.

- Lei 374, de 03 de setembro de 1895. Dispõe sobre as matérias das Escolas Complementares, Normal e dos Ginásios.

- Lei 520, de agosto de 1897. Suprime o Conselho Superior de Instrução Pública e aprova novo Regulamento para a instrução pública.

- Lei 861, de 12 de dezembro de 1902. Dispõe sobre alterações nos cursos complementares, cria uma Escola Complementar em Campinas e transfere para Guaratinguetá a Escola Complementar anexa à Escola Modelo Prudente de Moraes.

- Lei 1579, de 19 de dezembro de 1917. Dispõe sobre a instrução pública em São Paulo – institui

os cursos complementares.

- Lei 1710, de 27 de dezembro de 1919. Dispõe sobre a organização e fiscalização do ensino.
- Lei 1750, de 08 de dezembro de 1920. Reforma da Instrução Pública.
- Decreto 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma da Instrução Primária no Município Neutro e do Ensino Superior Nacional.
- Decreto 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal.
- Decreto 218, de 27 de novembro de 1893. Regulamento da Instrução Pública.
- Decreto 293, de 22 de maio de 1895. Regulamento dos Ginásios do Estado.
- Decreto 247, de 23 de julho de 1896. Regulamento da Escola Normal.
- Decreto 342, de 03 de março de 1896. Cria o Jardim de Infância anexo à Escola Normal.
- Decreto 400, de 06 de novembro de 1896. Regimento Interno das Escolas Complementares.
- Decreto 1281, de 24 de abril de 1905. Programa de Ensino das Escolas Modelo e Grupos Escolares.
- Decreto 2225, de 16 de abril de 1912. Consolidação das leis sobre o ensino primário e escolas normais.
- Decreto 3356, de 31 de maio de 1921. Regulamento da Instrução Pública de São Paulo.

ANEXOS

Anexo I. Modelo de Lições de Coisas proposto por Paroz²⁶⁴.

A descrição de cada objeto far-se-á geralmente segundo o seguinte plano:

1º Gênero do objeto (classificação, definição);

2º Partes do objeto;

3º Qualidades do objeto: a) qualidades gerais; b) qualidades das partes;

4º Natureza do objeto e das suas partes;

5º Utilidade do objeto e das suas partes;

6º Operário que a fabricou.

Este plano é o mesmo que foi seguido nas três primeiras partes do curso; o mestre e o discípulo deverão guardá-lo na memória. Como a descrição deve ser feita primeiro com relação a um indivíduo particular, e depois com relação ao gênero, proceder-se-á como segue.

1º A minha régua

1 A minha régua é um objeto escolar.

2 Não tem partes.

3 É um prisma: tem quatro faces retangulares, dois topos quadrados, quatro arestas compridas e oito curtas.

4 A minha régua é de madeira.

5 Serve para traçar linhas na minha ardósia e no meu caderno. Pode servir também para o desenho.

6 A minha régua foi feita pelo marceneiro.

Esta descrição deve ser repetida até que a criança a faça mentalmente. O mestre fará notar que a régua não é só um objeto escolar, por isso que se servem dela nos escritórios e em outros lugares; é um instrumento. Depois destas explicações, mandará fazer a descrição da espécie ou do gênero.

2º A régua (em geral)

1 A régua é um instrumento.

2 Não tem partes.

3 É um prisma. Há-as também chatas com uma aresta rebatida. A régua é direita, unida, branca, escura ou preta.

4 A régua é de madeira, de ferro, de latão ou de prata.

5 A régua serve para traçar linhas, para desenhar, para cortar papel.

6 A régua de madeira é feita pelo marceneiro e a de metal pelo latoeiro. Pode-se desenvolver da mesma maneira com outros objetos simples.

²⁶⁴ Paroz era diretor de uma escola normal e seu manual de Lições de Coisas, publicado em língua alemã, fora traduzido para o francês, versão lida por Buisson.

LIÇÕES DE COUSAS

I — A TERRA E OS ASTROS

As minhas primeiras palavras vão sem duvida admirar-te: a terra é redonda; é uma esfera, uma esfera enorme. Os sabios mediram-n'a: tem 10.000 leguas, isto é, 40 milhões de metros de circunferencia.



Fig. 1. — Povoação vista ao longe

Suppõe que caminhas por uma planicie em direcção a uma aldeia situada a meia legua de distancia. Logo que seja possivel distinguir os objectos no *horizonte*, como se costuma dizer, a primeira cousa que vês é o vertice do campanario, e não a igreja, nem as arvores nem as casas;

²⁶⁵ Evidencia-se que o conteúdo proposto não se divide em lições bem estruturadas, não havendo uma delimitação clara de objetivos, partindo de algumas noções abstratas e com forma expositiva de apresentação.

alguma coisa as esconde. Esta planície não é uma superfície plana como uma mesa, mas sim uma porção de uma esfera; forma portanto uma *curvatura*, que produz o effeito de uma collina collocada entre ti e o campanario.

A' medida que vaes caminhando, a collina parece abaixar-se, a egreja parece sahir da terra, mas, na realidade, tu é que vaes subindo a encosta andando sobre a esfera; é este facto que te permite vêr successivamente os objectos que se encontravam do outro lado da curvatura.



Fig. 2. — Povoação vista de perto: descobre-se ao longe o horizonte

Continuando a caminhar assim, farias a volta á terra. A esfera ficaria sempre por baixo dos teus pés, e o céu estrellado por cima da tua cabeça.

Mas, perguntar-me-has talvez, como é que se pôde andar em todos os sentidos sobre uma esfera, sem cahir? Os homens que se encontram exactamente por baixo de mim andam então com a cabeça voltada para baixo?

Nada d'isso; elles andam sobre a terra do mesmo modo que tu: teem os pés *para baixo*, isto é, para o centro da terra, e a cabeça voltada para o espaço infinito do céu. Alguma cousa, uma *força* os attrahe para baixo, para o centro da terra; é esta mesma força d'*attracção* que faz conservar nos seus logares as aguas, as casas, emfim tudo o que se acha á superfície da terra. O magnete pôde dar-te

uma ideia d'esta força. Introduz em limalha de ferro uma pequena barra de aço magnetisada; retirando-a em seguida, vê-a toda coberta de particulas de metal; um prego seria attrahido do mesmo modo pela barra e o seu peso não bastaria para o fazer cahir.

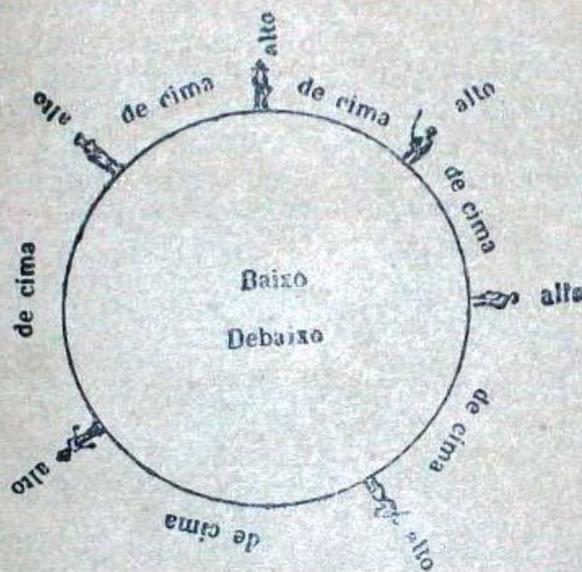


Fig. 3. — Em todos os pontos da terra os homens estão de pé

O sol, a lua, as estrellas, são esferas semelhantes à terra. Supponhamos que deitavamos sobre esta mesa 13 decalitros de trigo. D'este monte tiremos um só grão



Fig. 4. — No íman ha uma força que attrahe o ferro

e colloquêmol-o na outra extremidade da mesa. Este grão de trigo comparado com o monte de 13 decalitros, representa a terra comparada com o sol. O que nos faz parecer este astro tão pequeno, é a grandissima distancia, tão grande que quasi é impossivel imaginar, a que elle se encontra da terra; uma machina do caminho de ferro não

chegaria lá senão no fim de 300 anos! E no entanto, todas as estrellas que á noite vês no céu são outros tantos sóes, maiores ainda.

A lua, pelo contrario, é cêrca de 50 vezes mais pequena do que a terra, mas como está muito mais proxima de nós que o sol, parece-nos quasi tão grande como elle.

A terra gira no espaço como um pião, dando uma volta em 24 horas; além d'isso percorre em cêrca de 365 dias, um caminho que fórma uma *ellipse*; o sol encontra-se quasi no centro d'esta ellipse.

Cada volta que a terra faz sobre si mesma em frente do sol produz o que nós chamamos o dia e a noite. Uma

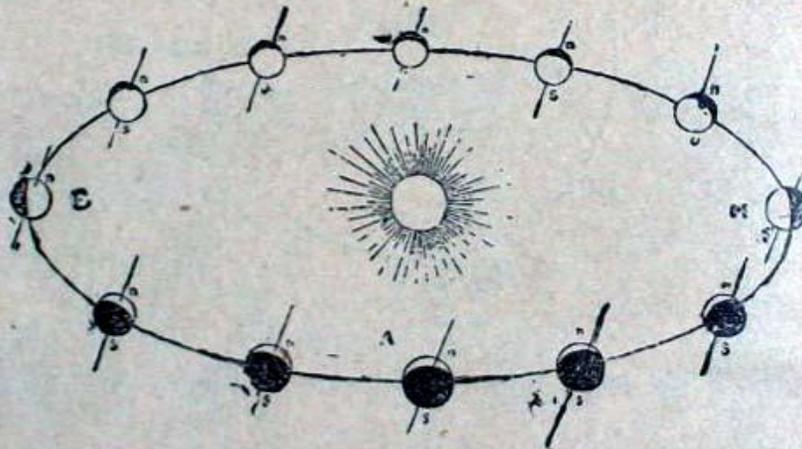


Fig. 5. — Caminho annual da terra em volta do sol. As letras n e s indicam o pólo norte e o pólo sul

maçã e uma luz pódem facilmente servir para te convenceres do que acabo de dizer. Para isso espeta a maçã na extremidade de uma agulha de fazer meia e suspende-a deante da luz. Só uma das metades da maçã é que fica illuminada: para esta metade é dia; para a outra é noite. Fazendo rolar a agulha entre os dedos, verás novas porções da maçã vir collocar-se successivamente na luz e na sombra. Quando um ponto qualquer da maçã está exactamente em frente da luz, é meio dia para esse ponto; e para o ponto diametralmente opposto é meia noite: doze horas depois, o ponto para o qual era meia noite encontra-se a seu turno em frente da luz.

A maçã atravessada pela agulha póde ainda servir para te fazer comprehender os climas e as estações.

Quando se colloca a maçã em frente da luz, pelo meio,